

TESE DE DOUTORADO - PPGEDU/UFRGS

DIÁLOGOS SOBRE

# EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA

*por entre distanciamentos  
e aproximações*

CAROLINA GOBBATO

ORIENTADORA  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA GOBBATO

**DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA:  
por entre distanciamentos e aproximações**

PORTO ALEGRE

2019

CAROLINA GOBBATO

**DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA:  
por entre distanciamentos e aproximações**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

PORTO ALEGRE

2019

### CIP - Catalogação na Publicação

Gobbato, Carolina

Diálogos sobre Educação Infantil e Didática: por  
entre distanciamentos e aproximações / Carolina  
Gobbato. -- 2019.

306 f.

Orientador: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação Infantil. 2. Didática. 3. Didática na  
creche e na pré-escola. 4. Pedagogia da Infância. 5.  
Pedagogia(s) da Educação Infantil. I. Barbosa, Maria  
Carmen Silveira, orient. II. Título.

CAROLINA GOBBATO

**DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA:  
por entre distanciamentos e aproximações**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 12 de dezembro de 2019.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa (orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (UCS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tizuko Mochida Kishimoto (USP)

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)

*Dedico esta tese ao Guilherme, por tanto me ensinar sobre a intensidade que há em uma troca de olhar, o carinho contido em um beijo, a sutileza e a profundidade das linguagens das crianças.*

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição onde construí minha formação como professora e pesquisadora. Obrigada, aos professores e aos servidores!

À querida Lica, minha orientadora, por me acompanhar e me orientar nos estudos e vivências profissionais desde o tempo da Graduação em Pedagogia. Obrigada pelas experiências de pesquisa que vivenciei, pelas aprendizagens acadêmicas e pessoais construídas no decorrer desses 14 anos. Obrigada por ter me provocado ao exercício de olhar para além das posições binárias, de movimentar os pensamentos e buscar entendê-los em sua complexidade, além de inspirar-me com um modo de ser professora tão humano e acolhedor. Sou muito grata!

Aos professores da banca de avaliação do projeto e da tese, por contribuírem para a qualificação deste estudo!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia, por acolher de modo generoso as ideias desta pesquisa e a possibilidade de pensar(mos) em didática(s) com as crianças pequenas e, também, acolher-me fisicamente em uma conversa inspiradora no jardim de sua residência.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tizuko Kishimoto, pelo aceite em participar da banca de defesa da tese, acolhendo o estudo desenvolvido e minhas inquietações. Agradeço pelas contribuições para a qualificação do trabalho, feitas a partir de sua inspiradora trajetória na área.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Saballa, por contribuir com a pesquisa não apenas nos momentos formais, mas também nas tantas conversas na Universidade, no café, por WhatsApp, com tantas provocações, incentivos e compartilhamento de ideias. Enfim, por todo o apoio e parceria desde a construção do projeto. Muito obrigada!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eloisa Rocha, pela disponibilidade em dialogar na banca de qualificação do projeto de pesquisa e contribuições, sinalizando a importância da reflexão sobre o tema e que é possível escolhermos um lugar entre o “isto ou aquilo”.

Aos participantes desta pesquisa (Agnese Infantino, Deborak Cappellini, Elena Luciano, Elisabetta Nigris, Franca Giuliana Zuccoli, Sabrina Croci, Selma Garrido Pimenta, Gianfranco Staccioli, Giseli Barreto da Cruz, Lorella Trancossi, Luciana Esmeralda Ostetto, Mara Davoli, Maria Malta Campos, Paolo Calidoni), não tenho palavras para agradecer... A cada um dos pesquisadores brasileiros e italianos, sou imensamente grata pelo aceite, pela acolhida, pela atenção, pela generosidade em compartilharem comigo suas ideias e perspectivas, sem as quais esta pesquisa não existiria! Cada entrevista faria jus a uma tese inteira. Nesse sentido, saliento que as provocações e aprendizagens presentes nas entrevistas não se esgotaram neste trabalho, pois certamente me acompanharão por longos anos de reflexão e estudo.

Ai partecipanti di questa ricerca (Agnese Infantino, Deborak Cappellini, Elena Luciano, Elisabetta Nigris, Franca Giuliana Zuccoli, Sabrina Croci, Selma Garrido Pimenta, Gianfranco Staccioli, Giseli Barreto da Cruz, Lorella Trancossi, Luciana Esmeralda Ostetto, Mara Davoli, Maria Malta Campos, Paolo Calidoni), non ho parole per poter ringraziarli... A ognuno degli ricercatori brasiliani e italiani, sono immensamente grata di aver accettato, accolto e fatto attenzione e di essere così generosi nel condividere con me le loro idee e prospettive senza le quali questa ricerca non esisterebbe! Ogni intervista sarebbe all'altezza di una intera tesi. In questo senso sottolineo che le provocazioni e gli apprendimenti presenti nelle interviste non sono stati esauriti in questo lavoro, mi accompagneranno attraverso lunghi anni di riflessione e studio.

Às pessoas que me acolheram durante a viagem à Itália, em Bérgamo (*Bergamo*), em Florença (*Firenze*), em Milão (*Milano*), em Parma, em Pistoia, e em Reggio Emilia, pelos encontros e conversas (Piera Braga, Susanna Mantovani, Luisa Zecca, Gabriella Seveso, Mariangela Giusti, Ambra Cardani, Barbara Balconi, Maria Rina Giorgi, Gabriella Mazzoni, Rossella Safina, Lisa Betolini, Alesandra Sala). Aos gestores, professores e demais profissionais e crianças das instituições que visitei, pela abertura para conhecer e participar do cotidiano dos serviços educativos visitados (*Nido d'infanzia Rapapatata, Scuola dell'infanzia Fioretta Mazzei — Firenze; L'Areabambini Rossa — Pistoia; Nido Bambini Bicocca, Scuola dell'Infanzia Bambini Bicocca — Milano; Nido Acquerello — Parma; Servizio 0-6 Valsecchi — Bergamo*). Em especial, à Prof.<sup>a</sup> Franca Zuccoli, pela generosidade em me receber, ainda que a tentativa da bolsa de Doutorado Sanduíche não tenha dado certo. À Prof.<sup>a</sup> Ana Lucia Faria, pela gentileza do contato.

Alle persone che mi hanno accolto durante il viaggio in Italia, a Bergamo, a Firenze, a Milano, a Parma, a Pistoia, e a Reggio Emilia, per gli incontri e per le chiacchiere (Piera Braga, Susanna Mantovani, Luisa Zecca, Gabriella Seveso, Mariangela Giusti, Ambra Cardani, Barbara Balconi, Maria Rina Giorgi, Gabriella Mazzoni, Rossella Safina, Lisa Betolini, Alesandra Sala). Ai gestori, professori ed altri professionali e bambini delle istituzioni che ho visitato, per la loro apertura perché io abbia conosciuto e partecipato del cotidiano dei servizi educativi, nidi e scuole d'infanzia visitati (*Nido d'infanzia Rapapatata, Scuola dell'infanzia Fioretta Mazzei — Firenze; L'Areabambini Rossa — Pistoia; Nido Bambini Bicocca, Scuola dell'Infanzia Bambini Bicocca — Milano; Nido Acquerello — Parma; Servizio 0-6 Valsecchi — Bergamo*). In speciale, alla Prof.ssa Franca Zuccoli per la sua generosità in ricevermi anche se il tentativo di avere una borsa di Dottorato Sandwich non sia andato bene.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), por conceder afastamento durante um ano para a escrita da tese. Aos meus colegas, funcionários e docentes da UERGS - Unidade Litoral Norte, agradeço imensamente por concordarem e colaborarem para que esse direito fosse, de fato, vivenciado. Em especial, agradeço aos professores do curso de Pedagogia: Helena, Dolores, Leandro, Valter, Valquíria, Maria Cristina, Sita, Gilmar, Gabrielli, Lisiane e Juçara. Agradeço de coração à Dolores, por assumir a Brinquedoteca, o estágio e as disciplinas específicas da Educação Infantil com tanta generosidade, carinho e empenho!

Às alunas e alunos do curso de Pedagogia da UERGS, por me provocarem a pensar na especificidade pedagógica da didática na/da Educação Infantil. Acompanhar os estágios e práticas pedagógicas foi e sempre será, sem dúvida, momento importante em minha formação contínua. Da mesma forma, sou grata às crianças pequenas com quem aprendi, e ainda aprendo muito, sobre ser docente na Educação Infantil. Sem essa experiência de ser professora de crianças, não haveria a de formadora de professores, nem mesmo faria sentido ser pesquisadora nessa área.

Ao grupo de orientação da UFRGS no período de 2016 a 2019, muito obrigada! Niqueli e Clarice, pelas tantas conversas sobre Sennett e sobre a vida, bem como pelas trocas de energia, tão necessárias nos momentos da escrita. Queila, Sariane, Fabiana e Vanessa, pelo apoio e pelos nossos encontros, conversas e trocas provocativas. Viviane, Noeli, Juliana, Olívia e Rochele, pela companhia durante o percurso.

À querida Cris, por compartilhar momentos tão tensos dessa trajetória, mas sobretudo pelo carinho e pela possibilidade de termos nos tornado grandes amigas. À ex-orientanda Claines, que se tornou colega de grupo, grande parceira e amiga, sou



imensamente grata pelo apoio na finalização da tese. À Gardia, Simone, Graça e Catarina, pelos momentos partilhados. Ao querido Vini, pela amizade e pelos *gifs* compartilhados.

Ao Dr. Henrique, Dr. Deonilson, Dra. Luciana e Dra. Camila, às fisioterapeutas Ligia e Celine, à educadora física Natália, por me ajudarem a encontrar caminhos para que este trabalho fosse possível. Muito obrigada!

Ao professor de italiano Daniel, pelos ensinamentos da língua italiana e traduções. À revisora Renata, pela parceria nas publicações da vida acadêmica. Aos profissionais Cintia e Daniel, pela diagramação.

À minha família, em especial à minha mãe Vera e ao meu pai Vitor, pelo investimento na minha educação, ainda que isso tenha significado abdicar de tantas outras coisas, assim como pelos gestos de amor e cuidado! À minha irmã Vanessa, por ser exemplo de professora, de mãe. Ao meu afilhado Guilherme, pelo carinho. Aos meus familiares, Fátima, Euclides, Natália, Roger, Maria, Rafael e Ronaldo, pelas energias positivas. À Lola, pela *cãopanhia* fiel nas madrugadas.

Ao meu marido Thiago, pelo apoio incondicional durante todos os momentos do percurso de doutoramento, por ser conivente com tanto tempo destinado à pesquisa e à escrita da tese, enfim, à vida acadêmica como um todo. Pelos abraços apertados, os incentivos e mesmo os “chacoalhões” necessários! Pelas músicas tocadas no violão, que traziam uma energia boa nos momentos de encarar a tensão da escrita. Obrigada por não me deixar desistir!

A Deus, pela conclusão deste trabalho, num período difícil... Obrigada por ter saúde para conseguir realizar a escrita desta tese e, sobretudo, por ter me ensinado a ver a vida com outros olhos.

*“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”  
Antoine de Saint-Exupéry*

# EDUCAÇÃO INFANTIL

# DIDÁTICA

*Na realidade não basta um polo elétrico para provocar uma faísca, são precisos dois. Uma única palavra age [...] apenas quando encontra outra que a provoca, que a obriga a sair do seu cotidiano binário e se redescobrir em novos significados.*

*Não há vida onde não há luta.*

**(GIANNI RODARI, 1982, p. 20)**

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender as relações estabelecidas entre Educação Infantil e Didática, problematizando-as e ampliando-as por meio da interlocução com pesquisadores brasileiros e italianos. Para tanto, a experiência metodológica da pesquisa envolveu a realização de entrevistas com quatro pesquisadores do Brasil e dez da Itália, complementadas com revisão bibliográfica e de trabalhos acadêmicos sobre o tema. A interlocução teórica deu-se com estudos sobre Didática e Pedagogia(s) da Educação Infantil brasileiros e italianos, incluindo produção italiana sobre didática com crianças pequenas. O processo de análise dos dados permitiu a organização de “fios de sentido” em torno de duas questões. A primeira centrou-se nas contribuições dos pesquisadores brasileiros sobre o distanciamento entre Educação Infantil e Didática no Brasil contemporaneamente, constatando-se que tem relação com os caminhos históricos distintos que foram trilhados pelas áreas. A segunda concentrou-se nas compreensões dos entrevistados brasileiros e italianos sobre didática na Educação Infantil, as quais foram agrupadas em três perspectivas relativas à negação e indiferença, à possibilidade da presença da didática condicionada à ressignificação do termo, à afirmação de configurações didáticas na educação de crianças pequenas. Partindo das duas elaborações anteriores, a análise dos argumentos utilizados pelos entrevistados evidenciou que: a) os afastamentos entre Educação Infantil e Didática justificam-se pelo fato de a didática relacionar-se ao ensino e à escola, trazer um enquadramento às práticas pedagógicas devido ao seu caráter prescritivo e à centralidade no adulto, sendo a didática tradicional considerada inapropriada; b) as aproximações entre Educação Infantil e Didática situam-se em torno de conceitos de didática abrangentes, referindo-se aos elementos constituintes do trabalho do professor e seus modos de fazer intencionais e reflexivos, bem como às escolhas didáticas que incidem na organização de percursos e contextos para as experiências e aprendizagens integrais das crianças. A pesquisa evidenciou que os sentidos atribuídos à didática com relação à faixa etária dos 0 aos 6 anos são múltiplos. Por um lado, há o distanciamento entre Educação Infantil e Didática decorrente de tensões históricas e conceituais, como a compreensão escolarizante e tecnicista da didática que se contrapõe à identidade pedagógica das creches e pré-escolas. Por outro lado, a ressignificação do termo na Educação Infantil é possível, mas requer a composição de didáticas abertas e vivas, cotidianas e reflexivas, brincantes e experienciais, atentas e de sustentação, contextuais e processuais; que sejam construídas entre os professores e as crianças em práticas artesanais e dialógicas, a partir dos princípios da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil. Considera-se que as relações entre Educação Infantil e Didática são complexas, mas que há a presença implícita de elementos e processos didáticos na formação de professores e na educação de crianças pequenas, portanto, conclui-se que é relevante retirar o tema da invisibilidade e discuti-lo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Didática. Didática na creche e na pré-escola. Pedagogia da Infância. Pedagogia(s) da Educação Infantil.

---

GOBBATO, Carolina. **Diálogos sobre Educação Infantil e Didática: por entre distanciamentos e aproximações.** 2019. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

## RIASSUNTO

Questa tesi ha come obiettivo capire i rapporti stabiliti tra Educazione Infantile e Didattica, li problematizza e li amplia attraverso l'interlocuzione con ricercatori brasiliani e italiani. Per farlo l'esperienza metodologica di ricerca ha coinvolto la realizzazione delle interviste con quattro ricercatori dal Brasile e dieci dall'Italia, aggiunte da revisione bibliografica e da lavori accademici sul tema. L'interlocuzione teorica si è fatta a partire da studi in Brasile e in Italia su Didattica e Pedagogia dell'Infanzia, è stata inclusa anche la produzione italiana sulla didattica con bambini piccoli. Il processo di analisi dei dati ci ha permesso di sistemare "fili di senso" intorno a due questioni. La prima si concentra sulle contribuzioni dei ricercatori brasiliani sulle ragioni del distacco tra Educazione Infantile e Didattica in Brasile contemporaneamente, che riguarda ai percorsi storici diversi fatti dalle aree. La seconda questione riguarda alle comprensioni degli intervistati brasiliani e italiani sulla presenza della didattica nell'Educazione Infantile le quali sono state raggruppate in tre prospettive legate alla negazione e all'indifferenza, alla possibilità di discussione condizionata alla risignificazione del termine, alla presenza della didattica con la segnalazione di impostazioni che lei stessa possa assumere nell'Educazione Infantile. Dalle due elaborazioni anteriori, l'analisi degli argomenti utilizzati dagli intervistati ha evidenziato che: a) i distacchi tra Educazione Infantile e Didattica si giustificano dal fatto di che la didattica ha dei rapporti con l'insegnamento e con la scuola, dà una cornice alle pratiche pedagogiche dovuto al suo carattere prescrittivo e alla centralità nell'adulto, essendo la didattica tradizionale considerata inappropriata; b) gli avvicinamenti tra Educazione Infantile e Didattica si trovano intorno ai concetti globali di didattica, con il riconoscimento di che si riferisce agli elementi costitutivi del lavoro dell'insegnante e ai suoi modi di fare intenzionali e riflessivi così come alle scelte didattiche che riguardano all'organizzazione di percorsi e contesti rivolti alle esperienze e apprendimenti integrali dei bambini. Si ritiene che i sensi assegnati sulla didattica per quanto riguarda alla fascia etaria dei 0 a 6 anni sono molteplici. Da un lato, c'è il distacco tra l'educazione dei bambini piccoli e Didattica dovuto alle grandi tensioni storiche e concettuali, come la comprensione che scolarizza e fa diventare tecnico la didattica contrapposta all'identità pedagogica dei nidi e delle scuole d'infanzia. Inoltre è possibile risignificare il termine nell'educazione dei bambini da 0 a 6 anni, ma ci vuole la composizione di didattiche aperte e vive, cotidiane e riflessive, attente e di sostegno, esperienziale e del gioco, contestuali e processuali che siano costruite tra insegnanti e bambini nelle pratiche artigianali e dialogiche a partire dai principi dalla(e) Pedagogia(e) dell'Educazione Infantile. La ricerca ha evidenziato che i rapporti tra Educazione Infantile e Didattica sono complessi e che c'è la presenza implicita di elementi e processi didattici nella formazione di professori eppure nell'educazione di bambini piccoli e, quindi, si conclude che sia rilevante ritirare la tematica dall'invisibilità e discuterla.

**Parole chiavi:** Educazione Infantile. Didattica. Didattica nel Nido e nella Scuola d'Infanzia. Pedagogia dell'Infanzia. Pedagogie dell'Educazione Infantile.

---

GOBBATO, Carolina. **Dialoghi sull'Educazione Infantile e Didattica: in mezzo a distacchi ed avvicinamenti.** 2019. 306 f. Tesi (Dottorato in Educazione) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

## ABSTRACT

This thesis has as objective to understand the relations established between early childhood education and didactics questioning and amplifying their scope through the conversation between Brazilian and Italian researchers. Therefore, the research involved interviewing four researchers from Brazil and ten from Italy, which has been complemented by literature review and exploration of papers around the same theme. The theoretical dialogue happened between Brazilian and Italian studies on didactics and children education pedagogies, which included Italian works about young children. Analyzing data from our research allowed us to organize the "threads of signification" around two issues. The first one focus on the contribution of Brazilian researchers to think about the reasons of children education and didactics have been distanced in Brazil, which led us to the perception there is a relation between the historical paths trailed by both fields of knowledge. The second issue concerns the understanding of Brazilian and Italian interviewees about the presence of didactics on early childhood education, which have been grouped under three different perspectives related to denial and indifference, to the possibility of discussion conditioned to the re-signification of the term didactics, and also to the presence of didactics as a sign of configurations it may assume on early childhood education. From those two elaborations, the data analysis evinces that: a) the distance between children education and didactics is justified by the fact that didactics is related to school teaching, which inserts pedagogical practices into a specific framework, which is due to its prescriptive and adult-centered character, making traditional didactics inappropriate; b) approximations between early childhood education and didactics are situated around concepts of broader perspectives of didactics, recognizing this is referent to the elements that constitute the work of a teacher and its intentional and reflexive ways of doing it, as well as to didactic choices that focus on the organization of a route and its contexts for whole experiences and learning of a kid. It is considered that the meaning attributed to didactics regarding children from 0 to 6 years old are multiple. On the one hand, there is a distance between both fields, which deccurs from historical and conceptual tensions, such as schooling and technicalism comprehension of didactics, which are opposed to pedagogical identity of nurseries and kindergartens. On the other hand, research has also indicated that a resignification to the term children education is possible, but requires a combination of didactics that are open, contextual, processual, from daily life, alive, playful, attentive, supportive, reflexive and that bring children to its experince. This is built between teachers and also with the children through artisanal and dialogical practices, starting at the principles of children education pedagogies. Research evinced that relations between early childhood education and didactics are complex and there is an implicit presence of didactic elements and practices both in the formation of teachers and in the education of young children, so, it is our conclusion that is relevant to take such theme out of invisibility and discuss it.

**Keywords:** Early childhood education. Didactics. Children Education Didactics. Childhood Pedagogy. Early Childhood Education Pedagogies.

---

GOBBATO, Carolina. **Dialogues about early childhood education and didactics: between distances and approximations.** 306 f. 2019. Thesis (PhD on Education) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Figura 1 – Itinerário da pesquisa: os fazeres investigativos, as perguntas propulsoras e sua localização no relatório (capítulos) .....	41
Figura 2 – Código para identificação das entrevistas .....	58
Figura 3 – Quadros de organização dos dados .....	61
Figura 4 – “Fios de sentido” tecidos na pesquisa.....	63
Figura 5 – Perspectivas sobre a presença da didática na Educação Infantil e pontos de intersecção mapeados nos agrupamentos.....	153
Figura 6 – “Fios de sentido” que tecem os afastamentos entre Educação Infantil e Didática .....	156
Figura 7 – “Fios de sentido” que tecem as aproximações entre Educação Infantil e Didática .....	178
Figura 8 – “Fios de sentido” que tecem as condições para a didática na Educação Infantil .....	219
Figura 9 – “Fios de sentido” sobre didática na Educação Infantil: tessituras e indicativos .....	264

### Quadros

Quadro 1 – Eventos do ENDIPE selecionados para mapeamento .....	105
Quadro 2 – Mapeamento dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados no ENDIPE .....	107
Quadro 3 – Porcentagem dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados no ENDIPE .....	108
Quadro 4 – Reuniões Nacionais da ANPEd selecionadas para mapeamento .....	114
Quadro 5 – Mapeamento dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados no GT 04 da ANPEd.....	115
Quadro 6 – Mapeamento dos trabalhos apresentados no GT 07 da ANPEd que abordam elementos tradicionais da Didática .....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLIQUE	Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
GEIN	Grupo de Estudos em Educação Infantil
GRUPECI	Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

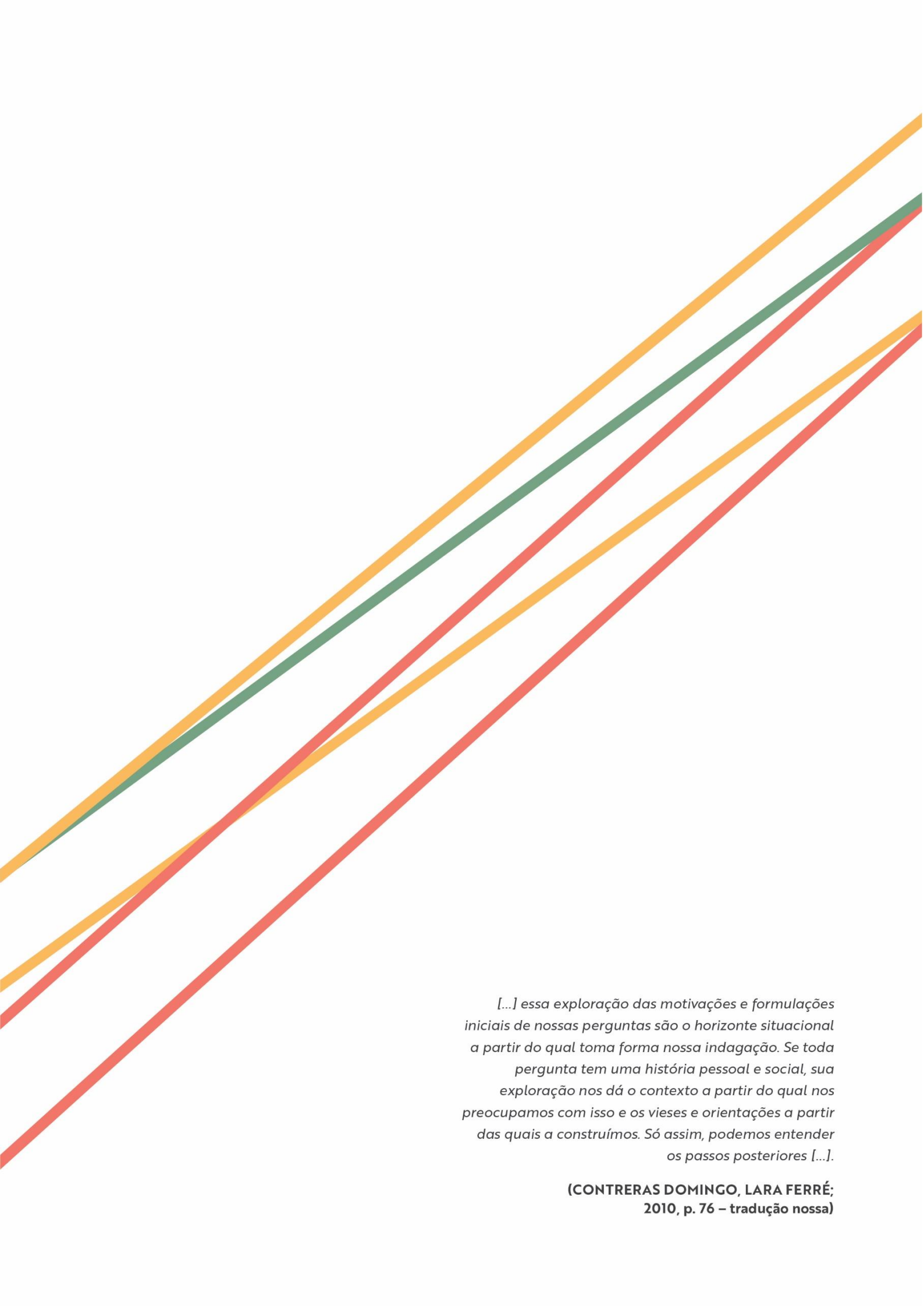
## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO: CONTEXTO E HORIZONTES DA TESE .....</b>	<b>19</b>
1.1	DA DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS PEQUENAS AOS QUESTIONAMENTOS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	19
1.2	DA PREOCUPAÇÃO PEDAGÓGICA AO DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....	25
<b>2</b>	<b>EXPERIÊNCIA DA PESQUISA: PERCURSOS, FAZERES E ENCONTROS.....</b>	<b>35</b>
2.1	MÚLTIPLOS FAZERES DA PESQUISA EM UM ITINERÁRIO ARTESANAL.....	39
2.2	ENCONTROS SINGULARES VIVENCIADOS NAS ENTREVISTAS .....	43
2.2.1	<b>Sobre entrevistar: entre aprendizagens e “pensamentos em movimento” .....</b>	<b>47</b>
2.3	COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE ENTREVISTADOS.....	53
2.4	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E TESSITURA DOS “FIOS DE SENTIDO” .....	59
<b>3</b>	<b>TERRITÓRIOS DA INVESTIGAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA.....</b>	<b>66</b>
3.1	OLHARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	66
3.1.1	<b>Quais pedagogias para as crianças pequenas? .....</b>	<b>74</b>
3.2	OLHARES PARA A DIDÁTICA NO ÂMBITO NACIONAL .....	83
3.2.1	<b>Quais outras compreensões sobre didática?.....</b>	<b>90</b>
<b>4</b>	<b>TEMA EM DISCUSSÃO: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA NO BRASIL.....</b>	<b>103</b>
4.1	O QUE INDICAM ALGUMAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS? .....	103
4.1.1	<b>Mapeamento no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino .....</b>	<b>103</b>
4.1.2	<b>Mapeamento na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação .....</b>	<b>113</b>
4.1.3	<b>Contribuições de outros trabalhos que ampliam a discussão .....</b>	<b>117</b>
4.2	O QUE INFORMAM OS PESQUISADORES BRASILEIROS ENTREVISTADOS?.....	121
4.2.1	<b>Sobre a (não) relação entre Educação Infantil e Didática.....</b>	<b>121</b>
4.2.2	<b>Sobre a didática, a formação de professores e a complexidade do “como fazer” com as crianças pequenas .....</b>	<b>137</b>



5	DIÁLOGOS COM PESQUISADORES BRASILEIROS E ITALIANOS: PERSPECTIVAS SOBRE DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	151
5.1	DOS AFASTAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA: ARGUMENTOS E TENSÕES PRESENTES NESSE DISTANCIAMENTO.....	154
5.1.1	A Pedagogia como suficiente para sustentar as práticas educativas na Educação Infantil.....	157
5.1.2	A centralidade da didática na ação do adulto e o “apagamento” das iniciativas das crianças .....	161
5.1.3	O risco de prescrição, padronização, linearidade, precisão e rigidez que a didática pode conferir às práticas pedagógicas.....	165
5.1.4	A problemática em torno da didática transmissiva e do ensino .....	170
5.2	DAS APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA: INDICATIVOS E POSSIBILIDADES PARA PENSAR ESSA RELAÇÃO .....	176
5.2.1	A necessidade de uma compreensão de didática que esteja vinculada a princípios (não apenas) pedagógicos.....	179
5.2.2	Didática(s) preocupada(s) com percursos e contextos que ampliem as experiências das crianças pequenas .....	187
5.2.3	As escolhas didáticas que operacionalizam princípios e incidem na organização das práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas.....	195
5.2.4	A discussão sobre didática envolve pensar o papel do adulto na relação pedagógica e na construção de percursos dialógicos .....	200
5.2.5	Os modos de fazer intencionais e reflexivos que compõem a ação didática para e com as crianças pequenas .....	209
5.3	DAS “CONDIÇÕES” PARA A DISCUSSÃO SOBRE DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARGUMENTOS E PONDERAÇÕES .....	218
5.3.1	É preciso esclarecer os significados que a didática assumiria, se pensada com relação às crianças pequenas, e ressignificá-la.....	220
5.3.2	Que seja(m) didática(s) que traduz(am) o compromisso pedagógico com as crianças pequenas, suas capacidades e aprendizagens na vida cotidiana.....	226
5.3.3	Indicações de que não caberia à Educação Infantil uma didática disciplinar .....	235
5.3.4	Sinalizações de cautela no uso da palavra “didática” na Educação Infantil que sugerem que o mais importante não é nomeá-la como tal .....	244

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR MAIS CONVERSAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIDÁTICA .....</b>	<b>250</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>268</b>
<b>APÊNDICE A – Exemplo das fichas/notas elaboradas no projeto de pesquisa.....</b>	<b>286</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista .....</b>	<b>287</b>
<b>APÊNDICE C – Nominata dos participantes da pesquisa.....</b>	<b>290</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido .....</b>	<b>291</b>
<b>APÊNDICE E – Mapeamento dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados no ENDIPE.....</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICE F – Mapeamento dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados na ANPEd no GT 04 (Didática) .....</b>	<b>303</b>
<b>APÊNDICE G – Mapeamento dos trabalhos sobre elementos tradicionais da didática apresentados na ANPEd no GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos).....</b>	<b>305</b>



*[...] essa exploração das motivações e formulações iniciais de nossas perguntas são o horizonte situacional a partir do qual toma forma nossa indagação. Se toda pergunta tem uma história pessoal e social, sua exploração nos dá o contexto a partir do qual nos preocupamos com isso e os vieses e orientações a partir das quais a construímos. Só assim, podemos entender os passos posteriores [...].*

**(CONTRERAS DOMINGO, LARA FERRÉ;  
2010, p. 76 – tradução nossa)**

## 1 APRESENTAÇÃO: CONTEXTO E HORIZONTES DA TESE

Nesta apresentação, compartilho os fios e as tessituras que configuraram o contexto desta pesquisa de doutorado, que versa sobre o tema Educação Infantil (EI) e Didática, bem como os horizontes que a circunscreveram. Para tanto, revisito os percursos acadêmicos e profissionais mais significativos e provocativos, evidenciando como as reflexões acerca das práticas pedagógicas com as crianças pequenas e as experiências na formação de professores desencadearam a construção deste estudo. Em seguida, apresento uma síntese da pesquisa que foi realizada, com seus objetivos, suas questões norteadoras, os referenciais teóricos e demais elementos estruturantes.

### 1.1 DA DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS PEQUENAS AOS QUESTIONAMENTOS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Inspirada na ideia de que as perguntas das pesquisas emergem nas nossas histórias, presente na epígrafe que abriu este capítulo, inicio a escrita desta seção retomando a minha experiência como professora de crianças pequenas<sup>1</sup>. Em especial, compartilho com o leitor como fui ressignificando os sentidos da docência na Educação Infantil durante o curso de Licenciatura em Pedagogia (2003–2007), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e me envolvendo com a formação de professores.

Durante a Graduação, já atuava como professora na Educação Infantil em uma escola da rede privada em Porto Alegre. Na época, encontrava-me imersa numa prática muito “contaminada” pelas ideias do curso de Magistério feito anteriormente. Recordo-me que, na instituição em que trabalhava, os projetos desenvolvidos com as turmas eram pensados previamente por nós, professoras, e que a ênfase do trabalho pedagógico estava mais nos produtos do que nos processos das crianças, ou seja, centrada em sequências didáticas planejadas e “aplicadas”. Certamente, havia na elaboração delas

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, conforme a nomenclatura presente no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009a), compreendo como bebês as crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como as crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas aquelas que têm entre 3 anos e 12 meses e 5 anos e 12 meses. Contudo, ao referir-me às crianças que frequentam a Educação Infantil, utilizarei a expressão “crianças pequenas”, para melhor fluidez, sinalizando quando tratar especificamente das crianças da creche ou da pré-escola.

intencionalidade, reflexão docente e comprometimento com a ação pedagógica; contudo, tratava-se de uma perspectiva pedagógica pouco alinhada com modos de fazer docente que partilhassem das demandas e da participação das crianças pequenas. Porém, na ocasião, isso não me parecia ser um problema.

Aos poucos, fui percebendo que, na minha docência, o que prevalecia eram elementos de um planejamento centrado em um modelo do Ensino Fundamental (EF), com procedimentos de uma didática geral, e que mais se pareciam com “aulas”. Estudando no período da manhã e trabalhando no turno da tarde, com a proximidade da conclusão da Graduação, eu pensava estar me tornando uma “docente formada, pronta”. Porém, no Estágio Curricular em Educação Infantil, as reflexões que desenvolvi — mobilizadas pelas ações das crianças, a partir do olhar para elas como aprendizes ativos — questionaram minhas “convicções” acerca do meu papel de professora (aquele que até então eu tinha como o único e, portanto, “o” correto). Então, me senti provocada a refletir sobre as seguintes questões: como as crianças eram escutadas e contempladas no planejamento? Como eu as “ouvia”? De que modo poderia se configurar minha ação docente a partir de uma escuta ativa das ações das crianças nas práticas educativas que eram inicialmente propostas a elas?

Assim, durante o Estágio Curricular do curso de Pedagogia, procurei buscar estratégias pedagógicas para contemplar necessidades e interesses das crianças apresentados no cotidiano. Com base nesse meu percurso docente, apresentei o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia intitulado “Do planejar *para* as crianças ao planejar *com* as crianças” (GOBBATO, 2007). Nele relatei e discuti como o planejamento pode contemplar a participação das crianças pequenas de forma mais efetiva, ultrapassando uma lógica prescritiva. No decorrer de um projeto construído com as crianças, observei que elas realizaram aprendizagens importantes, as quais eram propostas pelo currículo oficial da escola, mas por meio de práticas cotidianas que envolviam a construção de significados compartilhados (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Além de ter construído aprendizagens importantes para repensar minha docência com as crianças pequenas, foi durante a construção desse TCC que os papéis de pesquisadora e professora começaram a se entrelaçar na minha trajetória, e que meu interesse em estudar a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil ganhou força.

A aproximação, ainda na Graduação, com a Pedagogia da Escuta<sup>2</sup> me fez entender que estar com as crianças pressupunha trabalhar não com prescrições e certezas, mas com possibilidades, aberturas e relações. Mais do que pressupostos teóricos, esse primeiro contato que tive com a pedagogia italiana — na época, a experiência de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) — trouxe um desejo de saber mais (sobre uma escola *para e com* as crianças) e de buscar um fazer diferente, construindo outra modalidade de compreensão da ação pedagógica: uma escola das infâncias (BRASIL, 2009a). Posteriormente, expandi as leituras italianas e tive a possibilidade de conhecer algumas instituições educacionais na Itália, me interessando ainda mais pelo tema.

Então, buscando intensificar minhas reflexões, inscrevi-me na Especialização em Educação Infantil (UFRGS) no ano de 2008 e, paralelamente ao curso, continuei trabalhando como professora na Educação Infantil. Porém, sentia-me mais atenta para o que acontecia no convívio com o grupo e o que ocorria entre as crianças: suas linguagens e rotinas de brincadeiras, seus modos de organização, as percepções que conferiam ao espaço e tempo escolar, os significados que partilhavam em suas relações, suas culturas infantis. Naquele período, os estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2004, 2005, 2007; CORSARO, 2007a, 2007b) foram importantes, levando-me a compreender que havia, para além do que eu propunha, ações, relações e culturas infantis sendo produzidas com e entre as crianças. Esse foi o tema que desenvolvi na monografia: “Escola e cultura infantil: encontro ou (des) encontro?” (GOBBATO, 2008).

Imersa em motivações e inquietações, no ano de 2009, ingressei no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS. A pesquisa desenvolvida partiu da problematização da invisibilidade e do (não) lugar que caracteriza os berçários brasileiros, conforme constatado em estudos que revelaram que os bebês saem muito pouco da sala e que quase não participam das propostas da instituição. Em decorrência, o objetivo central da dissertação foi investigar as ações dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, analisando como sua presença nesses contextos de vida coletiva poderia implicar possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico no berçário (GOBBATO, 2011).

---

<sup>2</sup> A Pedagogia da Escuta, conforme Carla Rinaldi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), é um elemento da experiência educacional de Reggio Emilia, cidade ao norte da Itália. Uma vez que os relacionamentos configuram a base dessa pedagogia, a comunicação é vista como uma chave para a aprendizagem; assim, a Pedagogia da Escuta é uma abordagem baseada no observar, ouvir e interpretar as ideias, pensamentos, perguntas e respostas das crianças, as quais se dão numa multiplicidade de linguagens.

Do referido estudo, destaco a compreensão de que os bebês não precisam crescer para participar, pois, ao contrário, é participando e experimentando que realizam aprendizagens (ROGOFF, 2005; BROUGÈRE, 2012). Como aspecto que tangenciou a pesquisa referida, a docência com bebês ficou como desejo de aprofundamento após o Mestrado, sendo abordada em outra investigação posterior<sup>3</sup>.

Dessas experiências docentes e de pesquisa relacionadas à Educação Infantil, em especial das investigações acerca de minha atuação como professora, fui compreendendo, a partir de Contreras Domingo (2010a), que ninguém é docente, nem aprende a sê-lo, no vazio. Ser docente envolve sempre uma história pessoal e coletiva, tanto por ser reflexo de um percurso singular quanto porque se faz sempre em relações concretas. Assim, numa direção ou noutra, a partir do que ia vivendo, estudando, sentindo, fui ressignificando uma frase de Lóris Malaguzzi que me acompanha desde o TCC: “As coisas das crianças aprendem-se ficando com as crianças” (MALAGUZZI, 1999).

Mas que “coisas” seriam essas tão necessárias à docência na Educação Infantil? Como as aprendemos? Com relação a tais questões, fui provocada a repensá-las no âmbito da formação de professores a partir de minha atuação como professora no Ensino Superior, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em que ingressei no ano de 2013. As pesquisas realizadas centraram-se em torno de temáticas relacionadas à docência com crianças pequenas e temas afins; as ações de extensão envolveram a formação continuada de professores e a construção da Brinquedoteca Universitária. No Ensino, assumi componentes curriculares do curso de Pedagogia relacionados à infância, às questões metodológicas e de organização da ação pedagógica na primeira etapa da Educação Básica.

Nas orientações realizadas no Estágio Curricular de Educação Infantil, minhas inquietações iniciais sobre ser professora de crianças pequenas redimensionaram-se, passando a envolver o questionamento de como poderíamos favorecer na formação dos licenciandos a compreensão da Educação Infantil em sua complexidade (HOYUELOS, 2015). Então, a importância de potencializar respeitosamente os processos das crianças nas práticas pedagógicas, de construir contextos de experiência em uma história tecida com

---

<sup>3</sup> Pesquisa “A docência com bebês: especificidades, concepções e práticas pedagógicas no município de Osório/RS”, realizada na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Edital PROPESQ (GOBBATO, 2014).

elas — ao invés de “dar aulas” — constituiu-se como meu desafio profissional, mas agora no âmbito da formação inicial de professores.

Esse aspecto não é apenas uma preocupação pessoal, mas da área. Incide nessa problemática o fato de que a pouca clareza do que configuraria o trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas conduziu a Educação Infantil na trilha das práticas educativas realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (KISHIMOTO, 2002). Além disso, na organização curricular dos cursos de Pedagogia ofertou-se uma formação genérica, sendo ainda pequena a presença de componentes curriculares que tratem da Educação Infantil (PIMENTA; FUSARI, 2014).

Nesse sentido, cabe mencionar que participei da reestruturação coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UERGS, nos anos de 2013 e 2014. Na ocasião, houve intensa discussão sobre as singularidades da primeira etapa da Educação Básica, a qual subsidiou a inclusão de mais disciplinas relacionadas à educação de crianças de 0 a 6 anos no currículo do curso — de duas obrigatórias passou-se para sete, de três eletivas para cinco. Mas convém salientar que apenas a inclusão de componentes curriculares não é suficiente, pois é preciso construir práticas integradas e abordar compreensões que possibilitem entender a criança como ser ativo e sujeito cultural, as quais permitam, então, romper com a abordagem de áreas disciplinares que segmentam o conhecimento e a formação (KISHIMOTO, 2005). Isto é, ultrapassar a ideia equivocada de que a simplificação dos conteúdos da formação para atuar com crianças maiores seja o arranjo adequado para formar professores para atuar em creches e pré-escolas.

Então, há a necessidade de problematizarmos como a Educação Infantil estabelece relações com os temas da Pedagogia. Me interessei por essa questão quando, na docência no Ensino Superior, assumi disciplinas gerais do curso, que envolviam temas como didática, currículo, planejamento, avaliação. Na ocasião, percebi que suas ementas pouco contemplavam as especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos, principalmente dos bebês. Em especial, compartilho as angústias ao ministrar uma disciplina sobre didática e docência, em que as leituras e os tópicos eram ainda mais distantes das especificidades da ação pedagógica da creche e da pré-escola.

Essas experiências vividas na formação inicial de professores me provocaram a pensar na possibilidade de abordar as questões didáticas em sintonia com os princípios da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil. Seria isso possível? Haveria dimensões didáticas



relacionadas às singularidades da docência com as crianças pequenas? Ao invés de “simplificar” a didática do Ensino Fundamental para trabalhá-la na formação de professores de crianças pequenas, seria interessante ressignificá-la?

Ao participar do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), nos anos de 2014 e 2016, chamou a minha atenção a invisibilidade — ou o (quase) não lugar — da primeira etapa da Educação Básica no evento. Aponto isso tanto pelos poucos trabalhos apresentados que abordavam a Educação Infantil quanto pela quase ausência de programação específica sobre essa etapa educacional, além do fato de que, de modo geral, as conferências assistidas sobre didática não se referiam à Educação Infantil, aos fazeres pedagógicos nas creches e pré-escolas. Contudo, pude acompanhar que, na última edição do evento, em 2018, houve uma mesa<sup>4</sup> específica sobre a temática da didática na educação de crianças pequenas.

Em paralelo à participação nos eventos mencionados e à docência no Ensino Superior, participei, no ano de 2017, de uma pesquisa nacional sobre livros didáticos na Educação Infantil<sup>5</sup>. Na referida investigação, identificamos que havia uma abordagem didática prescritiva e um arranjo curricular disciplinar no material analisado. Diante da constatação de que os livros didáticos afastam-se da identidade pedagógica da Educação Infantil (BRASIL, 2009b), mas tendo em vista que é crescente o uso desse material e de outros semelhantes em creches e pré-escolas (como os sistemas apostilados, as revistas e os blogs que veiculam projetos e planos de aula prontos para serem aplicados), questionamos: o que faz com que um professor de crianças pequenas adote e “siga” um livro didático? É possível trabalhar na formação de professores outras abordagens didáticas (processuais, participativas e potentes) que sejam construídas pelos professores em seus percursos? Há como pensar em didática na Educação Infantil para além do modo empobrecido como está presente no livro didático?

Essas inquietações foram intensificadas pelas disciplinas cursadas sobre Didática e Pedagogia da Infância no PPGEDU da UFRGS, as quais fomentaram outras reflexões e geraram debates sobre o tema em nosso grupo de pesquisa.

---

<sup>4</sup> Simpósio 2 – Didática na Educação Infantil: perspectivas e desafios.

<sup>5</sup> Pesquisa nacional coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa. Parte das reflexões podem ser encontradas no artigo “As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil” (BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018) e no capítulo “Uma docência sem autoria: o uso do livro didático na Educação Infantil” (GOBBATO; BOITO; BARBOSA, 2018).

Enfim, essas foram algumas das experiências que suscitaram as inquietações, as motivações e os elementos que compuseram minhas “coisas” de professora e de pesquisadora, interessada nas crianças pequenas e em seus processos educativos. Por meio delas, fui tramando meu envolvimento profissional e acadêmico com a área da Educação Infantil, bem como ampliando meus questionamentos e reflexões. Tal percurso está situado na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias, do PPGEDU da UFRGS, mais especificamente no grupo de orientação coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa, e insere-se no Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE). Então, foi assim que o contexto de emergência desta pesquisa de doutorado se configurou, influenciando as preocupações pedagógicas da investigação e as escolhas metodológicas que serão apresentadas.

## 1.2 DA PREOCUPAÇÃO PEDAGÓGICA AO DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A partir de Contreras Domingo e Lara Ferré (2010), compreendo que o movimento feito neste capítulo não é prévio à investigação, senão parte constitutiva da mesma:

[...] essa exploração da nossa inquietação é uma exploração pedagógica sobre nós mesmos, de tal modo que permite nos indagarmos sobre o que nos move como preocupação pedagógica, de onde provém, que componentes têm, sob que antecedentes educativos pessoais nos movemos. Permite-nos, portanto, entender o que desencadeia nossa investigação a partir do nosso lugar como educadores (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010, p. 76 – tradução nossa)

Ao explorar minha “história pedagógica”, no entrelaçamento dos antecedentes — a docência com as crianças e a formação de professores — com os componentes — as “coisas” das crianças e a ausência de saberes didáticos respeitosos com as infâncias no curso de Pedagogia — é que emergiu minha “preocupação pedagógica” acerca da Educação Infantil e da Didática. A partir do meu lugar de professora, localizo esta pesquisa em torno da Educação Infantil, da docência com crianças pequenas e da discussão com a área da Didática.

Dessa forma, ao “explorar-me pedagogicamente”, percebo que o que pode parecer uma descontinuidade de temas em meu percurso de estudos, apesar de não configurar uma linearidade no sentido estrito do termo, é sim uma continuidade (com avanços e recuos, idas e vindas, nem sempre tranquilas). Nesse entrelaçamento da minha trajetória

profissional–acadêmica, em que se cruzam as experiências na escola e na universidade, não foi fácil identificar qual seria a “preocupação pedagógica” desta pesquisa, que se voltava primeiramente aos saberes docentes na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos.

Explorar minhas experiências para compor a escrita desta apresentação me possibilitou perceber que a aprendizagem sobre os modos de ser e estar docente de crianças pequenas é o que me mobilizou a investigar a relação da Educação Infantil com o campo da Didática. Significa que as novas “preocupações pedagógicas” (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010), surgidas com a docência no curso de Pedagogia, relacionam-se a eixos que desenvolvi nos trabalhos anteriores: aprender a escutar e acolher os bebês e as crianças bem pequenas, respeitar e criar visibilidade das culturas infantis na escola, possibilitar a participação das crianças na prática pedagógica.

No entanto, o entrelaçamento dos saberes docentes referente ao encontro das “coisas” das crianças com as “coisas” dos adultos é recente. A clareza de que o objeto desta pesquisa envolvia questões didáticas (a elucidação de que a preocupação pedagógica que moveria minha pesquisa de doutorado referia-se à relação entre Educação Infantil e Didática), deu-se com a leitura do texto “Didática da Maravilha” (NIGRIS, 2014). No referido artigo, a pesquisadora italiana assinala que:

[...] a didática adquire uma dimensão revolucionária e emancipatória, se for traduzida em uma forma de tornar capaz de alimentar aquela admiração, aquela maravilha, de despertar o desejo de conhecer, como diria Dewey (2004), que a criança possui em relação ao estar no mundo, ao seu corpo, ao mundo que a rodeia, à sua realidade interior. A didática tradicional se transforma, portanto, naquela que podemos definir como a “didática da maravilha” (NIGRIS, 2014, p. 141–142)

Do contato com o texto, dois aspectos me impactaram de imediato: o uso da palavra “didática” em um texto que versava sobre a educação de crianças, e o emprego das duas palavras que compunham o título do artigo — a “didática”, com seu teor tecnicista que historicamente marcou o contexto brasileiro, acompanhada da palavra “maravilha”, adjetivando-a, trazendo sentidos da abertura ao novo, ao surpreendente. É possível que essas duas palavras — e seus significados que predominam, por vezes, como antagônicos — “se encontrem”? Que significados epistemológicos subjazem tais conceitos para que se aproximem?

Sobre o termo “didática”, convém sublinhar, de acordo com Franco (2014), que contradições se interpõem no contexto brasileiro em decorrência da polissemia de seu objeto de estudo. Em especial, destaca-se seu vínculo com o ensino que, ao ser tido como mera transmissão de conteúdo, contribuiu para a configuração de uma imagem de didática prescritiva e normativa que ainda permeia nosso imaginário (FRANCO, 2014).

Por um lado, se esse sentido de didática relacionado a uma conotação negativa do termo “ensino” prevaleceu no Brasil; por outro, a Educação Infantil, como o próprio nome indica, ocupou-se historicamente da educação e do cuidado das crianças pequenas (OLIVEIRA, 2011). O percurso histórico de lutas, discussões e construções sociais implicou o reconhecimento da finalidade “educacional” da Educação Infantil, centrada no “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Artigo 29).

Essas reflexões provocam a pensar que a (quase) ausência da discussão atual sobre didática na Educação Infantil<sup>6</sup> pode estar relacionada tanto ao fato de o objeto da didática ser o ensino, marcado historicamente pela lógica transmissiva, quanto ao foco da primeira etapa da Educação Básica voltar-se à educação das crianças pequenas, estando em seu percurso histórico e conceitual associada à formação integral da criança, isto é, à sua educação (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015).

Assim, para construir esta pesquisa, parti da identificação do que entendi como distanciamento entre Educação Infantil e Didática, bem como de certa resistência em trabalhar didática na formação de professores de crianças pequenas no curso de Pedagogia e em reconhecer a sua presença na prática docente em creches e pré-escolas. Todavia, é importante salientar que esse estranhamento pelo termo “Didática” constitui a minha trajetória docente e acadêmica. Por isso, em muitos momentos, houve receio de levar adiante a investigação sobre um tema tão complexo, tendo me sentido desafiada em empreendê-la.

Afinal, conforme foi colocado na banca de qualificação do projeto desta pesquisa, o trabalho proposto exigiria coragem para enfrentar “um mar aberto” que é trabalhar

---

<sup>6</sup> No Capítulo 4, intitulado “Tema em discussão: relações entre Educação Infantil e Didática no Brasil”, será apresentado um levantamento de produções acadêmicas sobre o tema em edições do ENDIPE e da ANPEd, no qual pude constatar a pouca produção científica contemporânea sobre essa temática.

sobre a didática no campo da Educação Infantil. Ao longo do processo, nos movimentos da pesquisa, confirmaram-se as resistências e o seu caráter desafiante, mas também foram sendo tecidos diálogos que me encorajaram a seguir adiante. Em encontros com o grupo de pesquisa e em eventos nos quais pude compartilhar o andamento do estudo, encontrei pesquisadores e professores que sinalizaram a necessidade de empreendermos tal discussão.

No percurso investigativo, foi relevante entender quais elementos históricos e conceituais contribuíram para o distanciamento contemporâneo entre Educação Infantil e Didática, inclusive para problematizar e pensar quais as possibilidades de um diálogo entre essas duas áreas. Contudo, não pretendi centrar-me numa história intelectual dos campos, porque, embora necessária, não foi a escolha desta investigação. Todavia, considerei que “[...] há sentidos mais ou menos compartilhados pelos sujeitos que os constituem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 10), o que não significou a busca por uma história única, mas que discursos afins poderiam ser encontrados nas falas dos entrevistados.

Portanto, em minha “preocupação pedagógica” havia desconfianças que engendraram uma discussão que me pareceu importante — entre Educação Infantil e Didática — não para ser realizada com propósito de trazer certezas ou mesmo traçar caminhos únicos, mas para contribuir com o campo da Educação Infantil e a qualificação das suas discussões como primeira etapa da Educação Básica. Prossegui nessa direção ao considerar que, na pesquisa, é preciso refazer as perguntas mais do que juntar os saberes, que conhecer é atravessar abismos — postura que pressupõe olhar como estrangeiro, desinstalar-se do que já está habitual (CANCLINI, 2016). Assim, houve lugar para a dúvida na investigação, para desconfiar, para criar novos sentidos, para arriscar... Então, eis as perguntas que compuseram a investigação desenvolvida:

- Como se configuram as relações entre Educação Infantil e Didática no contexto nacional?
- Que compreensões sobre didática na Educação Infantil são apresentadas pelo grupo de pesquisadores brasileiros e italianos entrevistado<sup>7</sup>? Que sentidos são atribuídos acerca da didática com relação à faixa etária dos 0 aos 6 anos?

---

<sup>7</sup> No Capítulo 2, intitulado “Experiência da pesquisa: percursos, fazeres e encontros”, serão apresentados o percurso metodológico da pesquisa e a composição do grupo de sujeitos que foram entrevistados.

A partir do exposto, o objetivo principal da pesquisa foi investigar as relações estabelecidas entre os campos da Educação Infantil e da Didática, problematizando-as e ampliando-as por meio da interlocução com pesquisadores brasileiros e italianos. Como desdobramento, o estudo teve os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as relações entre Educação Infantil e Didática no contexto brasileiro;
- Identificar as compreensões e os sentidos sobre didática na Educação Infantil presentes na visão dos pesquisadores brasileiros e italianos entrevistados.

Cabe salientar que o exercício de pesquisar se construiu em torno de “possibilidades” que intencionei investigar, e não de certezas. Para tanto, apoiei-me no entendimento de Canclini (2016) sobre a tese como um “laboratório”, em que o importante não é repetir o já dito nem demonstrar uma hipótese para que se torne uma verdade. Para o autor, devemos aspirar olhares e debates que não repitam o que já se sabe, e sim construam saberes que nos permitam experimentar outras formas de compreender e nos relacionarmos com os outros e o conhecimento.

Nessa perspectiva, as questões norteadoras da pesquisa acima apresentadas, bem como seu objetivo central, relacionaram-se com a seguinte hipótese: a perspectiva da didática tradicional (centrada no ensino de conteúdos conceituais, prescritiva, linear e entendida como domínio de técnicas) afastou a sua abordagem na Educação Infantil, pois contrasta com o compromisso dessa etapa educacional que reside na educação, cuidado e formação integral das crianças. Contudo, há modos de fazer nas práticas cotidianas na Educação Infantil que são aprendizagens docentes de didáticas complexas e necessárias aos professores de crianças pequenas, constituídas e reconfiguradas na experiência educativa, as quais compõem, ainda que implicitamente, os processos formativos e as discussões da área.

Porém, antes de dar continuidade, convém fazer dois alertas. Primeiramente, esclarecer que a intenção foi seguir na contramão de uma didática pautada na antecipação do que é próprio do Ensino Fundamental e/ou na didática tradicional ancorada no sentido restrito do ensino. Em segundo lugar, pontuar que a reflexão tecida na pesquisa sobre possibilidades didáticas na Educação Infantil está alinhada com alguns saberes que já construímos sobre a identidade docente do professor de crianças pequenas e com a

Pedagogia da Infância<sup>8</sup>. Isto é, a perspectiva de pensarmos em didáticas que sejam mais singulares, contextuais e fundadas nas relações educativas com as crianças pequenas envolve um “como fazer” na Educação Infantil sustentado em princípios pedagógicos, filosóficos, políticos, estéticos e éticos.

Essa ressalva faz-se necessária mediante a discussão de Freitas (2007) acerca da “forma escolar”<sup>9</sup> que caracteriza os processos de escolarização, na qual o pesquisador pontua a necessidade de o trabalho com crianças pequenas permanecer escapando dessa “poderosa” forma que vem configurando as relações na escola. Para o autor, assim como a escola do Ensino Fundamental tem sua peculiaridade, a Educação Infantil também tem aquilo que lhe é “específico”, permeado de objetivos próprios, que não são um “degrau” para a próxima etapa.

Pensar nas formas da Educação Infantil e construí-las sem “enformá-la” ainda é pauta da agenda da área no Brasil, visto que a indefinição da “forma educacional creche” dificulta a caracterização dos processos pedagógicos necessários ao seu funcionamento e à formação do profissional que vai atuar nessas instituições. Barbosa e Richter (2013), ao discutirem sobre isso, perguntam-se sobre qual a forma do espaço educacional creche, e salientam que é “[...] urgente discernir e realizar escolhas no que diz respeito à especificidade da forma educacional que queremos atribuir para esta *scholè* com as crianças de 0 a 3 anos” (2013, p. 89). Em outras palavras, pensar a creche (e a pré-escola) como lugar de educação coletiva de crianças pequenas nos desloca do modelo clássico escolar, favorecendo outros modos docentes de perceber e agir e, com isso, podemos reconfigurar ações pedagógicas por meio de invenções ou reinvenções, ainda que provisórias.

---

<sup>8</sup> A Pedagogia da Infância será abordada no Capítulo 3, na Subseção 3.1.1, intitulada “Quais pedagogias para as crianças pequenas?”. Esclareço que as “possibilidades didáticas” que a pesquisa pretendeu investigar se afastam de perspectivas que defendem pedagogias e didáticas conteudistas para as crianças na Educação Infantil (ARCE, 2013).

<sup>9</sup> Freitas (2007) tece sua reflexão a partir do estudo de pesquisadores franceses (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) que discutem a escola e a escolarização, problematizando alguns traços do que conceituam como forma escolar, quais sejam: um espaço separado para a infância, o estabelecimento de regras para garantir que os alunos aprendam, o uso racional do tempo, a ocupação incessante das crianças, a transmissão de conhecimentos os quais são aprendidos pela repetição de exercícios, as sequências sucessivas e programadas para “garantir” aprendizagens, o pouco tempo livre e a escassa possibilidade de arranjos múltiplos em decorrência de um modo único de socialização escolarizado. Esses traços afastam-se do que Freitas defende como peculiar à Educação Infantil, posicionamento com o qual este trabalho alinha-se.

Seria possível aproximar-se das questões da Pedagogia, em especial da Didática, sem enformar a Educação Infantil? Frente ao exposto, sublinho que não pretende-se com a discussão didática afastar a Educação Infantil do que lhe consideramos próprio, por exemplo, o cuidar e o educar, a valorização das experiências das crianças, enfim, daquilo que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b). A intenção foi discutir as possibilidades de uma ação didática intencional na qual professoras e crianças pequenas estejam envolvidas em percursos compartilhados de maravilhamento com o mundo e com a vida (NIGRIS, 2014).

Assim, a perspectiva de instituição de Educação Infantil orientadora deste estudo embasa-se na sua compreensão como um espaço de vida coletiva, de convívio, com práticas cotidianas que configuram importantes aprendizagens para as crianças (BRASIL, 2009a). Em outras palavras, compreendo que as creches e pré-escolas são “[...] um local de produção, aprendizado, cultura e experimentação sociopolítica, [que] deve ser concebido como um lugar de ação em vez de palavras [...]” (RINALDI, 2013, p. 127).

Se, como pesquisadores, estabelecemos o que Corazza (2002) nomeou como uma relação de pertencimento a uma cultura, ou seja, ao mesmo tempo em que escolhemos a teoria e os objetos, somos “também escolhidos” por eles, faz-se necessário dizer que é dessa “cultura” de Educação Infantil que faço parte. Uma cultura sustentada pela opção de ser um lugar de cuidado e educação, de valorização das infâncias, de respeito às crianças como sujeitos das suas experiências, de produção das culturas infantis, de práticas pedagógicas que tenham como eixos as brincadeiras e as interações (BRASIL, 2009a; 2009b).

Apenas nessa perspectiva é que considero que esta pesquisa possa contribuir para pensar em dimensões didáticas que sejam articuladas aos elementos que compõem as especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos, as quais distanciam-se tanto das características de outras etapas educacionais quanto de práticas assistencialistas. Dessa forma, aspiro que este estudo possa fornecer indicativos que sejam úteis para a formação de professores da Educação Infantil, privilegiando processos e configurações distintas daquelas presentes na didática tradicional e no arranjo didático voltado ao Ensino Fundamental, que não dão conta da creche e da pré-escola.

Então, o trabalho apoiou-se em autores do campo da Pedagogia e da Didática (CONTRERAS DOMINGO, 2010a, 2010b; MEIREAU, 1998, 2001, [s.d.]; FRANCO, 2010, 2015,



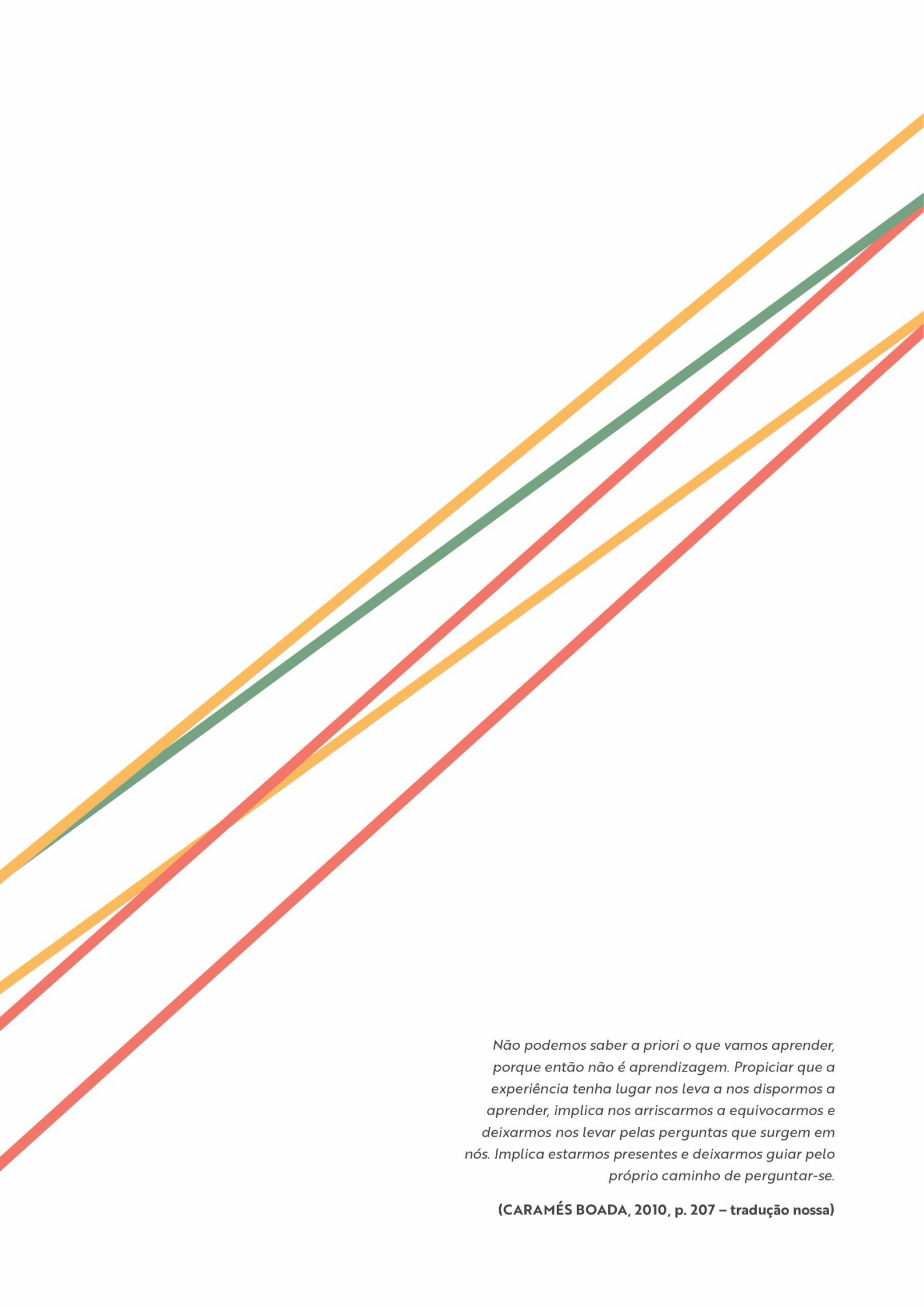
2016; PIMENTA, 2003, 2011, 2015), da Educação Infantil (BARBOSA, 2006, 2010a, 2010b, 2016; ROCHA, 1998, 2001, 2008), em diálogo com discussões italianas sobre didática na Educação Infantil (MANTOVANI, 2015, 2016; FRESCHI, 2016a, 2016b; TERLIZZI, 2013; CALIDONI, 2016). Ainda que, em geral, as produções encontradas sobre o tema da didática na educação de 0 a 6 anos fossem breves, eram potentes o bastante para sinalizarem caminhos e embasarem as reflexões que foram tecidas. Além disso, a leitura de produções italianas sobre didática (ZUCCOLI, 2010, 2016; NIGRIS, 2005, 2007a, 2007b, 2009, 2014), cujas contribuições interpretei que podiam se aproximar da educação das crianças pequenas, também contribuíram para as reflexões sobre o tema.

A análise dos dados também se fundamentou em outros autores que foram necessários para a discussão de temáticas que estavam presentes nas respostas dos participantes, exigindo que fosse ampliado o referencial mapeado num primeiro momento da pesquisa. Ao longo da investigação, principalmente, o encontro com as ideias de Sennett (2015a, 2015b) foi se tornando importante para pensar tessituras didáticas com crianças pequenas numa perspectiva dialógica, especialmente no que se refere à artesanaria e à cooperação, em sintonia com compreensões presentes em grande parte das entrevistas com posicionamento favorável à discussão sobre o assunto.

Para tanto, a partir da definição do tema — Educação Infantil e Didática — e das razões expostas nesta introdução, a investigação seguiu um caminho que se fez necessário para a construção da problemática da pesquisa, sua elucidação e o desenho do plano de trabalho (BEAUD, 2014). Tal percurso metodológico se fundou a partir da compreensão da pesquisa como experiência (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010), numa perspectiva artesanal (MILLS, 2009) com aproximações sucessivas ao tema. Inicialmente, estas ocorreram por meio do mapeamento das produções acadêmicas contemporâneas sobre didática na Educação Infantil no Brasil, do aprofundamento teórico com literatura brasileira e italiana e, posteriormente, da realização de entrevistas com pesquisadores brasileiros e italianos. Esse desenho metodológico se revela na própria organização desta tese, e será apresentado na sequência, no Capítulo 2.

O Capítulo 3 contextualiza e apresenta referenciais sobre a Educação Infantil e a Didática, abordando um panorama histórico no contexto brasileiro e discorrendo sobre compreensões e conceitos norteadores acerca da didática e da educação de crianças pequenas. No Capítulo 4, na primeira parte, é apresentada uma revisão de produções

acadêmicas que têm como foco o tema desta tese em dois eventos nacionais — no ENDIPE e nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) — ; na segunda, são colocadas considerações que aprofundam a compreensão sobre o objeto deste estudo no Brasil a partir das entrevistas realizadas com pesquisadores brasileiros das áreas da Educação Infantil e da Didática. No Capítulo 5, são apresentadas as compreensões dos entrevistados brasileiros e italianos sobre as relações entre os campos da Educação Infantil e da Didática, que evidenciam os afastamentos e as aproximações, bem como as condições para a discussão da presença da didática na prática pedagógica com as crianças pequenas. Por fim, são pontuadas as considerações finais desta pesquisa.



*Não podemos saber a priori o que vamos aprender, porque então não é aprendizagem. Propiciar que a experiência tenha lugar nos leva a nos dispormos a aprender, implica nos arriscarmos a equivocarmos e deixarmos nos levar pelas perguntas que surgem em nós. Implica estarmos presentes e deixarmos guiar pelo próprio caminho de perguntar-se.*

**(CARAMÉS BOADA, 2010, p. 207 – tradução nossa)**

## 2 EXPERIÊNCIA DA PESQUISA: PERCURSOS, FAZERES E ENCONTROS

A pesquisa realizada envolveu o exercício metodológico constante de pensar e repensar sobre os percursos, fazeres e encontros — quais ações e destinos, onde procurar, para onde e como ir, quais bagagens levar, quem encontrar, sobre o que conversar —, em um fluxo contínuo de busca para ampliar a compreensão sobre a questão pedagógica investigada acerca das relações entre Educação Infantil e Didática. Conforme Contreras Domingo e Lara Ferré (2010), pesquisar em educação, a partir da perspectiva da experiência, não acontece via aplicação de um método único, predefinido e previamente desenhado, mas se constrói no processo de entrelaçamento dos pensamentos e fazeres ao longo do caminho percorrido.

Os referidos autores, ao refletirem sobre a lógica do positivismo, problematizam a exigência de as pesquisas nas Ciências Humanas — em especial as pedagógicas — seguirem rigorosamente procedimentos lineares e homogêneos. Eles advogam em contrário, pois consideram que a investigação diz respeito ao encontro com o campo, com as leituras, com os pensamentos e significados diversos, envolvendo a construção de sentido da própria experiência de pesquisa que é vivida (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010).

De forma convergente, Arévalo Vera (2010) pontua que, para pesquisar em educação, não basta seguir um conjunto de orientações metodológicas precisas, pois é necessário atentar para o movimento de pensar a pesquisa e de pensar-se a partir do próprio processo investigativo. O método entendido como caminho diz respeito às ações de criar e recriar o próprio percurso, considerando seus desvios, tropeços, realinhamentos, sem negar a forma complexa em que estamos implicados na investigação. Nas palavras do autor, o método construído durante o “caminhar” relaciona-se a “[...] um andar errante e flutuante de quem empreende e vive a investigação como uma exploração constante por aquilo que desconhece, mas que deseja saber [...]” (2010, p. 192 – tradução nossa).

Ao encontro dessas ideias, o estudo desenvolvido também se apoiou na perspectiva de Wright Mills, sobre o artesanato intelectual, como inspiração para pensar e viver a pesquisa. Em sua compreensão:

[...] a imagem de um ofício — e sua associação com as ideias de artesanato e oficina — se contrapõe à visão do trabalho como alguém que testa hipóteses construídas a partir de leis gerais e aplicadas através de métodos controláveis. No trabalho do cientista social não haveria fórmulas, leis, receitas, e sim *métodos*, no sentido original grego da palavra: via, caminho, rota para se chegar a um fim. (MILLS, 2009, p. 13)

Diante dos princípios expostos, esta pesquisa foi se construindo em um processo metodológico que se fez com intencionalidade e planejamento, mas também com dúvidas e perguntas, num movimento que envolveu (des)orientação. Este capítulo, então, apresenta os itinerários metodológicos percorridos, bem como os fazeres e os encontros vivenciados nas entrevistas — enfim, a experiência da pesquisa (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010) e a sua construção artesanal (MILLS, 2009; SENNETT, 2015a).

Numa época em que existe uma pressão para que as pesquisas sejam enquadradas na ideia positivista de rigor científico, com caminhos predeterminados e evidências generalizáveis ou comprobatórias, a reflexão de Meirieu (1998) sobre pesquisa em Pedagogia também se fez oportuna no trajeto desta investigação. Para o autor, a validade da pesquisa pedagógica não reside em comprovações, e não há previsibilidade das conclusões a que vamos chegar. Logo, procedimentos advindos apenas de outras disciplinas, como das Ciências Exatas, não podem servir para compreender fenômenos complexos como os da Pedagogia. Assim, a Pedagogia não pode ser reduzida a uma montagem de conhecimentos, mesmo que eles sejam das Ciências Humanas (MEIRIEU, 1998). Dessa forma, se a Pedagogia atua propondo as condições que permitem ao sujeito se educar, ou seja, se não trata de “fabricar” o outro, com relação à ação de pesquisa, não convém circunscrevê-la dentro de um campo teórico de certezas científicas absolutas.

Nesse sentido, antes de continuar, é relevante pontuar movimentos e/ou deslocamentos que ocorreram no caminho deste estudo. Inicialmente, em meio à constatação da resistência ao uso do termo “didática” na Educação Infantil brasileira, como já exposto na introdução, e as inquietações que isso provocava, encontrei-me inspirada por algumas leituras italianas que suscitaram possibilidades de diálogo entre Educação Infantil e Didática. Em decorrência disso, passei a me perguntar se “temos” ou “não temos” didática com crianças pequenas. Na ocasião, intencionava “descobrir” se existia ou não didática na Educação Infantil, tendo por trás dessa desconfiança uma suposição equivocada de que houvesse uma resposta única e binária para a questão.

Entretanto, aos poucos, fui percebendo que tal posicionamento tinha relação com a suposta ideia da existência de uma verdade e de uma forma correta de pensar, em uma lógica inapropriada em que alguns autores “estariam certos e outros errados” no debate sobre o tema.

Na sequência da pesquisa, passei a pensar em outras dimensões. Talvez por aproximar-me de outra posição epistemológica com relação à natureza do conhecimento, ressignifiquei a questão norteadora da investigação, passando a concebê-la a partir do viés da construção de significados. Foi a partir da compreensão do saber pedagógico como algo dinâmico e recriado pelos sujeitos que o significam de determinadas formas (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010) que a pergunta de pesquisa deste estudo foi reelaborada. Com tais deslocamentos, a questão configurou-se como a seguinte: que relações são estabelecidas entre os campos de estudos e práticas da Educação Infantil e da Didática?

Diante do pouco diálogo identificado entre as duas áreas no contexto brasileiro, a metáfora do binômio fantástico rodariano<sup>10</sup> foi mobilizadora, por me provocar a pensar que elementos que são, à primeira vista, “estranhos” podem conviver. Conforme Rodari, “É necessária certa distância entre as duas palavras, é necessário que uma seja suficientemente estranha à outra e sua aproximação: discretamente insólita, para que a imaginação se veja obrigada a instituir um parentesco entre elas, para criar um conjunto (fantástico) onde os dois elementos estranhos possam conviver [...]” (RODARI, 1982, p. 21). As palavras estranhas e desambientadas, ao relacionarem-se, podem encontrar-se em condições de gerar uma história, uma ativando a outra.

Esse movimento ocorreu no sentido de investigar para além do distanciamento entre Educação Infantil e Didática mapeado na ocasião do projeto de pesquisa, aguçado pelas leituras italianas que suscitavam a pensar no tema. Nessa perspectiva, a intenção foi problematizar a discussão entre tais campos e ampliá-la, buscando compreender quais as possíveis aproximações didáticas com as especificidades da Educação Infantil. Ou seja, pesquisar os diferentes sentidos e significados da didática com relação às crianças pequenas de 0 a 6 anos a partir da interlocução com pesquisadores brasileiros e italianos.

---

<sup>10</sup> O binômio fantástico utilizado como inspiração, presente na epígrafe deste trabalho, refere-se a um jogo proposto pelo italiano Gianni Rodari (1982). Nele, palavras diferentes, estranhas, estão escritas em papéis que são sorteados; a partir delas, as crianças criam relações, em frases que muitas vezes transcendem os sentidos usuais e dão, então, outros sentidos. O uso aqui é em seu sentido metafórico.

Para tanto, também foi inspirador o conceito de “imaginação sociológica”, o qual diz respeito a cultivar na pesquisa a imaginação “[...] reunindo itens antes isolados, encontrando conexões insuspeitadas” (MILLS, 2009, p. 28). Assim, procurei viver o exercício de me movimentar entre as perspectivas sobre o tema, combinando ideias que embora tidas como incompatíveis poderiam ser pensadas a partir de um “estado de espírito lúdico” (p. 43).

Tais deslocamentos foram constituintes do meu processo de pesquisa e referem-se à compreensão da investigação como experiência, que envolve o perguntar-se e que pretende antes abrir questões e aprofundá-las do que encontrar respostas unívocas. Relacionam-se também com aquilo que Fernandes (2009) configurou como pesquisa-experiência<sup>11</sup>, com base no distanciamento de uma ideia de pesquisa-verdade. Para a pesquisadora, na “metodologia/experiência”, não apenas problematiza-se uma suposta verdade, mas também se evidencia o movimento de pesquisar com o que somos e pensamos, já que tal pesquisa suspeita do que já sabemos, ao invés de querer transmitir certezas. Nessa direção, uma ideia central foi instituir uma atitude problematizadora com relação ao meu próprio fazer de pesquisadora e aquilo que pensava saber sobre o objeto de estudo (FERNANDES, 2009).

Assim, os deslocamentos que foram narrados acima têm relação com a perspectiva de pesquisa assumida, mas também com questões referentes ao próprio tema abordado na investigação. O que gostaria de enfatizar diz respeito ao cuidado de não aspirarmos, na didática, a um conhecimento técnico-científico que, por seu caráter prescritivo, não “tocaria” o que acontece nas relações educativas (CONTRERAS DOMINGO, 2010b). Nesta pesquisa, que versa sobre Educação Infantil e Didática — uma área que ficou marcada historicamente por seu caráter tecnicista —, tal esclarecimento é indispensável, a fim de elucidar que não aspiramos à proposição de projetos centralizados e encaminhamentos padronizados.

De acordo com esses pressupostos, cabe frisar que o presente capítulo tem como intenção compartilhar o processo de pesquisa, os movimentos feitos e os caminhos percorridos, a partir do reconhecimento de que a experiência de investigar envolveu buscas, desorientações, perguntas e reperguntas. Em meio aos fazeres e aos itinerários

---

<sup>11</sup> Mobilizada pela obra de Foucault (na distinção que faz entre verdade e experiência), e inspirando-se nas discussões de Koahn e Gondra, Fernandes (2009) propõe a ideia da pesquisa-experiência.

percorridos, a experiência da pesquisa constituiu-se como formativa (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010), além de possibilitar a construção de dados sobre o tema.

## 2.1 MÚLTIPLOS FAZERES DA PESQUISA EM UM ITINERÁRIO ARTESANAL

Pesquisar: interrogar, desconfiar, duvidar, ler, mapear, refletir, dialogar, perguntar-se e perguntar aos outros, viver a experiência da pesquisa. Na disposição em aprender sobre as relações entre Educação Infantil e Didática, foi sendo construído o itinerário metodológico composto por diversos fazeres investigativos. Estes foram sendo desencadeados e definidos pelas dúvidas que iam surgindo, remodelando-se ao longo do percurso do doutorado, com base no entendimento de que precisamos deixar-nos guiar por nossas inquietações e pelo próprio fluxo das perguntas (CARAMÉS BOADA, 2010).

Relaciono esse caminho percorrido com a ideia do artesanato intelectual, na perspectiva de Mills (2009), que, entre tantos aspectos, advoga que a experiência de vida se entrelaça com a postura da investigação. Ademais, defende que é melhor relatar o trabalho realizado do que enquadrar-se em procedimentos preestabelecidos que não façam sentido. Mais do que nomear o que foi realizado com técnicas e métodos tradicionais e enquadrar o “vivido” nos procedimentos legitimados, procurei evidenciar os processos da pesquisa, compartilhar as escolhas feitas, os seus “porquês”, as tensões encontradas, as alternativas buscadas, as reflexões construídas (MILLS, 2009). Essa trajetória ocorreu justamente porque a pesquisa se situou na perspectiva da investigação “enquanto experiência de conhecer, de aprender e de perguntar-se pelo sentido do educativo” (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010, p. 19 – tradução nossa).

A construção metodológica iniciou com a reflexão pessoal, a partir das minhas experiências profissionais e acadêmicas, a qual foi importante para a definição da pesquisa ainda na fase de elaboração do projeto e que, por ser constituinte do percurso investigativo, está exposta no Capítulo 1 desta tese. Depois, segui tecendo olhares investigativos para o contexto brasileiro, tanto sobre a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil como sobre o tema da didática, construindo também uma reflexão teórica que encontra-se no Capítulo 3. Na sequência, tendo em vista que pretendia saber como o tema é discutido na atualidade, foram mapeadas as produções de pesquisadores da Educação Infantil que discutissem didática, e vice-versa, em dois eventos nacionais — o ENDIPE e a



ANPEd. O objetivo dessa busca foi encontrar trabalhos acadêmicos que indicassem se havia diálogos atuais entre a Didática e a primeira etapa da Educação Básica. Os achados são apresentados no Capítulo 4, no qual também foi incluída a visão dos entrevistados brasileiros sobre as relações entre os campos da Educação Infantil e da Didática no contexto nacional.

Na continuidade do percurso metodológico, o procedimento desenvolvido foi realizar entrevistas com pesquisadores brasileiros e italianos dos campos da Educação Infantil e da Didática, as quais estão contextualizadas nas seções seguintes deste capítulo. A reflexão sobre esses dados construídos nas entrevistas consta no Capítulo 5 deste texto, no qual são apresentados os pontos de vista dos participantes sobre as relações tecidas ou não entre Educação Infantil e Didática, bem como sobre os sentidos atribuídos à didática com relação à educação na faixa etária dos 0 aos 6 anos.

Esses foram os principais fazeres que construí dinamicamente no cotidiano da pesquisa para responder às perguntas que compuseram o percurso da tese. Assim como a didática na prática educativa requer um planejamento e a disposição à reorganização das ações, o mesmo ocorreu nesta investigação. Nesse sentido, tal perspectiva de flexibilidade didática foi também propícia à construção processual da metodologia desta pesquisa. Esta não foi concebida como preestabelecida do início ao fim, mas sim como composta por múltiplos fazeres construídos no itinerário, envolvendo o relançamento de questões e a atenção constante àquilo que os dados construídos iam sinalizando.

Desse modo, foi necessário buscar uma “forma de estar artesanal” na construção da investigação, considerando que “A pesquisa não nasce do nada, senão de um trabalho cotidiano, nasce de uma maneira de estar, de um fazer, que pode ser *preparar o terreno*” (CARAMÉS BOADA, 2010, p. 205 – tradução nossa, grifo do autor). Esse terreno onde a pesquisa se situou foi sendo constantemente “preparado”, por meio de fazeres cotidianos, consolidando-se no itinerário percorrido que foi descrito acima. Na Figura 1, busquei ilustrá-lo de forma a situar o leitor com relação ao entrelaçamento entre o fazer e o pensar que compôs a experiência da pesquisa, sinalizando as perguntas e curiosidades que impulsionaram a trajetória da investigação. Também situei onde tais ações se localizam na estrutura desta tese, uma vez que o processo investigativo não corresponde linearmente à sequência apresentada neste texto.

Figura 1 – Itinerário da pesquisa: os fazeres investigativos, as perguntas propulsoras e sua localização no relatório (capítulos)



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Com relação ao itinerário de pesquisa, é importante esclarecer sobre a escolha pela exploração da literatura italiana e pela realização das entrevistas com pesquisadores italianos, que compõem os fazeres investigativos 3 e 4, como mostrado na Figura 1. Essa opção ocorreu diante da (quase) ausência da discussão específica no contexto brasileiro sobre didática com crianças pequenas, mapeada no fazer investigativo 2, quando então surgiu o interesse em aprofundar a bibliografia italiana e conversar com alguns pesquisadores daquele contexto. A Itália é reconhecida pelo atendimento educativo às crianças pequenas e os estudos nessa área, pelos quais já me interessava.

Frente a isso, no fazer investigativo 3, na ocasião do projeto de pesquisa, foram construídas fichas/notas com ideias e conceitos mapeados a partir da leitura de bibliografia italiana a que tive acesso<sup>12</sup> (conforme o modelo disponível no Apêndice A). Nesta, encontrei algumas produções que discutiam sobre a didática na creche e outras que, mesmo tendo como tema a didática geral, sugeriam compreensões interessantes para pensar os significados da didática com relação à Educação Infantil. Dessa forma, busquei uma aproximação à discussão no contexto italiano a fim de ampliar os olhares e os modos de compreender o tema, pensando em contribuições para o contexto brasileiro.

Essa decisão foi tomada uma vez que os temas referentes à Educação Infantil e Didática, conforme será apresentado nos Capítulos 3 e 4, são discutidos separadamente no contexto brasileiro: autores que versam sobre didática não abordam educação em creches e pré-escolas, e pesquisadores da Educação Infantil dificilmente fazem referência a discussões de cunho “didático”. Logo, houve necessidade de buscar outras interlocuções. Após discussões junto ao grupo de pesquisa e à orientadora, decidi então entrevistar alguns pesquisadores italianos, além dos brasileiros, para esse aprofundamento.

Não se trata de desconsiderar a imensa e intensa produção brasileira sobre a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, nem sobre Didática, parcialmente apresentadas no Capítulo 3 e fruto de avanço teórico dos campos nos últimos anos, e sim de ampliar as perspectivas sobre o tema, visto que elas não contemplam a discussão da questão Educação Infantil–Didática. Cabe destacar ainda que os fazeres investigativos 4 a 7, sobre

---

<sup>12</sup> Esclareço que as obras consultadas não representam o pensamento pedagógico italiano, uma vez que há diferenças nas práticas desenvolvidas nas creches e pré-escolas das diferentes regiões (FRANCESCHINI; BORIN, 2014) e que, devido à dificuldade de encontrar e importar os livros estrangeiros, não correspondem à totalidade da obra dos autores.

o processo das entrevistas e de reflexão acerca dos dados construídos (ilustrados na Figura 1), serão explicados nas seções seguintes deste capítulo.

Exposto o itinerário percorrido e os fazeres realizados nesta pesquisa, na seção seguinte abordo o procedimento das entrevistas, que teve centralidade no estudo.

## 2.2 ENCONTROS SINGULARES VIVENCIADOS NAS ENTREVISTAS

Assim como ocorre com relação à pesquisa pedagógica, conforme apresentado no início deste capítulo, há diversas maneiras de compreender as entrevistas metodologicamente e “classificá-las” em tipologias. Nesse sentido, as entrevistas realizadas neste estudo definem-se como semiestruturadas; contudo, identificá-las apenas nesse viés não é suficiente. Diante disso, nesta seção, além de apresentar as abordagens de entrevista utilizadas como base, discorro sobre os fazeres relacionados ao movimento de entrevistar, procurando transpor em palavras como foi essa experiência e trazendo algumas singularidades dos encontros com os participantes.

A entrevista foi compreendida a partir das ideias de Arfuch (1995) e Silveira (2002), que defendem que ela não é uma simples técnica a ser dominada, a qual seja “partejadora de dados”, tampouco é reveladora de verdades, pois não é uma instância de verificação nem de controle. Ao entendê-la como um processo que possibilitou buscar significações dos entrevistados sobre o tema de pesquisa (SILVEIRA, 2002), foi preciso reconhecê-la em sua complexidade e atentar para o fato de que ela está imersa numa rede de relações (ARFUCH, 1995). Os trechos a seguir, extraídos de uma entrevista, mostram essa dimensão:

***É ensinar para você se comunicar e compreender o mundo, se compreender nesse mundo em que está; um mundo que é cheio de conhecimento. Como exemplo, nossa entrevista. Eu estava falando com você, e você comigo; nós estamos nos compreendendo, temos um código linguístico, de expressão [...] Por que você quer fazer uma entrevista se você já leu o que eu escrevi? Porque quer me compreender para além da dimensão formal, do intelecto, do escrito e tudo mais... [...] Olha quanto tempo você está tentando falar comigo, foi para a Itália falar com as pesquisadoras de lá. É isso... a pesquisa envolve chegar no ser humano... (EB01 - PIMENTA)<sup>13</sup>***

---

<sup>13</sup> Mais adiante, na Subseção 2.2.1, será explicado o código adotado para referir-se às entrevistas. A primeira letra refere-se ao termo “entrevista”, a segunda letra indica o país do participante (Brasil ou Itália), e o número corresponde ao código do participante.

O que destaco é a possibilidade do encontro e do diálogo — entre pessoas, entre ideias — que pôde ser criada por meio do entrevistar. O sentimento de curiosidade pela escuta do outro estava presente como elemento de empatia nos momentos que antecederiam cada uma dessas conversas (SENNETT, 2015b), tanto presenciais como virtuais. Embora esses momentos fossem precedidos pelo imaginário de como seria cada entrevista, fomentados por “aquilo que eu queria saber” no “jogo interlocutivo” (SILVEIRA, 2002), ocorriam em uma postura de abertura e de acolhimento ao outro.

Considerando esses aspectos, foi feita a opção metodológica por entrevistar um grupo de pesquisadores<sup>14</sup> da área da Educação Infantil e da Didática. Em outras palavras, tal definição ocorreu a partir dos objetivos almejados nesta pesquisa, formulados com base nas “lacunas” e dúvidas sobre as relações entre as duas áreas que emergiram no levantamento prévio realizado por ocasião da construção do projeto de pesquisa. No momento da banca de qualificação, percebemos que seria insuficiente realizar apenas pesquisa bibliográfica, devido à necessidade de adentrar mais a fundo nas reflexões tecidas por alguns autores lidos e, para além disso, de conversar com outros pesquisadores a fim de ampliar perspectivas ao consultá-los sobre as possíveis relações que poderiam ser estabelecidas entre as áreas.

As entrevistas relacionaram-se com minha curiosidade acerca dos significados que seriam compartilhados pelos participantes, os quais são ressoantes de ideias, de posições e de compreensões que fazem parte de um percurso de autoria coletivo (SILVEIRA, 2002) das áreas da Educação Infantil e da Didática. Na entrevista, foram evocados elementos da experiência pessoal do sujeito que, por situarem-se numa trama sociocultural, dizem respeito as transformações de uma história maior e remetem a uma memória coletiva (ARFUCH, 1995). Todavia, isso não significa unicidade nem unanimidade de posicionamentos, visto que na conversa há uma pluralidade de vozes.

Assim, por meio da entrevista, pude aproximar-me dos significados históricos do tema em questão. Além disso, foi possível nas conversas: a) entender melhor ideias anunciadas (e nem sempre desenvolvidas) em algumas literaturas estudadas, aprofundando questões lidas previamente; b) perguntar a pesquisadores sem produção acadêmica direta sobre didática na Educação Infantil o que pensam sobre o tema, por

---

<sup>14</sup> A composição do grupo será apresentada na próxima seção.

exemplo, indagando se seus escritos sobre didática, em sua opinião, seriam apropriados para a educação de crianças pequenas e vice-versa; c) abrir espaço para que, em alguns casos, os entrevistados pudessem compartilhar comigo ideias pensadas após a escrita de produções bibliográficas.

Como exemplo dessa última situação mencionada, apresento trechos de duas entrevistas em que os participantes sugerem a leitura de autores e conceitos que conheceram após suas publicações sobre o tema, os quais compartilham por julgarem que seriam potentes para pensarmos sobre a relação entre Educação Infantil e Didática:

*Sim. Eu repito, depois que eu escrevi o texto que está nesse livro [sobre didática na creche], encontrei este artigo [de Barbara Rogoff], e penso que essa seja uma possibilidade de desenvolvimento sobre o tema [...]. (E101 – tradução nossa<sup>15</sup>)*

*E também tem um sociólogo que se chama Jedlowski, que eu não citei nos livros porque eu conheci depois. Ele diz que [...]. E isso me esclareceu muito sobre o assunto. [...] (E102)*

Diante da maneira como as entrevistas se configuraram, considero que não se limitaram à repetição do que já havia sido lido nos textos dos participantes, nem mesmo reduziram-se àquilo que já havia sido pensado sobre o tema a partir das leituras feitas, pois envolveram a construção de reflexões que foram realizadas no ato da conversa. Ou seja, houve a geração de pensamentos e ideias produzidas *in loco*, de relações ainda não pensadas, de novas reflexões (ARFUCH, 1995).

Sinalizadas essas potências da entrevista em sua dimensão de encontro — com o pesquisador, com o sujeito entrevistado, com opiniões distintas, com sentidos históricos e pessoais —, apresento na continuidade da escrita desta seção algumas informações sobre como o percurso de entrevistar foi desenvolvido, compartilhando as suas configurações e singularidades.

A ideia inicial era entrevistar primeiramente os pesquisadores brasileiros e, após, conversar com os pesquisadores italianos, mas o fluxo inverteu-se no decorrer da pesquisa devido a disponibilidade de agenda dos pesquisadores contatados e a questões pessoais e profissionais que implicaram a viabilização das entrevistas na Itália no meu período de

---

<sup>15</sup> Todos os excertos das entrevistas realizadas na Itália que constam na tese foram por nós traduzidos e revisados por professor de língua italiana. Para melhor fluência na leitura do texto, essa informação não será repetida nos demais excertos das entrevistas italianas que aparecem no decorrer do trabalho.

férias. Dessa forma, as entrevistas na Itália foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2018, enquanto as brasileiras ocorreram nos meses de maio, agosto e setembro do mesmo ano. Depois de uma análise preliminar, que identificou a necessidade de mais dados sobre o contexto nacional, foi realizada em maio de 2019 mais uma entrevista com uma pesquisadora brasileira que já havia sido contatada anteriormente.

As entrevistas foram permeadas por especificidades com relação ao aspecto espaço-temporal. Na Itália, em sua maioria, ocorreram nos gabinetes dos professores nas respectivas universidades de atuação, tendo sido agendadas com antecedência (umas mais que outras); duas delas surgiram por ocasião de um curso do qual eu estava participando e, portanto, foram realizadas nesse mesmo local; outra ocorreu em uma cafeteria; e duas aconteceram em instituições de Educação Infantil. Quanto às entrevistas com pesquisadores brasileiros, uma delas foi realizada em uma cafeteria e outra aconteceu durante o evento científico ENDIPE/2018; duas não foram realizadas presencialmente, sendo que uma envolveu o envio de gravações de áudio e a outra de um arquivo com as respostas digitadas, ambos por e-mail.

Por um lado, se as entrevistas que ocorreram nos gabinetes e nas cafeterias propiciaram uma atmosfera de maior intimidade, por outro, aquelas realizadas em eventos e locais de formação profissional permitiram uma aproximação com questões da área. Como sinalizou uma das participantes, referindo-se ao ENDIPE: “[...] este é um espaço acadêmico, e você vê quanta coisa está nas entrelinhas, quanta coisa que eu não disse, mas que você ouviu dessas disputas [...]” (EB02). No que tange à duração, as entrevistas italianas duraram, em sua maioria, entre 55 e 60 minutos, sendo que duas foram mais curtas, com 15 e 33 minutos, em função das circunstâncias em que ocorreram. Já no Brasil, a duração foi um pouco maior, entre 80 e 115 minutos, o que talvez se deva à questão da língua.

Diante de tais especificidades e da multiplicidade que caracteriza o encontro humano (quer seja presencial ou virtual), cada uma das entrevistas foi peculiar. A ação de pesquisar vivenciada pela perspectiva da experiência e do entrevistar como um fazer artesanal e não prescritivo, implicou que eu aprendesse a situar-me na singularidade com a qual cada participante me acolhia (CARAMÉS BOADA, 2010).

Em algumas ocasiões, não foi possível realizar todas as perguntas, sendo necessário priorizar as mais específicas sobre didática na Educação Infantil, devido aos limites do

tempo disponível. Em outras foi possível abarcar questões mais gerais, como a relação entre Pedagogia e Didática, as quais, embora não sejam discutidas diretamente nesta pesquisa, mostraram-se importantes para compreender os conceitos dos entrevistados. Mesmo nas entrevistas em que foi possível seguir o roteiro (Apêndice B) de modo mais “completo”, houve diferenças: em algumas, as respostas foram mais direcionadas e restritas ao que propunham as questões; em outras, houve mais abertura de temas, mais trocas, exemplos e comentários sobre assuntos afins. Algumas ocorreram com mais formalidade e outras aproximando-se mais da informalidade de uma conversa.

Em suma, cada entrevista foi singular, mas todas elas foram intensas e provocativas, justamente por fazerem a pesquisa “se movimentar” ao mesmo tempo que faziam com que eu me movimentasse nela. Às vezes, alguns aspectos que apareciam nas falas dos participantes não eram compressíveis num primeiro momento, mas impulsionavam a continuidade da investigação. A cada entrevista, eram tecidas confirmações e novas interrogações, emergindo uma “desacomodação” e a necessidade de rever o já pensado e adentrar o não pensado. Aprendizados foram sendo construídos a partir desse fluxo dinâmico das conversas, os quais serão apresentados na sequência do texto com foco no papel formativo da entrevista.

### **2.2.1 Sobre entrevistar: entre aprendizagens e “pensamentos em movimento”**

A realização de entrevistas com pesquisadores brasileiros e italianos das áreas da Educação Infantil e Didática, além de configurar-se como necessária à construção de dados da pesquisa, foi uma experiência extremamente formativa. Essa formação aconteceu tanto pela questão técnica como pela questão teórica e conceitual que permeava cada encontro com pesquisadores com trajetória acadêmica e profissional tão relevante. Diante disso, compartilho algumas aprendizagens construídas nos acontecimentos que marcaram as entrevistas e descrevo como elas foram contextos para “movimentar os pensamentos” sobre o tema, tomando emprestadas as palavras de uma entrevistada.

Com relação aos procedimentos, destaco que a entrevista, mesmo sendo um fazer artesanal, também envolve técnica. A sua realização pressupôs procedimentos e recursos materiais e, com isso, algumas dificuldades técnicas foram vivenciadas: o barulho na gravação de alguns áudios dificultando a escuta; o desafio de conciliar uma agenda para os



encontros e as remarcações das datas; a falta de financiamento para os deslocamentos necessários; o manejo dos instrumentos utilizados nas entrevistas (a perda dos áudios do gravador de voz, sendo que uma entrevista não havia sido registrada também no celular); a dificuldade de contato posterior com um dos pesquisadores estrangeiros devido à anotação equivocada do seu endereço eletrônico. Essas foram algumas das ações de cunho técnico que, artesanalmente, constituíram o percurso das entrevistas.

No que tange ao roteiro de entrevista, também cabem algumas reflexões. Um aspecto a ser destacado refere-se justamente à flexibilidade que o procedimento requer, dimensão percebida quando um dos entrevistados chamou a atenção para isso: “Você veio com todas as perguntas, organizadas em linha reta: uma, duas, três, quatro, cinco... Em vez disso, [assim como] a bola [a nossa conversa] foi para outro lugar... [risada]” (E110 - STACCIOLI). Referindo-se a um exemplo que utilizou em uma de suas respostas, sobre como o processo de conhecer não é linear<sup>16</sup>, ele transpôs para minha atuação na entrevista o que buscou pontuar com relação ao seu pensamento sobre a própria didática: a necessidade de acolher o que emerge no encontro. Sua colocação me fez perceber que eu havia primado por um roteiro ordenado, mas que este nunca estaria “pronto” e completo — sempre haveria perguntas que se mesclariam nas respostas, questões a suprimir, outras a acrescentar, de acordo com a experiência vivida no encontro com cada participante.

Aquela ordem lógica na qual as perguntas tinham sido previstas nem sempre seria a mais interessante, portanto era importante deixar-me levar pelo que emergia nas entrevistas e, por vezes, desviava do caminho planejado e apontava novos contornos. Assim, o roteiro tido como semiestruturado foi se tornando cada vez mais aberto, volátil, configurando-se como conjunto de indicativos e pistas para um diálogo, sem rigidez.

Em outras palavras, foi necessário planejar a entrevista a partir da intencionalidade da pesquisa, mas sem que esta fosse extremamente estruturada, de modo que não permitisse acolher a experiência e o que emergia no encontro com o outro (CARAMÉS BOADA, 2010). Houve o desafio de lidar com a angústia de querer fazer tantas perguntas e de aceitar que nem sempre encontraria aquilo que era esperado ou, ainda, “certezas” sobre o tema. Em algumas ocasiões, o que encontrava era o inesperado, o “inconcluso”, que se traduzia em pensamentos potentes, perguntas e reflexões permeadas das ideias

---

<sup>16</sup> Com base na ideia do filósofo Nicola Cusano de que uma esfera não cai linearmente.

que estavam em elaboração por parte dos próprios sujeitos participantes no decorrer das entrevistas.

Diante das diferenças que permeavam as entrevistas, com tantos sujeitos e temporalidades, algumas vezes, todas as perguntas eram lidas no início da conversa, em outras, elas iam sendo anunciadas e exploradas uma por uma. Da mesma forma, novas perguntas surgiam e algumas eram abandonadas. Assim, o fluxo das perguntas e respostas ocorreu conforme preferência e singularidade dos entrevistados, justo porque a entrevista não é uma situação artificial nem unilateral (ARÉVALO VERA, 2010).

Enfim, foram movimentações como as narradas acima que me levaram a pensar em aspectos nem sempre enfatizados nos livros sobre metodologia, por exemplo, o que significa atenção à palavra do outro, ou a escuta atenta que permite mover-se conforme o andamento da conversa. O processo de entrevistar tornou evidente, então, que não se tratava tanto daquilo “que eu trazia” para a entrevista, mas que, principalmente, tratava-se do “que emerge” nos discursos dos participantes. Nessa reflexão, a conceituação de diálogo de Rinaldi (2014), visto como mais do que uma simples troca de palavras, embora não se refira a procedimentos de pesquisa, foi provocativa no sentido de que este pode envolver transformação. Dialogar envolve provocar o outro a pensar, refletir, problematizar, pensar junto; diz respeito a uma escuta que não se encerra “apenas” com o término da conversa. Assim, foi emergindo uma sensibilização e uma mobilização voltada a um investimento, cada vez maior, numa posição de abertura ao outro no decorrer das entrevistas.

Por vezes, a abertura no que se refere ao fluxo de ideias se projetava na próxima entrevista que era realizada. Quero dizer, a partir das respostas de um pesquisador entrevistado e das inquietações decorrentes, tornava-se possível perguntar para o(s) próximo(s) participante(s) o que pensavam sobre determinado aspecto que havia sido comentado anteriormente. Nessa direção, iam sendo compartilhadas ideias sobre o tema da pesquisa que estavam sendo construídas no processo, como hipóteses sobre a didática na Educação Infantil tecidas a partir de entrevistas já realizadas. Dessa forma, as entrevistas foram se configurando como oportunidades de criação de intercâmbios não apenas momentâneos, porque se expandiam ao abrigar momentos prolongados de pensar e de elaborar sentidos no e sobre o próprio curso da pesquisa (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010).

É interessante pontuar que nem tudo neste percurso ocorreu de forma tranquila. Apesar do roteiro prévio, houve resistências, interrupções, acréscimos, desvios, afinal toda entrevista é imprevisível, pois se constrói numa trama de relações. Para Arfuch, “[...] a uma cadeia lógica, esperada, podem contrapor-se alternativas tangenciais, respostas laterais, ilusórias, em forma de novas perguntas, jogos de humor, deslizamentos que são estratégias discursivas [...]” (1995, p. 44 – tradução nossa).

As relações que iam se construindo — entre entrevistado e entrevistador, entre o tema e o envolvimento ou distanciamento do entrevistado, entre as próprias questões — provocavam ajustes nos caminhos que iam sendo reforçados ou modificados conforme o fluxo das respostas e das próprias perguntas. E isso não foi uma tarefa banal, pois a interlocução é construída na conversa em um tato artesanal (SENNETT, 2015b), tecida no acontecer da entrevista, como pode-se perceber na fala de uma participante: “[...] acho que só a questão 7 mesmo que eu não teria como te responder, porque eu realmente não peguei um fio para entrar em interlocução com você” (EB03).

Nesses encontros e desencontros, fui aprendendo a conviver com a intensidade e a inconstância que englobam a ação de entrevistar, a qual ultrapassa o simples perguntar e receber uma resposta. Dentro do verbo “entrevistar”, há uma infinidade de outras ações que envolvem “os preparativos”, mas desdobram-se a partir do que ocorre no contexto da entrevista porque se constroem na relação com o outro, como empatia e confiança (ou o contrário). Então, foi preciso uma postura atenta para que durante as conversas fosse possível:

Colocar com clareza as perguntas, reperguntar, retomar um tema ou questão que ficou pendente, resumir, interpretar ou desenvolver o que é substancial nas afirmações do outro, fazer avançar o diálogo, anular o silêncio, aproveitar elementos inesperados que sejam relevantes, dar um giro radical se for necessário, abrir uma polêmica [...] (ARFUCH, 1995, p. 49 – tradução nossa)

Tais apontamentos de Arfuch não foram considerados como atitudes a serem executadas, mas sim como indicativos sobre como agir que me lembravam que o “modo de operar” na entrevista teria implicações na sua condução, nas continuidades e discontinuidades da conversa. Nesse sentido, entrevistar o grupo de pesquisadores foi um desafio e uma intensa aprendizagem com relação ao ofício de pesquisar em sua dimensão de artesanaria (MILLS, 2009; SENNETT, 2015a).

Diante do exposto, considero que cada desvio implicou refletir sobre minha própria atuação no tocante ao fluxo do estudo. No que se refere a isso, outro aspecto que exigiu atenção na ação de entrevistar diz respeito à cautela para não “levar ideias prontas”, ou seja, não projetar as convicções preexistentes sobre o tema. Talvez não seja totalmente possível isentar-se em uma conversa, já que não há uma neutralidade científica, mas o esforço feito foi no sentido de primar por um posicionamento de abertura à escuta, com a intenção de na entrevista:

[...] viver experiências que permitem ampliar, renovar, contrastar, enriquecer o sentido de ser e estar no mundo; como um pensar sobre o vivido, extraindo-lhe seu saber; como o acesso a um saber que permita viver e pensar as experiências, e portanto, pensar-se; como um espaço e encontro, de convivência, de conversação na qual o reconhecimento do outro, da outra, permite a cada um se reconhecer e encontrar seu lugar. (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010, p. 70 – tradução nossa)

Abrir-me à modificação que a palavra do outro poderia gerar nas crenças existentes, durante a pesquisa, nem sempre foi tarefa tranquila, visto que, a cada entrevista, as reflexões sobre Educação Infantil e Didática se ampliavam e se complexificavam. Por exemplo, no início da realização das entrevistas, havia um entusiasmo quanto a algumas das leituras realizadas; ao encontrar posições distintas, estas desestabilizaram as hipóteses iniciais, provocando outros modos de pensar e, com isso, redimensionando a pesquisa. Mas esse é o movimento da pesquisa experiência, que pressupõe estar aberto para as perguntas que eram deixadas pelos entrevistados indiretamente e, por vezes, de forma explícita: “Então essa é a problematização que eu deixo pra você” (EB03).

Assim, novos elementos iam surgindo nas entrevistas: provocações, perguntas, aproximações e consensos nas falas, contradição e diversidade dos posicionamentos entre os participantes, conceitos e autores que eram sugeridos e que “abriam” possibilidades de abordagem do tema. Diante disso, entendo que não se tratou de somar conhecimentos fragmentados a cada entrevista que era realizada, pois os dados gerados complexificavam a reflexão sobre o assunto pesquisado. Portanto, os diálogos com pesquisadores com tamanha trajetória profissional possibilitaram inúmeras aprendizagens — uma experiência de pesquisar sobre um saber pedagógico que ia sendo nutrido na e da experiência dos encontros.

Visto que a entrevista é um processo relacional, também é apropriado trazer um pouco do movimento mútuo que ela pode desencadear, afinal “[...] longe de ser um mero reflexo do existente, [ela] produz modificações na situação, gerando novas relações entre os interlocutores” (ARFUCH, 1995, p. 46 – tradução nossa). Das situações vividas, é interessante compartilhar uma que foi expressiva com relação a esse aspecto:

*Elo3: Que é a minha didática, que é a nossa didática! Talvez quando eu falava do modo de fazer, das práticas educativas, que nós nos utilizamos destes termos, todavia eu te falava de uma outra didática, que é a nossa didática.*

*CG: Ah, ok, entendi. E você já havia pensado nisso?*

*Elo3: Sim, pensei enquanto te falava e refletia.... bem... de qualquer maneira há um outro modo de fazer didática, porque, na realidade, é verdade, é um outro modo de fazer didática. Não é aquela didática pré-definida, mas de qualquer forma é um modo de fazer didática.*

*CG: Ah bom...*

*Elo3: Então, você sabe, quando falamos e refletimos, os pensamentos, como dizia Bruner, se movem... cada pensamento pode tomar o seu caminho. Obrigada. Você também me fez pensar... Obrigada! Você me fez pensar sobre isso. [riso]*

*CG: Eu?*

*Elo3: Sim, me fez pensar nessa outra maneira de ler o termo didática. Então, não ter medo disso, não ter a ideia de que a didática é somente aquela... Mas, na realidade, é possível fazer precisamente uma outra didática, aquela que tem essa forte ideia do ponto de vista teórico e pedagógico, mas nunca se esquece de dialogar com a prática educativa. (Elo3)*

Essas palavras foram retiradas dos trechos finais de uma entrevista, quando a participante pondera que, talvez, as suas descrições nas respostas às perguntas poderiam, sim, dizer respeito à “didática”. Minha surpresa aconteceu porque ela inicialmente havia se mostrado contrária à discussão. Na ocasião, sem entender que essa (nova) reflexão havia surgido na nossa conversa, perguntei se já tinha pensado nisso; ela, então, respondeu que “havia pensado isso durante nossa entrevista”, a partir de uma pergunta que eu havia feito. Naquele momento, fez referência às ideias de Bruner, enfatizando que, ao dialogarmos, pensamos juntos. A participante lembrou que os pensamentos podem “pegar suas estradas”, e então concluiu sintetizando seus posicionamentos sobre o assunto. Tal acontecimento remete às relações surgidas na entrevista, o quanto são imprevisíveis e podem provocar aprendizagens mútuas (ARFUCH, 1995).

A seguir, compartilho trechos de outras entrevistas que evidenciam também essa dimensão reflexiva, indicando o quanto podem se configurar como contexto em que os respondentes também estão pensando e repensando, enfim, refletindo sobre o tema:

*Ok, mas presta atenção, você está me fazendo pensar um monte de coisas que eu não penso a muito tempo... eu posso estar falando bobagem [risos]. [...] Porque a entrevista é um momento [...] não é só uma concessão de informações para você, é um processo em que a gente, também, vai fazendo uma reflexão de uma série de coisas... (EB02)*

*Então, o contexto pra mim é esse... eu estou conseguindo pensar a medida que estou falando para você... [...] então, do que eu pude pensar, né, aqui falando com você [risos], tem esses determinantes da história. [...] Então se a didática vai pensar, por exemplo, ... Eu estou aqui pensando, na medida em que vou falando... Então, o que eu poderia dizer... Eu não tenho uma definição a priori [risos], mas pelo que eu venho dizendo até aqui, é possível [discutir Educação Infantil e Didática] (EB03)*

*[...] claro que contribui para a área [discutir as relações entre Didática e Educação infantil] porque eu penso assim... não sei, aqui, se eu vou é fazer uma reflexão do que que essa pergunta me causou, né, ou como me impactou na reflexão... [...] (EB03)*

Além da dimensão de diálogo entre entrevistados e entrevistadora, arrisco a pensar que, em algumas entrevistas, também pode ter ocorrido um diálogo metafórico entre as duas áreas — Educação Infantil e Didática. Ao propor o convite para refletir sobre o tema que não era o de sua especialidade, em certas ocasiões, pode ser que a entrevista tenha sido para alguns participantes uma provocação a “movimentar” pensamentos, não apenas no âmbito individual, mas com relação à interlocução entre os dois campos.

Mesmo que, em alguns casos, a resposta do entrevistado foi que ainda não havia pensado no assunto ou que precisaria vir a pensar no tema, penso que a entrevista, na perspectiva da conversa dialógica, possibilitou a reflexão sobre as relações entre as duas áreas e quais seus limites e possibilidades. Quando comporta um “talvez”, a entrevista constitui-se como um processo de troca, um exercício cooperativo no qual os envolvidos podem refletir sobre o tema e ampliar a sua compreensão (SENNETT, 2015b).

Em síntese, na perspectiva da pesquisa como experiência, compreendo que a entrevista possibilitou encontros, desvios, “movimentar os pensamentos”, configurando-se como um fazer artesanal que foi sendo feito de modo engajado (CARAMÉS BOADA, 2010). Destarte, as entrevistas foram contextos de aprendizagens não só com relação ao tema do estudo, mas acerca do próprio ato de investigar.

### 2.3 COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE ENTREVISTADOS

Com quem conversar sobre Educação Infantil e Didática? Basta ouvir os pesquisadores que se dedicaram a estudar e pesquisar a educação das crianças pequenas?

Seria importante ouvir também o que pensam os estudiosos da Didática sobre a discussão (não) realizada pela área no que se refere à primeira etapa da Educação Básica no contexto brasileiro? E quanto aos pesquisadores italianos com produção sobre Educação Infantil e Didática que foram identificados na revisão bibliográfica, quais deles entrevistar? Quantos participantes são necessários ao todo?

Essas foram algumas das inquietações consideradas ao esboçar a escolha dos participantes na escrita do projeto de pesquisa. A partir do objetivo do estudo e da revisão de literatura realizada na época, foi considerado um aspecto base como critério de definição: ter trajetória profissional e de pesquisa com produção acadêmica sobre Educação Infantil e/ou Didática. Dessa forma, havia definido inicialmente que seriam quatro pesquisadores, tanto no Brasil como na Itália, totalizando oito entrevistas: dois pesquisadores da área da Educação Infantil e dois da Didática de cada país. Porém, o acesso a um livro sobre didática na creche provocou a ampliação do número de entrevistados italianos, para que contemplasse também um entrevistado da área da Didática e um da Educação Infantil com produção sobre didática na creche.

No que tange aos quatro pesquisadores brasileiros, foi previsto que seriam incluídos de cada área, se possível, um pesquisador com longa experiência de pesquisa e um com trajetória mais recente. Para defini-los, foi considerada a indicação de professores da banca de avaliação do projeto, sendo que na área da Didática levou-se em conta também sugestão da primeira participante entrevistada, devido ao seu amplo conhecimento do campo.

Embora essas condições assinaladas tenham sido seguidas, parece inapropriado falar em termos de definição dos sujeitos participantes, pois o processo não ocorreu de modo rígido, nem de forma tão objetiva quanto planejado. Por um lado, alguns dos convidados não puderam participar, tanto pesquisadores brasileiros da Educação Infantil (por questões pessoais e profissionais) quanto pesquisadores italianos da Educação Infantil com produção sobre didática na creche (por indisponibilidade de tempo). Por outro lado, houve uma ampliação das entrevistas italianas durante a viagem à Itália.

Por isso, o termo “composição” é o que melhor representa o processo vivenciado, no qual foi se agregando a participação de outros participantes no contexto italiano, a partir dos deslocamentos realizados, definindo-se pelos locais visitados e pela possibilidade que tive de conhecê-los. Como exemplo, por intermédio de um dos

entrevistados italianos da área da Didática, pude conhecer uma professora da área da Pedagogia da Infância e, em rápida conversa, ela mencionou que, em sua opinião, poderíamos falar de didática na creche, mas com algumas condições. Então, inquieta por compreender quais seriam os aspectos condicionais, acabei agendando um encontro posterior, que resultou em mais uma entrevista.

Em algumas visitas a instituições educacionais italianas, também tive a possibilidade de conhecer e conversar com profissionais. Em especial, percebi que três conversas enriqueceriam a discussão proposta aqui: com uma pesquisadora de um centro de estudos internacional, com uma que atua em creche e outra em serviço da infância<sup>17</sup>. Assim, consultei-os sobre a possibilidade de participarem da pesquisa e, com seu aceite, optei por incluí-los na discussão dos dados, devido às suas experiências profissionais e trajetórias de pesquisa na área. Cabe esclarecer que a entrevista com a profissional que atua em creche substituiu, de certa forma, a entrevista inicialmente prevista para acontecer com uma das três autoras de um livro sobre didática na creche, pois a entrevistada trabalha na instituição que teve uma prática pedagógica narrada em um dos capítulos deste livro.

Diante do percurso em que se efetivaram as entrevistas, considero que a composição do grupo de entrevistados foi intencional, mas não rígida e homogênea, tendo sido redefinida ao longo do processo. Portanto, foi ao deixar-me guiar pelo caminho de perguntar (CARAMÉS BOADA, 2010), pelo desejo de conversar, de saber sobre o tema, de pesquisar, que acabei ampliando as conversações. O que aconteceu porque meu fazer de pesquisadora era impulsionado pelas inquietações advindas dos fazeres docentes e de formadora de professores — ambos constituintes da preocupação pedagógica desta pesquisa. Nessa “preparação do terreno da pesquisa”, feita de modo artesanal, é que foi acontecendo o engajamento no trabalho de campo, em meio à liberdade para experimentar e ir além do mínimo previsto (CARAMÉS BOADA, 2010).

De certa forma, porém, essa postura acabou se tornando um entrave metodológico, do ponto de vista da neutralidade científica, visto que o período de produção de dados foi encerrado com mais entrevistas do que o previsto, sendo mais italianas do que brasileiras. Diante disso, surgiram as seguintes dúvidas: o que fazer com as entrevistas excedentes?

---

<sup>17</sup> Na Itália, são utilizadas as seguintes nomenclaturas: *Asili Nido* (Creches) que atendem crianças de 0 a 3 anos; *Scuole d’infanzia* (Pré-escolas) que atendem crianças de 3 a 6 anos; *Servizi d’infanzia* (Serviços para Infância), que são centros de diferentes formatos que atendem crianças de 0 a 6 anos.



Descartar alguns materiais produzidos? E se esse fosse o caso, como escolher os “principais”? Depois de pensar em diversas alternativas e de ponderar as suas implicações, foram consideradas todas as entrevistas presenciais italianas (com exceção daquela cujo áudio foi danificado), devido à importância dos discursos e à intenção desta pesquisa de ampliar o debate sobre o tema, tendo em vista que esse diálogo entre Educação Infantil e Didática encontra-se incipiente e exploratório.

Além disso, escolher quais entrevistas manter e quais suprimir seria como privilegiar algumas posições em detrimento de outras “conscientemente”, uma vez que elas já tinham sido realizadas e, portanto, o seu conteúdo já era conhecido. Em face da necessidade de encerrar o trabalho de campo e em função de uma análise inicial ter indicado que já havia dados suficientes para pensar as questões da pesquisa com relação ao aspecto do distanciamento entre as áreas no Brasil, decidiu-se dar continuidade à pesquisa com as entrevistas brasileiras já realizadas e manter as demais. Ao todo, foram incluídas 04 entrevistas brasileiras e 10 italianas.

Também é válido pontuar a importância da ida à Itália, mesmo que a viagem tenha ocorrido em um período curto (dois meses). Com tal experiência, foi possível perceber *in loco*, no contexto italiano, que o tema da didática na creche, por exemplo, também não é discutido amplamente entre os italianos, constituindo-se como uma discussão polêmica e que está em emergência na obra de alguns pesquisadores. Isso permitiu relativizar algumas interpretações anteriores e não trazer para este trabalho algo que está em discussão como se já estivesse consolidado<sup>18</sup>.

Com relação à caracterização dos participantes da pesquisa, todos se dedicam a atividades na área da Educação, possuem produções pedagógicas, acadêmicas e bibliográficas — dos italianos, apenas quatro não têm textos publicados no Brasil. O grupo apresenta as seguintes configurações: a) 12 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com experiência, tanto profissional como de pesquisa<sup>19</sup>; b) em sua maioria, são docentes

---

<sup>18</sup> Por exemplo, identifiquei que profissionais de serviços educativos italianos com as quais conversei desconheciam um livro específico sobre didática na creche, lançado em 2017, então pude perceber a incipiência da discussão também naquele contexto.

<sup>19</sup> Considero que a pesquisa não restringe-se ao espaço universitário, pois ocorre também no cotidiano das instituições educacionais, sendo desenvolvida pelas profissionais que nelas atuam e podendo acontecer também com as crianças, bem como em outros espaços como centros de pesquisa. Por esse entendimento, mesmo com a inclusão da participação das 3 entrevistadas que não tem vínculo profissional com Instituição de Ensino Superior, mantive no trabalho alusão ao termo “pesquisadores”, ao referir-me ao grupo de entrevistados, tornando a leitura do texto mais fluida.

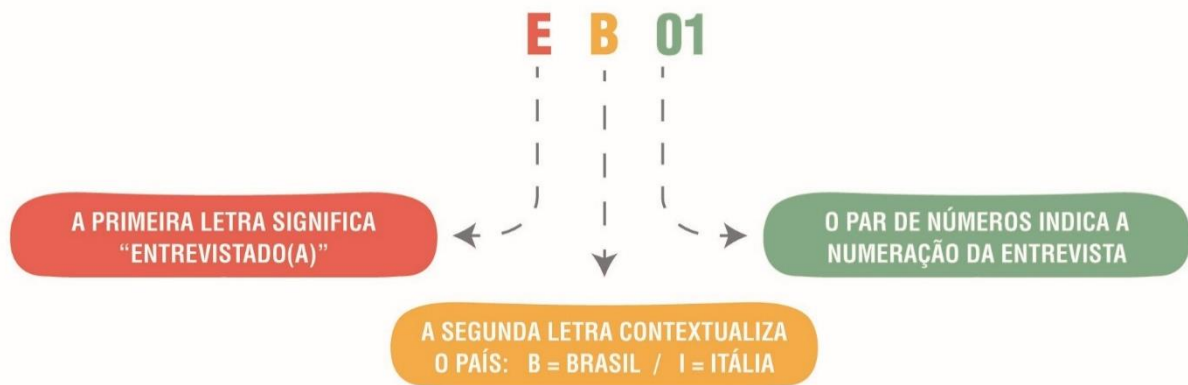
de instituições universitárias (uma atua em creche universitária), com exceção de três (duas são vinculadas a um centro de pesquisa internacional e outra a um serviço de infância municipal); c) são residentes e/ou atuantes, no Brasil, na região Sudeste (estados de São Paulo e Rio de Janeiro) e, na Itália, nas regiões Emilia Romagna (Reggio Emilia, Parma), Toscana (Florença, Pistoia) e Lombardia (Milão, Bérgamo).

Em relação à identificação ou não dos sujeitos participantes, num primeiro momento, foi traçada a estratégia de consultar se eles desejavam ou não ser identificados. Considerando que as entrevistas são “textos” em que há autoria nas ideias e reflexões, pensou-se que esse seria o encaminhamento mais democrático. Todavia, como vários participantes revelaram não desejar serem identificados, no intuito de reconhecer a colaboração de todos e de contemplar de certa forma as duas perspectivas, considerou-se não nomear nenhum envolvido no corpo do texto e incluir uma nominata geral dos participantes (Apêndice C). Então, os entrevistados foram consultados se estavam de acordo com esse encaminhamento: de um pesquisador não obtive resposta, dois consideraram melhor que seus nomes fossem divulgados no corpo do trabalho, e os demais concordaram com a proposta apresentada.

Conforme esse retorno recebido por correspondência eletrônica, o procedimento adotado foi divulgar no texto a identificação dos que assim o desejaram, bem como manter em sigilo a identificação dos demais. Este encaminhamento foi discutido com a banca de avaliação e está de acordo com o que propõe a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, estipulando a garantia de manutenção do sigilo dos participantes, exceto quando houver manifestação contrária (CNS, 2016).

Para tanto, a numeração das entrevistas foi realizada numerando-se de 01 a 04 as brasileiras, e de 01 a 10 as italianas. Assim, a Figura 2 explicita o código que foi adotado para fazer referência às entrevistas no decorrer do trabalho:

Figura 2 – Código para identificação das entrevistas



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Com relação às questões éticas, parti do entendimento de que elas permeiam todo o percurso da pesquisa. Então, procurei vivenciá-las tanto nos preparativos para os encontros quanto nas entrevistas e nos momentos posteriores — por meio do envio dos arquivos para revisão da transcrição pelos participantes (com exceção de um que não foi possível), da postura diante da diversidade de pensamentos mapeados, do zelo com as ideias compartilhadas pelos entrevistados.

Sobre a relação da técnica com a ética, Sennett (2015a) alerta para a importância da reflexão constante ao longo de uma tarefa, enfatizando a relevância de se “fazer perguntas éticas ao longo do processo de trabalho”. Essa postura diz respeito a pensar sobre o que e como se faz enquanto se está fazendo, desse modo, a preocupação ética foi contínua no itinerário metodológico. Dentro dessa perspectiva, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), como ação mais formal, foi apresentado e assinado pelos participantes da pesquisa no momento da entrevista — com exceção de três, que receberam o documento, mas expressaram seu aceite em colaborar com o estudo na correspondência eletrônica.

Ainda no que diz respeito ao grupo de entrevistados, é válido pontuar a solicitude dos participantes para com a pesquisa, o que inclui os retornos ao primeiro contato feito por e-mail, o acolhimento (físico, simbólico, virtualmente), o tempo de suas agendas dedicado à entrevista, a disponibilidade para conversar e responder às questões (oralmente ou por escrito), a revisão dos arquivos escritos das entrevistas. Enfim, a

participação dos pesquisadores foi fundamental para os diálogos sobre o tema que foram construídos neste doutoramento.

#### 2.4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E TESSITURA DOS “FIOS DE SENTIDO”

Então, o que fazer com “o conversado”? Como organizar o conjunto de dados construído? Como interpretá-lo? A partir das interrogações sobre “como lidar com a palavra que não é minha?” (SAMPAIO, 2005) e sobre “o que fazer com as palavras ouvidas?” (ARFUCH, 1995), emergiram o receio e o desafio de não fazer das palavras “ouvidas” meras falas a serem analisadas, no sentido positivista do termo. Ao mesmo tempo, diante do papel de pesquisadora que ouviria, transcreveria, leria e reconstruiria os discursos, construindo outros sentidos (SILVEIRA, 2002), foi necessário buscar caminhos operacionais, os quais são apresentados nesta seção.

Com relação à configuração do material produzido, as 14 entrevistas deram origem a aproximadamente 650 minutos de gravação e a um arquivo digital de texto com as respostas enviadas por um dos participantes. Todas as entrevistas presenciais foram gravadas e, depois, transcritas na íntegra. Escutar as palavras dos pesquisadores significou também procurar entender o que significavam os suspiros, as pausas, os silêncios, as idas e vindas nas ideias, na elaboração de reflexões, bem como o uso de expressões, a intensidade das vozes. Dessa forma, não considero este trabalho simplesmente como uma decodificação instrumental e, mesmo que tais sutilezas possam ter se perdido ao longo do processo de análise, elas foram fundamentais. Por isso, realizei todo o trabalho de transcrição, por considerá-lo um momento de extrema imersão nos dados produzidos, ou seja, de aprendizagens.

Entretanto, cabe salientar que a tarefa de transcrever as entrevistas exigiu uma escuta atenta e minuciosa, requerendo meses de trabalho. Por exemplo, em italiano, cada trecho de 10 ou 15 minutos de áudio levava cerca de uma hora para ser transcrito; em português, esse tempo era um pouco menor. Após finalizar as primeiras versões transcritas de cada entrevista, o material foi revisado e complementado/ajustado, com base nos áudios. Nas entrevistas com pesquisadores italianos, tal procedimento demorou mais tempo e demandou a revisão textual por um professor de italiano, além de encontros para

escutarmos novamente alguns trechos do áudio e realizarmos uma revisão conjunta. Todo esse processo demandou mais tempo do que o previsto.

O cuidado com o material produzido envolveu ainda zelo pela autoria e respeito às marcas de oralidade na transcrição das entrevistas, visto que as palavras se constituem como um conjunto de ideias e pensamentos dos participantes, como produção de conhecimento, significando mais do que dados produzidos para esta pesquisa. Isso levou à decisão de enviar os arquivos transcritos para cada um dos entrevistados (com exceção de um, devido a dificuldades técnicas conforme já sinalizado), para que pudessem se reencontrar com o dito, realizar ajustes, complementações, revisões textuais. No que tange às entrevistas em italiano, essa foi uma ação extremamente necessária também pela questão da língua estrangeira.

O retorno dos arquivos ocorreu em prazos variados e de modo diverso: alguns procuraram revisar minuciosamente, outros nem tanto; alguns mantiveram o tom de diálogo, outros não; alguns reorganizaram frases e respectivas ideias de modo a clarificá-las, outros não fizeram nenhuma alteração ou apenas acrescentaram detalhes. O envio dos arquivos aos participantes também me possibilitou, em alguns casos, acrescentar perguntas referentes a questões sobre as quais ainda havia dúvida. Dos arquivos enviados para revisão, não recebi retorno de um, mas como já havia sido dada a autorização para uso do material na pesquisa, este foi mantido no conjunto de dados analisados.

Após a finalização da revisão dos arquivos pelos participantes, foi iniciado o processo formal de análise, ainda que este estivesse acontecendo desde a escuta dos pesquisadores nas entrevistas. Tendo em vista a perspectiva da artesanaria na pesquisa (SENNETT, 2015a; MILLS, 2009), optei por não utilizar programas para análise de dados, buscando articulá-los e construí-los a partir de um olhar reflexivo. Na interpretação dos dados, foram tecidos os “fios de sentido”, compreendidos aqui como os fios do pensamento e dos pontos a aprofundar na tese: “Fios que podem ser finos, sutis, largos, às vezes emaranhados, entrelaçados com outros fios” (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010, p. 79 – tradução nossa).

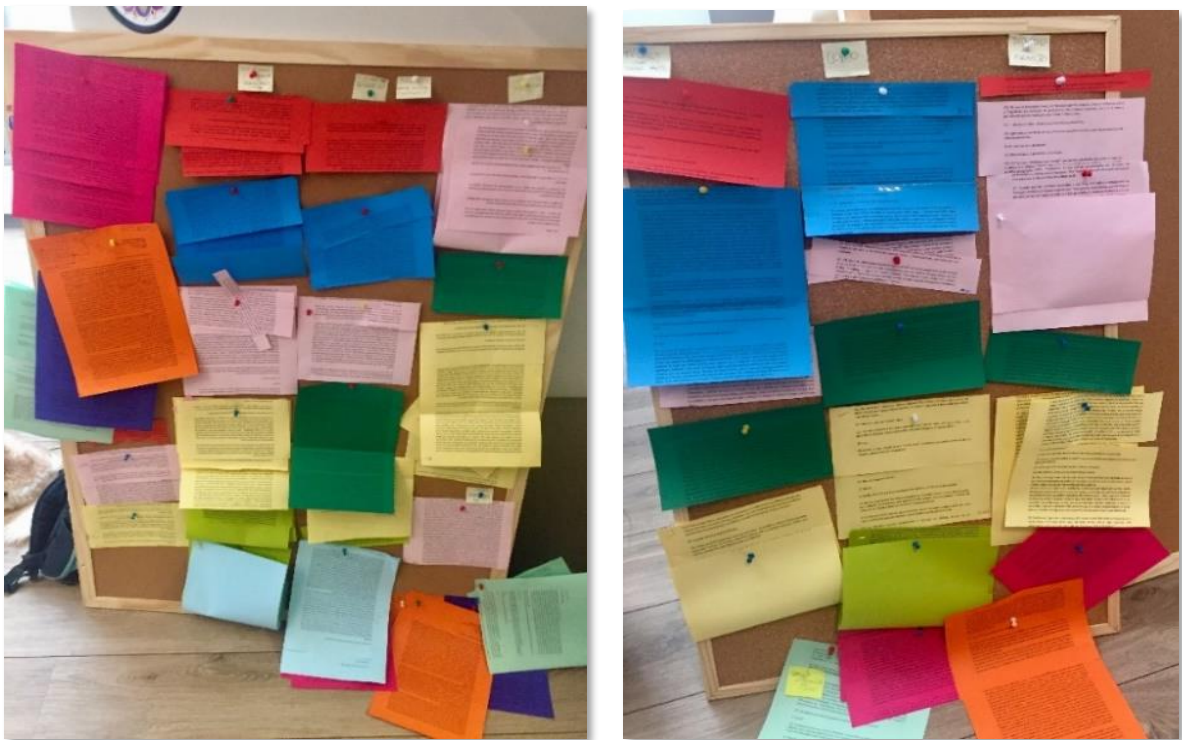
Para tanto, foi preciso dedicação intensa ao conjunto de dados produzidos e, para isso, foram criadas as seguintes estratégias:

- Os arquivos foram impressos e lidos, anotando-se palavras-chave e relações com teorias estudadas, sinalizando em colorido pontos em comum e divergentes. Após,

como eram muitas as anotações nas bordas das páginas, percebeu-se que seria necessário buscar outra maneira de organizar os dados.

- Os arquivos foram impressos novamente, sendo duas cópias de cada entrevista em folhas coloridas, cada uma com uma cor. Foram recortados trechos para agrupá-los em quatro quadros (Figura 3) correspondentes a temas do roteiro (Pedagogia e Didática; Educação Infantil e Didática; dimensões da didática na Educação Infantil; didática na formação de professores), de modo a possibilitar uma visão geral e ao mesmo tempo específica dos dados. Assim, foi possível identificar quais dados foram construídos em cada um dos grandes eixos e por quais respondentes, uma vez que o processo de cada entrevista foi vivido de modo singular.

Figura 3 – Quadros de organização dos dados



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

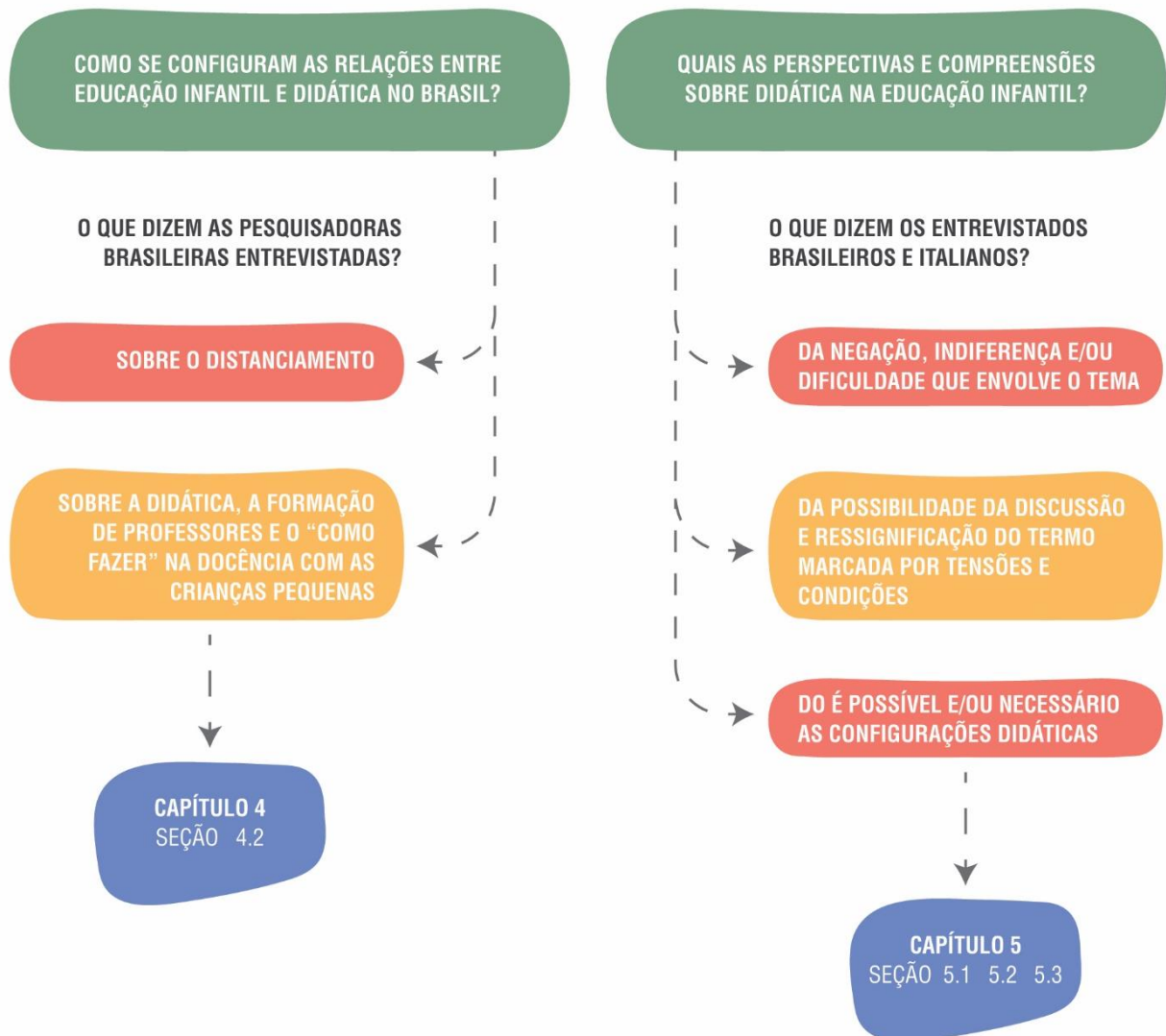
- No processo de construção de tais quadros, foram surgindo pontos de atenção, que originaram outros itens, a partir dos quais as respostas foram reagrupadas. É importante pontuar que não se tratou simplesmente de recortar e desmembrar as entrevistas; ao contrário, foi necessário um exercício de sínteses, análises, ligações, interpretações. Foram sendo identificados temas presentes nas falas que

não estavam no “local” correspondente à pergunta originalmente pensada sobre o tópico, ou aqueles latentes e que não diziam respeito a uma pergunta específica.

- Em alguns casos, boa parte da entrevista precisou ser anexada ao mural, em função de a resposta envolver uma reflexão extensa, fator que complexificou essa etapa do trabalho. Além disso, algumas respostas referiam-se a mais de um tema, constando em mais de um quadro mural e, por consequência, aparecendo mais de uma vez nas análises, sob olhares reflexivos diferenciados.
- Realizadas tais estratégias, foram relidos os dados sobre cada tema/pergunta e, nessa leitura, selecionando-se as falas principais, que melhor representavam os pensamentos e as ideias que respondiam às questões norteadoras da pesquisa, estabelecendo-se novas aproximações e distanciamentos entre elas.
- Apesar de ter em vista as questões norteadoras da pesquisa, me deixei interrogar pelo que havia sido dito pelos entrevistados, ensaiando relações e percebendo melhor os dissensos e consensos sobre cada tema. Foi nesse momento que percebi que os itens abordados nas fichas construídas na ocasião do projeto de pesquisa (Apêndice A) apareciam nas entrevistas, e então resolvi trabalhar com este material de modo integrado nas análises.

De forma geral, pôde-se perceber que era um conjunto amplo de dados, com muitas informações e perspectivas distintas, mas também com pontos de aproximação. Dessas aproximações, mas sem desconsiderar as divergências, e tendo em vista as questões norteadoras do estudo, fui tecendo os “fios de sentido” da pesquisa (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010), que foram organizados como mostrado na Figura 4:

Figura 4 – “Fios de sentido” tecidos na pesquisa



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Tal escolha organizativa apresentada acima justifica-se por abranger os objetivos a que esta pesquisa se propôs e também porque, assim distribuídas as análises, os “fios de sentido” são apresentados de forma mais coerente com o próprio percurso desenvolvido na investigação, conforme já ilustrado na Seção 2.1 deste capítulo. Vale lembrar que este estudo pressupôs investigar sobre o distanciamento entre Educação Infantil e Didática no contexto brasileiro e os pontos de vista sobre as relações entre as áreas na visão dos entrevistados brasileiros e italianos.

Em suma, neste capítulo, foram compartilhados os percursos metodológicos e os movimentos percorridos na experiência da pesquisa, bem como os fazeres investigativos. Considero que foi de extrema relevância a realização das entrevistas com os



pesquisadores, assim como os procedimentos metodológicos de revisão bibliográfica e mapeamento nos eventos nacionais brasileiros, os quais complementaram a geração de dados da pesquisa. Ressalto, mais uma vez, que a experiência da pesquisa ocorreu em um fazer investigativo situado na perspectiva artesanal (CARAMÉS BOADA, 2010; SENNETT, 2015a; MILLS, 2009), em que a disposição para investigar permitiu que surgisse e se configurasse o itinerário metodológico percorrido, o qual foi aqui documentado.

O capítulo seguinte discorre sobre o tema da pesquisa, apresentando perspectivas teóricas sobre a educação de crianças pequenas e sobre a didática, contextualizando o cenário brasileiro e traçando perspectivas que embasaram o estudo.

# EDUCAÇÃO INFANTIL

*A escola de Educação Infantil permite criar e consolidar encontros e relações com pessoas diferentes, além de vivências relativas aos diversos saberes.*

*Ela oferece à criança o contato com o contexto cultural ao qual pertence, ampliando sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual aprende o valor da beleza dos detalhes e do bem-viver e onde pode ser ouvida e respeitada.*

**(BRASIL, 2009a, p.56)**

*Sem o fundamento epistemológico da pedagogia (como e para que ensinar) a didática torna-se um instrumento a favor da técnica acrítica, superficial, domesticadora. Tem-se uma didática sem sujeitos, despersonalizada, a serviço apenas dos números e das estatísticas, despolitizada e sem compromisso com o político e o social da educação [...]*

**(FRANCO, 2016, p. 69)**

# DIDÁTICA

### 3 TERRITÓRIOS DA INVESTIGAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA

Neste capítulo, contextualizo e apresento referenciais sobre o tema da pesquisa — Educação Infantil e Didática — a partir da revisão bibliográfica, procurando compreender os territórios da investigação (CORAZZA, 2002). Na primeira seção, revisito a trajetória da Educação Infantil brasileira em linhas gerais e, para tanto, são trazidos alguns fatos, reflexões, documentos e legislações principais, com ênfase naqueles que permitem exercer um olhar para o contexto do Brasil. Na sequência, abordo a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil explorando tal conceito e como ele faz parte da história da Educação Infantil em nosso país. Na segunda seção do capítulo, busco uma aproximação, ainda que parcial, com os estudos da Didática no contexto nacional, a fim de situar os caminhos percorridos pela área. Por fim, discorro sobre compreensões acerca da didática e alguns conceitos norteadores da pesquisa.

#### 3.1 OLHARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Situar a Educação Infantil no contexto brasileiro requer lançar olhares para um processo de lutas, movimentos sociais, políticas públicas, conquistas legais, debates e discussões conceituais e teóricas que foram construindo o cenário que se configura atualmente. Primeiramente, é importante lembrar que o atendimento a crianças teve sua história no Brasil marcada por diferentes arranjos: familiares, formais e informais. Nesse sentido, duas instituições distintas foram se consolidando: a creche, destinada a crianças com situações econômicas desfavorecidas; e a pré-escola, em alguns períodos, vista como etapa preparatória e, em outros, como compensatória de carências culturais das crianças ou como opção à socialização daquelas pertencentes a classes mais privilegiadas, como uma complementação da educação familiar (OLIVEIRA, 2011).

Os jardins de infância brasileiros foram influenciados pelas ideias de Friedrich Froebel (OLIVEIRA, 2011), mas com interpretações advindas de outras perspectivas. Uma delas foi a norte-americana, que implicou planejamentos com vistas à preparação das crianças para a escola, com aprendizagens de sons de letras. A ênfase era em propostas escolares para as crianças da pré-escola no Brasil, orientada por conteúdos, objetivos,

atividades dirigidas e, de certa forma, elementos didáticos mais formais e correspondentes ao Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, esses modos de fazer eram próximos a um modelo tecnicista e de controle, em uma pré-escola de cunho preparatório.

Todavia, é interessante destacar que os pensadores considerados pioneiros na educação das crianças contribuíram com outras perspectivas para a ação educativa, as quais até hoje inspiram práticas na Educação Infantil. Destaca-se, por exemplo, as experiências das crianças e o trabalho com projetos, por John Dewey (PINAZZA, 2007); a observação da criança e a sua autonomia de escolha de materiais dentro de um ambiente organizado, por Maria Montessori (ANGOTTI, 2007); a valorização do brincar e do jogo como atividades autônomas da criança, por Friedrich Froebel (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), entre outros.

Além disso, convém salientar que esses educadores não restringiram suas ações apenas ao plano teórico: além de teorias e concepções, envolveram-se na construção de instituições e/ou de experiências educativas que englobavam práticas didáticas e metodológicas, como materiais e formas de organização do espaço e da ação educativa. Essas experiências, embora singulares e com aspectos que hoje podem ser ressignificados, sugeriam modos de fazer educação com as crianças pequenas os quais se distanciavam das influências escolarizantes que também fizeram (e ainda fazem) parte do percurso da Educação Infantil brasileira.

Nas últimas décadas, avanços na Educação Infantil foram alcançados no plano político. Entre eles, cabe destacar: a) o reconhecimento da educação como direito da criança, e não apenas da família, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); b) a integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na forma da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a regulamenta como primeira etapa da Educação Básica e institui, no Artigo 29, que sua finalidade é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Essas conquistas foram desencadeadas pelos trabalhadores na luta por creches e por movimentos feministas, envolvendo debates e militância de pesquisadores, que foram também possibilitando a produção de uma série de documentos orientadores das políticas

e das práticas<sup>20</sup> nas instituições de Educação Infantil, num processo articulado pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC). Entretanto, mesmo com essas ações, o histórico da Educação Infantil é marcado por uma política caracterizada pela ausência de investimento público satisfatório e pela não profissionalização da área (BRASIL, 2009c).

Nessa trajetória da primeira etapa da educação brasileira, houve forte discussão com relação ao cuidar e educar. A busca foi por superar uma falsa dicotomia que previa o cuidar ligado apenas a questões corporais e assistenciais, e o educar reduzido a questões cognitivas e à escolarização, passando a entendê-los como atos indissociáveis e complexos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2009b).

A partir do ordenamento legal construído nas décadas de 1980 e 1990, a busca por configurar o que seria uma identidade pedagógica na Educação Infantil foi intensificada:

No momento em que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância. (BRASIL, 2009a, p. 68)

Com relação a sua especificidade, como a própria nomenclatura “Educação Infantil” indica, essa é a única etapa da educação brasileira que carrega em seu nome o termo “educação”, e não “ensino”, como no caso das etapas subsequentes — Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa escolha foi marcada na Constituição de 1988, justamente com a intenção de diferenciar-se da ideia de ensino constante nas demais etapas, marcando a opção por uma dimensão educativa integral (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015). Para Agostinho, essa “[...] diferença não é meramente semântica, mas resultante do amplo processo de debate nos movimentos sociais, por profissionais da área e sociedade civil no Brasil, de forma alcançar a definição do que caracteriza a especificidade da Educação Infantil” (AGOSTINHO, 2016, p. 289).

---

<sup>20</sup> As publicações foram consultadas no site do MEC, no link: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Além dessa marca da primeira etapa da Educação Básica como “educação”, outra com grande relevância foi a conquista do financiamento próprio da Educação Infantil, por meio da sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Segundo Rosemberg (2007), essa destinação de recursos públicos representou o compromisso da sociedade brasileira para com as crianças pequenas, favorecendo que ocorresse expansão da oferta de vagas em Educação Infantil com qualidade e equidade. Contudo, já em 2007, a autora alertou que esse movimento não vinha sendo linear nem isento de tensões, o que ainda permanece como um desafio na educação das crianças pequenas.

Nessa direção, cabe salientar que, mesmo que esse entendimento acerca da finalidade da Educação Infantil tenha sido estabelecido desde a LDBEN (BRASIL, 1996), a pesquisa nacional “Orientações Curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos”<sup>21</sup>, realizada 13 anos depois da promulgação da referida Lei, identificou que a educação vinha se concretizando em três tendências curriculares:

a) listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento; b) ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas; c) ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças. (BRASIL, 2009 *apud* RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90)

Para Richter e Barbosa (2010), essas três modalidades curriculares revelam a predominância de “pedagogias adultocêntricas, higienistas e escolarizadoras” na creche, as quais se estendem à educação oferecida em pré-escolas. Suspeita-se ainda que tais pedagogias se operacionalizam em ações didáticas desvinculadas da escuta e da participação das crianças, sem intencionalidades pedagógicas relativas à oferta de contextos para a construção de aprendizagens integrais. Portanto, possivelmente se aproximam de uma didática centrada numa lógica transmissiva com ênfase conteudista ou de um viés assistencialista.

Nesse cenário, foi de grande relevância a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), publicadas originalmente no ano de 1999,

---

<sup>21</sup> Trata-se do projeto de Cooperação Técnica entre Ministério da Educação e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizada no ano de 2009. Essa pesquisa forneceu indicativos para a construção dos subsídios para elaboração da Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

visto que nesse processo houve a atualização do documento a partir das conquistas políticas da área, bem como das pesquisas realizadas. A discussão apresentada no Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009c), sobre a sua função social, política e pedagógica, contribuiu para pensarmos a identidade da Educação Infantil como instituição que: a) acolhe crianças entre 0 e 5 anos para educar e cuidar, compartilhando com as famílias o processo de formação em sua integralidade; b) está comprometida com a formação da cidadania das crianças e possibilidades de exercerem seus direitos sociais e políticos desde pequenas; c) oferece condições para as experiências e aprendizagens das crianças, ampliando seus conhecimentos num contexto privilegiado de convivência entre elas e delas com os adultos (BARBOSA, 2010a).

As DCNEIs, conforme a Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), estabelecem importantes definições sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil, as quais visam a orientar o trabalho junto às crianças, na busca por garantir experiências e aprendizagens que não antecipem conteúdos do Ensino Fundamental. Essa perspectiva e a indicação, nas DCNEIs, das interações e da brincadeira como eixos das práticas desenvolvidas nas creches e pré-escola estão alicerçadas na compreensão de criança como sujeito histórico e de direitos, competente, que brinca, interage, narra, constrói saberes, conhecimentos e sentidos para o que vive.

Além desses itens, no Parecer nº 20/09 e na Resolução nº 05/09, também são abordados os princípios éticos, estéticos e políticos, a importância da proposta pedagógica e da organização das experiências proporcionadas às crianças, da parceria com as famílias, da continuidade entre as etapas, além do debate por uma definição de currículo na Educação Infantil. Este último tema é permeado por controvérsias, pois, conforme explica o Parecer:

No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (BRASIL, 2009c, p. 6)

Nas políticas nacionais para a Educação Infantil, juntamente com a afirmação do direito da criança pequena de estar em ambientes coletivos de educação, com professores,

o conceito de currículo foi sendo discutido paulatinamente e em meio a controvérsias. Nas DCNEIs, ele foi definido no Artigo 3 como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009b, p. 2).

Na discussão sobre o que seria esse currículo e como ele se organizaria nas creches e pré-escolas, buscou-se respeitar as especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos, distanciando-se de uma separação em disciplinas ou áreas de conhecimento, de uma lista de conteúdos e de uma configuração com planejamento baseado na sequência de datas comemorativas. Com a exigência<sup>22</sup> da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>23</sup>, o desafio de um arranjo curricular derivado das DCNEIs para a Educação Infantil foi intensificado, sendo pensado por meio da constituição de campos de experiência, entendidos como potencializadores das relações das crianças com as linguagens, contrapondo-se à organização disciplinar e/ou por áreas de conhecimento (BRASIL, 2017).

Mas como organizar um currículo a partir da compreensão de que as crianças aprendem interagindo e brincando, em suas práticas cotidianas, e não de forma fragmentada em atividades isoladas e descontextualizadas? Barbosa e Richter (2015), ao discutirem se é necessário — e possível — pensar um currículo para a Educação Infantil e refletirem como o mesmo se configuraria, indicam os campos de experiência<sup>24</sup> como possibilidade de organização curricular que vai ao encontro da identidade pedagógica que construímos em nossos país. Conforme as autoras alertam, esse debate precisa ser

---

<sup>22</sup> A partir de decisão na LDBEN (BRASIL, 1996), no Art. 26, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, há exigência de que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, o que foi reafirmado e colocado como meta na lei do Plano Nacional de Educação (PNE) a ser executada até 2016. Dessa exigência, decorreu o processo de construção da BNCC (BRASIL, 2017), realizado em 2015 e 2016, do qual a Educação Infantil fez parte.

<sup>23</sup> Convém registrar que a versão da BNCC lançada pelo MEC mudou em alguns pontos a redação das versões anteriores, que era fruto de um processo de discussão e do trabalho de pesquisadores da área.

<sup>24</sup> Os campos de experiência são indicações feitas nas orientações nacionais para a escola da infância na Itália (nossa pré-escola), abordadas no artigo de Richter e Barbosa como possibilidade para interrogar o currículo na Educação Infantil no Brasil, em período em que estávamos discutindo, no contexto brasileiro, uma Base Nacional Comum Curricular. Para aprofundamento, sugiro consultar o livro “Campos de Experiência na Escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).



intensificado, considerando as especificidades da primeira etapa que se relacionam com os modos de as crianças pequenas aprenderem, apontando para um currículo que:

[...] exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, da práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referência para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196)

Trata-se de pensar em um modo de organização curricular na Educação Infantil que esteja em sintonia e contribua para a consolidação da sua identidade pedagógica (CRUZ, 2016), a fim de garantir que a especificidade da etapa seja respeitada. Essa parece ter sido a busca de parte dos profissionais e pesquisadores da área da Educação Infantil, tanto no campo do currículo<sup>25</sup> quanto em outras políticas recentes.

Essa cautela faz-se indispensável num contexto atual em que algumas medidas podem significar retrocessos na área da Educação Infantil, com o risco de programas que são complementares substituam as políticas educacionais efetivas no campo (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2017). Além disso, nos últimos anos, mudanças na LDBEN, como a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a inclusão das crianças aos 6 anos de idade no primeiro ano (Lei nº 11.274, de 2006), a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de 4 anos na Educação Infantil (Lei nº 12.796/2013), bem como a demanda pela alfabetização das crianças cada vez mais cedo, podem encaminhar a configuração das práticas pedagógicas com crianças pequenas distantes do que legitimam as DCNEIs (BRASIL, 2009b).

Ainda que esses e outros desafios façam parte do nosso contexto atual da Educação Infantil brasileira, parece haver a defesa, por parte dos pesquisadores, militantes e profissionais, de uma identidade pedagógica que preconize uma escola das infâncias, das culturas infantis, com o foco na criança em suas relações, o educar e cuidar indissociados, a oferta de contextos de experiências por meio de uma ação docente complexa. Penso que são justamente esses elementos que precisam estar garantidos quando se pensa em currículo ou em outras questões da Pedagogia para as crianças pequenas. Porém, se por

---

<sup>25</sup> Aqui, novamente, refiro-me à Versão 2 da BNCC, uma vez que não será possível nesse trabalho adentrar a discussão sobre as mudanças feitas na terceira versão do documento.

um lado a proposição curricular na Educação Infantil ainda é um tema bastante questionado em nosso país, outros aspectos pedagógicos, como pensar um planejamento, elucidar uma proposta pedagógica, documentar a ação educativa ou mesmo ser professor de bebês e de crianças bem pequenas parecem já fazer parte da agenda de discussões da área de forma menos tensa.

Um olhar atento para a história da Educação Infantil no Brasil revela como elementos considerados próprios “da escola” — isto é, de uma educação formal — foram se inserindo no vocabulário do atendimento das crianças, na medida em que a creche e a pré-escola são espaços institucionais, não domésticos, e que seguem legislações educacionais. Dessa forma, hoje discutimos e pesquisamos sobre planejamento, currículo e até avaliação na primeira etapa da Educação Básica (com foco na avaliação de contexto), entre outros elementos da Pedagogia que vivemos no cotidiano das instituições e que estão presentes no trabalho dos professores, assim como nas legislações e nos documentos orientadores.

É interessante destacar que tal processo de consolidação da Educação Infantil se fez — e se faz ainda — por entre avanços e recuos, resistências e transformações. Ao sinalizar isso, sublinho que, por trás da apropriação desses elementos da cultura escolar, parece ter ocorrido uma espécie de busca de ressignificação conceitual no modo de compreendê-los quando estes são pensados com relação às crianças de 0 a 6 anos. Como exemplo, um currículo para crianças pequenas não organizado por disciplinas nem áreas de conhecimento; um planejamento não prescritivo; os saberes e conhecimentos não relativos a conteúdos e atividades fragmentadas; a avaliação não classificatória das crianças e suas aprendizagens, podendo centrar-se no acompanhamento do desenvolvimento integral das mesmas e na dimensão institucional. As DCNEIs (BRASIL, 2009b) são inspiradoras na ressignificação desses elementos pedagógicos. De certa forma, os campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017) também podem ser, ao permitirem um arranjo curricular que tenha como foco as crianças, suas ações e relações, em um planejamento contextual que amplie as suas experiências.

A partir do exposto, percebe-se o quanto o processo histórico de inserção da Educação Infantil no sistema educacional, legalmente a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), ocorreu permeado por normatização, legislações, vocabulários do que seria a apropriação criativa de uma cultura escolar que compõe hoje, por bem ou por mal,

temas/assuntos/práticas das creches e pré-escolas. Essa exigência de a Educação Infantil aderir a terminologias e englobar certas práticas envolve tensões e contradições decorrentes do desafio de aproximar-se do universo escolar, ainda que não constitua “uma escola” no sentido mais clássico do termo. A didática insere-se nessa problemática e parece não ter entrado na discussão do campo da Educação Infantil, pelo menos de forma explícita nas políticas contemporâneas e na perspectiva da Pedagogia da Infância.

Porém, apesar desse esforço da área, e mesmo com a identidade pedagógica que se configura nas legislações e nos documentos orientadores, em muitas instituições, as crianças seguem atendidas cotidianamente em práticas que não condizem com tais conquistas, porque desconsideram sua participação e assemelham-se a arranjos didáticos voltados às especificidades de outras etapas educacionais. Ainda, há crianças pequenas imersas em instituições com arranjos “alternativos” ou didáticas prescritivas, nas quais carecem os elementos pedagógicos respeitosos das infâncias. Algumas vêm sendo atendidas nas escolas de Ensino Fundamental de modo inapropriado; carecem de professores formados e/ou são sujeitadas a trabalhos guiados pelo que indicam os livros didáticos e sistemas apostilados. Enfim, apesar do que foi construído nos últimos 30 anos, ainda vivemos esses entraves didáticos e metodológicos na vida cotidiana com as crianças pequenas em instituições coletivas de educação.

No enfrentamento a essas tensões, implica à primeira etapa da Educação Básica encarar o desafio de construir-se cotidianamente em sintonia com a especificidade do que compreende a ação de educar bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. Nesse sentido, abordo as contribuições da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil na próxima subseção.

### **3.1.1 Quais pedagogias para as crianças pequenas?**

A pergunta que abre esta subseção do texto — quais pedagogias? — nem sempre fez parte das questões educativas relacionadas às crianças pequenas, pelo menos não em espaços institucionais. Conforme o breve histórico apresentado anteriormente, apenas nos últimos 30 anos o atendimento de crianças de 0 a 6 anos no Brasil passou a ser realizado em espaços coletivos educacionais, tornando-se responsabilidade social do Estado, em ação complementar, e não substituta à da família. Com isso, as legislações

foram sendo necessárias e os caminhos pedagógicos sendo traçados nas instituições. Nesse percurso histórico, tanto em termos das práticas realizadas nas creches e pré-escolas quanto da própria construção das políticas públicas e dos documentos que regem a Educação Infantil, fez-se indispensável discutir qual a finalidade da educação de 0 a 6 anos e, junto a isso, que Pedagogia(s) embasariam as práticas realizadas com as crianças nas creches e pré-escolas.

Mas o que significa discutir sobre Pedagogia? Antes de adentrar a discussão sobre o que constitui a especificidade das Pedagogia(s) na Educação Infantil (ROCHA, 1998), cabe salientar que a própria conceituação da Pedagogia não é simples. Sua discussão como ciência da educação e seu estatuto epistemológico relacionam-se com um longo debate que reflete se a Pedagogia tem especificidade própria ou se é apenas um campo de aplicação das demais ciências da educação. Nem mesmo a perspectiva da Pedagogia como ciência é consenso: a própria multiplicidade de saberes da Pedagogia (reunindo contribuições de diferentes campos conceituais) sinaliza, por ora, a sua força e a sua fraqueza (CRUZ, 2008).

Para Pimenta (2011), houve uma resignificação, assumindo-se que a Pedagogia se diferencia das demais ciências porque tem na prática social da educação o ponto de partida e de chegada de suas investigações — “parte da prática e a ela se dirige” (p. 86). Haltenhoff (2007) entende, ao interrogar-se sobre a Pedagogia, que esta deve ser concebida como “teoria e prática científica da educação”. Em outros termos, é uma disciplina que se instala, abarcando um campo que vai “[...] desde o plano da reflexão teórica ao plano da empiria onde se realiza o processo educativo” (p. 37).

Conforme Pimenta (2011), a Pedagogia enquanto ciência da prática, então, não se resume a um campo aplicado de outras disciplinas, e sim envolve uma prática articulada aos discursos das demais ciências da educação, uma vez que a educação é um fenômeno histórico, político, social e, portanto, inconcluso. A Pedagogia não pode saber tudo, porque seu objeto é complexo, e por isso precisa do diálogo e de outros conhecimentos. Assim, “[...] a pedagogia constitui uma área de saber multidisciplinar que integra questões ontológicas, éticas, argumentos teóricos de suas disciplinas afins e saberes técnico-operativos que possibilitam e estimulam sua empiria, lugar onde confluem saberes de ordens distintas e que devem relacionar-se entre si sinergicamente” (HALTENHOFF, 2007, p. 50).

Distante de uma racionalidade instrumental e da lógica aplicacionista de saberes, ao contrário, a Pedagogia se configura como uma reflexão sistemática sobre a educação (PIMENTA, 2011), sem subordinar-se a outros campos, de modo a não perder seu caráter de ciência da educação (HALTENHOFF, 2007). Então, qual seria sua relação com a educação de crianças pequenas? Retomando o título desta seção, que interroga sobre quais Pedagogias são apropriadas na educação das crianças de 0 a 6 anos, é válido trazer as palavras de Barbosa:

As propostas pedagógicas para Educação Infantil surgiram **quando se tornou necessário refletir sobre um determinado recorte da pedagogia, abordando as peculiaridades que estão presentes no campo da intervenção educacional para a pequena infância**, isto é, da educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos. Utilizo o termo instituição como referência para espaços públicos e coletivos de educação, e não para a família, apesar de esta também ser uma instituição. (BARBOSA, 2006, p. 24 – grifo nosso)

Essas peculiaridades na educação institucionalizada das crianças pequenas se referem à compreensão das infâncias, às linguagens e às formas de se comunicar com elas, às brincadeiras, à relação com as famílias, à ênfase nas relações de cuidado, à alimentação, ao sono, entre outros itens que são apontados por Barbosa como “temáticas fundadoras da Educação Infantil”. Isso se dá porque elas nem sempre estão presentes com tanta ênfase em outros campos pedagógicos e outras etapas da educação.

A necessidade da construção de uma pedagogia específica para as creches e pré-escolas no Brasil foi sinalizada inicialmente pelas pesquisas de Faria (1993) e Rocha (1998), demarcando, para a área, a relevância da construção de uma pedagogia própria: uma Pedagogia da Educação Infantil. Segundo Barbosa (2010b), tal conceito começou a ser elaborado teoricamente a partir do reconhecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988; 1996), sendo de imensa relevância para o contexto em que era incipiente a busca pela construção de identidades pedagógicas para os espaços institucionais, não escolares, que acolhiam crianças pequenas para cuidar e educar. O referido conceito marca com uma clareza importantíssima que:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as

*relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (ROCHA, 2001, p. 31)

Para Rocha (2001), essas distinções marcam a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil que se diferenciam do Ensino Fundamental, de modo que creche e pré-escola se constroem em oposição com as configurações da escola, sem que isso seja necessariamente uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. Em decorrência dessa necessidade, a autora apontou que, por ora, os conhecimentos didáticos não eram necessários ao campo. Na Educação Infantil, prevalece o caráter mais amplo do termo “educar”, ao invés do “ensinar”, que “[...] em geral, estabelece-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar” (2001, p. 32). Com isso, a ideia é que não se privilegie um conhecimento sistematizado na primeira etapa educacional, em detrimento das experiências das crianças. Sobre isso, a pesquisadora indica que:

Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da Educação Infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua “versão escolar”, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). (ROCHA, 2001, p. 31)

Nessa perspectiva, as aprendizagens das crianças em suas experiências nos primeiros anos de vida afastam-se de um “resultado escolar” numa visão didática escolarizante. Ao mesmo tempo, Rocha (2001) entende que uma concepção didática que extrapole os limites do ensino (no sentido restrito do termo) poderia abrir “possibilidades” de estabelecer relações do seu objeto com aquele da Educação Infantil. Porém, apesar de reconhecer que esse conjunto de relações poderia ser identificado como “o objeto de estudo da didática da Educação Infantil” (num sentido de didática amplo), a pesquisadora prefere denominar como Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 2001), pelas razões já expostas.

Convém salientar a importância de tal escolha, que parece ter sido crucial no momento histórico em que a educação das crianças prescindia de firmar-se e, ainda, diante

de uma época em que a Didática era fortemente questionada, devido ao seu caráter prescritivo no Brasil<sup>26</sup>. Esse posicionamento foi decisivo para a construção das compreensões de Educação Infantil que temos hoje nas pesquisas, nas políticas, nas legislações alinhadas com o que preconizam as diretrizes (BRASIL, 2009b), as quais envolvem as experiências das crianças e suas relações, as crianças como sujeitos, a valorização de seus saberes e a promoção de contextos de cuidado integral.

O conceito de Pedagogia da Educação Infantil foi indispensável para desenvolvermos um olhar pedagógico amplo e potente para o que ocorre nas creches e pré-escolas, uma vez que a tradição de estudos e dedicação para com as crianças foi primeiramente marcada por campos como a Puericultura, a Medicina e, mais fortemente, a Psicologia desenvolvimentista. Isso não significa que a Pedagogia não possa dialogar com tais áreas; no entanto, o que é problemático é que a Pedagogia voltada às crianças pequenas por muito tempo se limitou a segui-las, instruindo rotinas e práticas a partir de olhares psicologizantes ou higienistas (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016). Então, é aí que reside a relevância da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998; BARBOSA, 2006, 2010), que contribuiu para que se fosse desenhando um viés distinto e necessário para a educação das crianças em creches e pré-escolas nas políticas, nas práticas e em pesquisas.

Entretanto, não se trata de um olhar unívoco, tanto porque há outras perspectivas para a educação das crianças pequenas quanto porque a Pedagogia não se constrói no isolamento. Como uma “disciplina de fronteiras” (BRASIL, 2009a), a Pedagogia precisa dialogar com áreas como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a História, a Geografia, entre outras, conforme já mencionado. Isso é potencial para a Educação Infantil, porque tais olhares “[...] passam a interrogar e problematizar as práticas pedagógicas sustentadas na concepção de desenvolvimento como evolução linear, de aprendizagem como resultado individual e de pedagogia como ação comprometida apenas com os aspectos cognitivos do processo educacional” (BRASIL, 2009a, p. 41).

Assim, entendo que a discussão pedagógica tecida com outras ciências nos distancia de práticas higienistas, assistencialistas, sem intencionalidade educativa, bem como de práticas escolarizantes. Com relação à necessidade da Pedagogia da Infância estabelecer diálogos, destaca-se a relevância da interlocução com o campo dos Estudos da

---

<sup>26</sup> Essa questão será explicada na seção seguinte, intitulada “Olhares para a Didática no âmbito nacional”.

Infância na atualidade, de modo que estes permitam construir estratégias para conhecer melhor as crianças e suas infâncias, aumentando os “repertórios de lógicas de ação das pedagogias da infância” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016). Nesse processo:

[...] os estudos sociais da infância colocam como desafio a superação de um adultocentrismo, ou seja, a superação de uma determinada cultura adulta sendo tomada como padrão superior e predominante para entender os processos educativos na infância. E ainda, o desafio de compreender a infância num sentido mais amplo que a sua redução a uma categoria universal que, como qualquer pretensão de universalização, tende a padronizar os comportamentos e as culturas infantis. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 40)

Ao encontro dessa ideia, destaco a contribuição da Sociologia da Infância para a desconstrução de uma imagem de infância como período preparatório, de carência, simplesmente tido como etapa biológica vivida pelas crianças de forma padronizada. Ao contrário, temos a infância como categoria social e etapa geracional, que existe em relação às outras etapas, e não é mais nem menos importante do que elas, sendo entendida também como grupo de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo, construindo-o (SARMENTO, 2005; 2007).

A concepção de infância como construção social constituída pela heterogeneidade das experiências infantis e pelos diversos modos com que as crianças vivem esse período de suas vidas rompe com uma imagem naturalizada das crianças fundada em padrões de desenvolvimento genéricos. O que há em comum nas infâncias diz respeito ao fato de que as crianças são ativas desde bebês, capazes de iniciar relações, construir culturas de pares (CORSARO, 1997) e produzir culturas infantis (SARMENTO, 2004) a partir da interpretação criativa do mundo adulto (CORSARO, 2007b).

Dessa forma, ainda que as culturas da infância sejam plurais, para Sarmento (2004), elas têm quatro traços que as diferenciam com relação aos adultos: a) interatividade, as crianças aprendem em espaços, tempos, ações e emoções compartilhados entre elas; b) ludicidade, que demarca peculiaridades das crianças; c) fantasia do real, o mundo do faz de conta compõe a recriação de experiências, significados e construção de mundo pelas crianças; d) reiteração, um tempo recursivo, não linear, com repetições e rupturas contínuas. Logo, há uma gramática própria nas culturas infantis.

Tais perspectivas parecem compor a conceituação do termo “Pedagogia da Infância” feita por Barbosa (2010):



[...] uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. [...]. A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). (BARBOSA, 2010b, on-line)

Compreender as crianças por esse viés é fundamental para pensar a Pedagogia da Infância. Nas palavras de Rinaldi (2016), a imagem da criança é a primeira escolha pedagógica que fazemos, a qual desencadeará todas as outras. Assumir que as crianças, desde bebês, são investigadoras, curiosas, formulam hipóteses e constroem suas teorias interpretativas traz provocações para repensarmos a Pedagogia. Em se tratando de bebês, com base nos estudos de Pikler, destaca-se o respeito dos movimentos livres e das ações que eles iniciam em meio ao que o adulto propõe, da sua autonomia, mesmo que, em muitos aspectos, dependam do cuidado do adulto (DAVID; APPEL, 2010).

Assim, de que forma isso pode incidir na(s) Pedagogia(s) de Educação Infantil? Uma primeira possibilidade se refere a construir uma pedagogia da escuta, entendida, por sua vez, como verbo ativo, que engloba escutar e interpretar as indicações das crianças para sustentar e ampliar seus processos criativos (RINALDI, 2014). A partir disso, a documentação pedagógica torna os processos de aprendizagem das crianças visíveis, possibilitando leituras e reflexão destes em ações compartilhadas, em relações envolvidas no processo de construção e conhecimento em torno da escuta recíproca.

Para Rinaldi (2014), estaríamos diante de uma “[...] nova concepção de didática: didática participativa, didática como procedimentos e processos que podem ser comunicados e compartilhados.” (p. 131). Tal didática seria construída nas relações e tem como base a “visibilidade, legibilidade e cumplicidade” (p. 132–133), possibilitando que a ação docente seja sustentada em expectativas do adulto que são orientadoras, mas não prescritivas nem baseadas em planejamentos lineares e com etapas fragmentadas (por exemplo, primeiro planejar, depois aplicar e, por fim, avaliar). Nessa direção, Davoli (2017) sinaliza que “observar, documentar e interpretar” tem ajudado a pensar sobre didática: “[...] uma didática compartilhada e da qual participam os adultos e as crianças ao mesmo tempo” (p. 27), justamente porque ocorre no processo, e não ao final de um percurso.

Uma segunda possibilidade, em sintonia com a anterior, implica o entendimento da Educação Infantil como tempo e espaço de viver as infâncias, de ser criança e aprender pela(s) experiência(s), numa ação pedagógica em que ludicidade e imaginário são tão importantes quanto atenção e memória (RODARI, 1982). Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico não compreende o “ensino” de um mundo pronto, acabado e transferível, mas refere-se à oferta de contextos que possibilitem às crianças reconstruir e reinventar o mundo, criando e expressando-se pelas diversas linguagens. Portanto, sua organização não é das matérias, pois a matéria é a realidade (RODARI, 1982). A instituição educativa é vista como lugar de criação de cultura das crianças, culturas das infâncias, contextos das experiências das crianças (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2013).

Enfim, considero que a produção brasileira sobre Pedagogia(s) da Educação Infantil, em diálogo com os Estudos da Infância e com perspectivas pedagógicas que escutam e acolhem as crianças em suas relações, pode se fortalecer em seus princípios de respeito às especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos. Para que as pedagogias da primeira etapa da Educação Básica se diferenciem realmente das demais, precisam dessa compreensão fortemente embasada, ao ponto de incidir sobre as formulações pedagógicas tanto no âmbito político e acadêmico quanto nas práticas cotidianas. Sobre essa questão, faz-se importante destacar:

Ao longo destes últimos trinta anos, consolidou-se um novo campo de investigação – que se diferencia dos estudos da educação escolar –, que dá especial atenção ao conjunto das determinações que constituem as relações educativas com crianças – nos espaços educativos formais ou fora deles – e que passa a exigir a contribuição de várias áreas do conhecimento, no sentido de “dar conta” da compreensão dos processos educativos nesse âmbito em suas múltiplas facetas sociais, históricas e culturais. Por outro lado, e considerando a natureza “praxiológica” (no sentido de “o que se pode fazer”) do campo educacional, essa compreensão ampliada vem permitindo consolidar indicações metodológicas da ação pedagógica na Educação Infantil, como já se afirmou noutros estudos, para além da prescrição de modelos. (ROCHA, 2008, p. 63)

Nessas palavras, é sublinhado como as pedagogias podem acontecer e se traduzir nos processos que estruturam a vida nas creches e pré-escolas, ou seja, que a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil precisa(m) incidir sobre as práticas pedagógicas. Porém, quase dez anos depois, Rocha *et al.* (2016) apontam, a partir de outra investigação, o fato de que mesmo a área falando em “sentidos educativos”, de modo abrangente, ainda há certo reducionismo em instituições que focam o trabalho em aprendizagens específicas e

fragmentadas. Em outras palavras, há algumas práticas que, mesmo sendo nomeadas como “pedagógicas” (e não didáticas), acabam por limitar as possibilidades e potências das experiências das crianças, devido aos caminhos metodológicos por meio dos quais se realizam (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016).

A persistência em ações como “dar atividades”, ensinar (no sentido restrito do termo), desenvolver conteúdo(s), presentes nas práticas docentes de professores de crianças, revela que é difícil a construção de estratégias que operacionalizem os princípios da Pedagogia da Infância nas creches e pré-escolas. Para Campos (2012), há certa dificuldade em construir práticas ancoradas nos avanços teóricos já realizados, em traduzir os princípios da Pedagogia da Infância, sendo necessário continuarmos nos empenhando em construir um trabalho cotidiano que realmente seja sustentado neles.

Do olhar para o contexto brasileiro e para a Pedagogia da Infância apresentados nesta seção, saliento o necessário investimento da área na construção de propostas e relações educativas tecidas a partir do respeito do bem-estar das crianças pequenas, suas linguagens e suas infâncias. Os Estudos da Infância implicaram a compreensão das crianças como sujeitos e das infâncias como importantes no “hoje” — o que é extremamente indispensável para a Educação Infantil, mas não suficiente. A Pedagogia por meio do diálogo com os olhares sociológico, antropológico, filosófico ou da psicologia na vida das crianças, pode problematizar a “fôrma” escolar (FREITAS, 2007; BARBOSA, RICHTER, 2013) em que se encontram as crianças maiores.

Na trajetória da Educação Infantil brasileira, percebe-se o quanto foi necessário não termos pensado em didática, visto que uma didática tradicional e escolarizante não “serviria” aos modos de aprender dos bebês e das crianças pequenas. Todavia, pode ser um risco centrar-se apenas nisso e, num pensamento de oposição à escola, descuidar-se da especificidade das questões da Pedagogia nessas instituições de educação coletiva. Quer dizer, deixar escapar os “detalhes” operativos que permeiam a educação e a organização da vida cotidiana nas creches e pré-escolas, colocar os instrumentos do professor em segundo plano, negando aspectos que dizem respeito à discussão didática. Na formação de professores, por vezes, tais questões não são abordadas, pois desconsidera-se que é necessário pensar que o docente precisa construir repertórios pedagógicos e didáticos apropriados para acolher as imagens potentes de crianças, que permitam contribuir para

que elas construam aprendizagens brincando, experimentando, jogando, interagindo, sendo cuidadas e cuidando de si, dos outros, do mundo.

Compreendo ser fundamental que a Educação Infantil estabeleça relações com outras grandes questões da Pedagogia, como o currículo, a didática e a ação educativa, de modo a analisar quais as suas implicações e como elas podem estar articuladas com as especificidades da educação de crianças pequenas. Além disso, saliento que os conceitos didáticos mais tradicionais podem ser tanto ressignificados como descontextualizados, assim como novos conceitos podem ser criados em respeito às especificidades do campo da primeira infância (BARBOSA, 2006).

Assim, partindo da ideia de que as teorias pedagógicas embasam os procedimentos dos professores (FRANCO, 2016) e que hoje há uma Pedagogia da Infância forte (MANTOVANI, 2015), pode-se questionar quais sentidos sobre a didática poderiam ser tecidos em articulação com a identidade pedagógica da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil. Vale ressaltar que são Pedagogia(s) da Educação Infantil, no plural (BRASIL, 2009a), porque se fazem diferentes em cada contexto, ainda que sejam próprias da primeira etapa da Educação Básica e que por isso se singularizam perante as particularidades das etapas subsequentes. Nessa perspectiva, considero que a própria Pedagogia da Infância pode e deve dialogar com outros vieses pedagógicos para fortalecer-se.

Assim, segui no trabalho questionando se seria possível fazer esse exercício de construir “outras” didáticas hoje, também no plural, porque os princípios pedagógicos reelaborados em práticas cotidianas nas instituições ocorrem em uma pluralidade de formas, caminhos, metodologias e escolhas operacionais. Afinal, a Pedagogia não gera práticas iguais. Na continuidade deste trabalho, a busca foi por refletir sobre os percursos e alguns sentidos da didática.

### 3.2 OLHARES PARA A DIDÁTICA NO ÂMBITO NACIONAL

Investigar as relações entre Educação Infantil e Didática exigiu uma contextualização do tema que me permitisse entender também os movimentos da área da Didática no contexto brasileiro, buscando compreender alguns dos sentidos construídos, os quais, cabe salientar, não retratam uma trajetória linear ou total do campo. Procurei

lançar olhares, ainda que parcialmente, para as abordagens didáticas no país, situando o campo da Didática no Brasil, entendendo quais as principais tendências e temas trabalhados por pesquisadores da área, o que se fez indispensável para a construção desta pesquisa. Para isso, foram priorizados alguns textos que abordavam a trajetória histórica da Didática no Brasil, bem como artigos de autoria de pesquisadores precursores e representantes do debate na área (CANDAU, 1983, 1988; PIMENTA, 2003, 2015; MARIN, PIMENTA, 2015; VEIGA, 2012; FRANCO, 2010, 2016).

Uma vez que não foi percebida referência à educação das crianças pequenas em tais abordagens, nessa seção centrei-me nos caminhos da Didática no Brasil trilhados nas décadas seguintes a 1960, por considerar que nesses anos ocorreram fatos que influenciaram fortemente o modo como passamos a nos relacionar com a área em nosso país, com implicações até a atualidade. Um fato de grande relevância refere-se a uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), conhecidos como acordos MEC/USAID, que trouxeram influências norte-americanas na organização escolar e didática no contexto brasileiro.

As décadas de 1960 e 1970 no Brasil, isto é, o período após o golpe militar, foram marcadas na vida social, política, econômica e educacional numa perspectiva pedagógica centrada na técnica, eficiência e racionalização. Essas características configuraram o que chamamos de pedagogia tecnicista, na qual se concebia o professor como um técnico, que teria supostamente um agir neutro. Em decorrência disso, pesquisas mostram que a didática nos cursos de formação foi marcada pela dimensão tecnicista e instrumental nas ementas e nas referências das disciplinas (MARIN, 2015).

A partir da metade da década de 1970, a crítica à perspectiva tecnicista se acentuou com uma postura de negação da própria dimensão técnica da prática docente. Em suma, o que se postulava era uma “antididática” (CANDAU, 1983). Naquele período, em oposição ao caráter tecnicista e comportamentalista, ocorreu uma “[...] minimização da palavra [didática] nas pesquisas em educação. Houve um tempo em que a didática foi uma palavra quase proibida, pois sinônimo de método, do escandir de passos rigidamente pré-estabelecidos” (GANDIN *et al.*, 2015, p. 321). Em decorrência disso:

Na tentativa de escape da compreensão da didática como mero meio, como processo no qual a pedagogia seria tão somente uma questão de achar os procedimentos justos para um aprender necessário garantido, a pesquisa em educação no Brasil, em grande parte, evitou chamar de didática qualquer aspecto que não fosse pejorativo. (GANDIN *et al.*, 2015, p. 321)

Para Candau (1988), no início da década de 1980, o desafio ainda era superar a perspectiva tecnicista da Didática, entendida como conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer”, tidos como universais e desvinculados do contexto sociocultural e dos fins da educação. Essa visão concebia a técnica como puramente instrumental, neutra, entendendo a questão do ‘fazer’ pedagógico como dissociada das perguntas sobre ‘o por que fazer’ e o ‘para que fazer’, isto é, de forma descontextualizada (CANDAU, 1983).

Porém, no decorrer da década de 1980, entendeu-se que nem a postura de assumir a didática como receita nem aquela da sua simples denúncia poderiam continuar se resumindo à sua negação, pois “[...] a competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica” (CANDAU, 1983, p. 23). Tal debate, então, girava em torno da construção do que Candau chamou de didática alternativa: a “Didática Fundamental”.

Esta pressupunha superar o pressuposto da neutralidade científica, assumindo a multidimensionalidade da didática: a dimensão técnica da prática pedagógica, objeto próprio da didática, teria de ser pensada à luz de um projeto ético e político-social que a orientasse (CANDAU, 1983; 1988). Tratava-se de articular as dimensões técnica, humana e política, de partir da análise da prática pedagógica concreta e situada numa visão historicizada da educação, repensando a ação pedagógica a partir do seu compromisso com a transformação social. Em decorrência desse processo, na década de 1990: “Ao ser (quase) retirada do cenário da pesquisa ou ser substituída pelas discussões mais comuns, a partir dos anos 1990, como o currículo, as práticas pedagógicas ou a formação de professores, a didática, aparentemente, ficou em segundo plano” (GANDIN *et al.*, 2015, p. 232).

De acordo com Veiga (2012), a didática foi assumindo novas configurações, as quais exigiram uma retomada e reconfiguração dos seus conceitos clássicos. Nesse sentido, a pesquisadora aponta o ensinar como “atividade complexa e laboriosa”, enfatizando que “O processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas a uma outra necessidade: a do aluno que procura

aprender” (2012, p. 13). Ensinar e aprender envolvem, para a autora, o ato de pesquisar e, ao mesmo tempo, o de avaliar, os quais compõem juntos as quatro dimensões de um processo que ocorre na interação entre professores e alunos. Ao explorar essa conceituação, a partir de pesquisa feita com docentes, Veiga aponta os seguintes eixos como estruturantes do ensino: intencionalidade, interação, compartilhamento, afetividade, construção do conhecimento, planejamento didático (2012).

Em sua reflexão, Veiga (2012) pontua que o ato de ensinar envolve ações heterogêneas, as quais exigem mais que o mero domínio de conhecimento. Aponta que o ensino envolve três desafios: o primeiro relaciona-se com o fato de ser uma tarefa humana; o segundo refere-se à questão relacional, do compartilhamento; o terceiro, diz respeito à construção de conhecimento pelos alunos. Como síntese, a autora afirma que “[...] o ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para ampliação da convivência sócio afetiva e cultural” (VEIGA, 2012, p. 32).

Tal ideia é reforçada por Pimenta (2003), quando afirma que foi o entendimento do ensino como prática social, viva e contextualizada que desencadeou a ressignificação da Didática na década de 1990. Em outras palavras, tratou-se de entender o ensino como historicamente situado, envolvendo emancipação humana e política, como modificado pelos sujeitos ao mesmo tempo em que os modifica, devendo ser pensado nos contextos sociais em que se efetiva, enfim como “práxis social complexa” (PIMENTA, 2015, p. 84).

Assim, a disciplina de didática vem passando, desde os anos 1980, por reconfigurações constantes sobre sua especificidade frente aos desafios que decorrem da prática educativa, visto que está impregnada das contradições e que demanda pluralidade, porque acontece situada em contextos socioeconômicos e políticos. Frente a isso, entende-se que há hoje um diálogo maior da Didática com outras áreas, que pode significar certo “esvaziamento do seu objeto”, sendo compreendido por alguns pesquisadores como dispersão de seu tema e foco (MARIN; PIMENTA, 2015).

Contudo, outra possibilidade de interpretar o que vem ocorrendo desde a década de 2000 é pelo viés de que há uma diversificação de temas discutidos em função da própria complexidade do ensino, isto é, por “[...] considerá-lo como afirmação de um universo plural e diversificado de buscas e referenciais” (CANDAU, 2014, p. 119). Além de novas questões no contexto educacional, o multiculturalismo fez-se presente na Didática, seja

pelo “[...] tema das diferenças como possibilidade de enriquecimento de reflexão e ação didáticas, seja quando suscitam preocupações em relação a articulação entre o social e o cultural” (p. 120).

Nesse momento atual de desestabilização e diversificação do campo, Candau aponta como desafios da Didática na perspectiva da interculturalidade crítica: trabalhar com a diferença, reconhecendo-a na escola, questionando os processos de homogeneização que reforçam culturas escolares monoculturais; estimular o diálogo e a construção de conhecimentos comuns, os diversos saberes do cotidiano e do currículo escolar; construir processos educativos participativos que não sejam desvinculados dos contextos, problematizando dinâmicas padronizadoras e uniformes (CANDAU, 2014).

Retoma-se então a discussão sobre o ensino, pois é somente a partir da superação do seu entendimento como transferência de conhecimentos que, para Franco (2016), pode-se pensar que ele seja o objeto da Didática. Dessa forma, precisa ser visto em sua multidimensionalidade, imerso num processo de formação, de vivências e transformações dos sujeitos, alunos e professores. O processo de ensino-aprendizagem é marcado por situações imprevisíveis, com ações do professor que envolvem o acompanhamento, a recomposição do proposto, a interpretação, a complexidade, assim como na vida, numa didática que “[...] se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, onde a aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos” (2016, p. 14). Trata-se de uma abordagem didática que olha os processos e as circunstâncias de aprendizagens. Nessa perspectiva, a pesquisadora aponta:

Se o objeto da didática for configurado sobre e a partir das práticas pedagógicas da docência, a Didática, para organizar seu corpo de conhecimentos, utilizar-se-á da teoria pedagógica, portanto dos instrumentos e práticas da Pedagogia como ciência da Educação. Assim, a Didática deixaria de ser uma teoria do ensino para ser uma teoria pedagógica da docência; ou melhor, para não confundir com a Pedagogia, sou tentada a afirmar que caberia à Didática ser uma teoria da formação, substituindo então teoria de ensino por teoria da formação. (FRANCO, 2010, p. 91)

Para que os procedimentos didáticos tenham sentido, Franco (2016) salienta que precisam estar embasados em teorias pedagógicas. Por isso, a autora adverte que a didática não pode se afastar delas, correndo o risco de tais procedimentos se tornarem



padronizados e estereotipados, distanciando-se da imprevisibilidade e do caráter interpretativo e processual das práticas pedagógicas e aprendizagens.

Com relação à didática na formação de professores, Pimenta (2015) indica que há um sumiço das disciplinas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, mesmo diante de um grande número de produções da área. Em contraponto, ressalta que a didática pode favorecer um processo de rupturas e de ressignificações com relação àquilo que o futuro professor traz como compreensão do que é ensinar (entre elas, a ideia da transmissão), assumindo um caráter compreensivo e projetivo sobre o ensino, bem como favorecendo a possibilidade do que chama de uma educação humanizadora.

Ao analisar o balanço da produção do grupo de trabalho (GT) 04 (Didática) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), referente à primeira década dos anos 2000, André (2014) também apontou a ausência do ensino de didática nas pesquisas mapeadas. Entre algumas razões para isso, a autora indica o desprestígio da disciplina no currículo da formação de professores, decorrente da dificuldade de ressignificar o termo “ensino” e de enxergar possibilidades de abordagem da didática numa perspectiva não tecnicista.

Libâneo (2014) também reconhece que a perspectiva prescritiva prevalece nos cursos de Pedagogia, e aponta que a visão obsoleta da didática e seu caráter antiquado, bem como a crítica aos métodos tradicionais de ensino contribuem para essa desvalorização. Embora não desconsidere a contribuição das ciências da educação na formação, o autor coloca que certo reducionismo (do viés psicológico, sociológico e cultural) é um fator que explica, em parte, a “[...] depreciação dos estudos em Pedagogia e Didática no meio acadêmico e institucional” (p. 80). Nesse sentido, o autor chama atenção para o fato de que os pedagogos perderam a especificidade do “pedagógico” no seu trabalho, a qual precisa incidir sobre a vida concreta da escola. Também destaca que esse fator pedagógico-didático seria o “elo perdido” entre as políticas públicas de educação e as práticas reais das salas de aula. Por isso, advoga que a didática precisaria estar mais presente na formação de professores.

O referido esvaziamento da presença do “pedagógico-didático” na formação e no exercício profissional dos professores vem sendo, em parte, compensado por receitas didáticas. Essas se apresentam em conjuntos de modos de fazer vendidos em sistemas de ensino, em planejamentos prontos e projetos pensados por organizações e instituições,

como empresas de outros setores que não a educação, que veiculam revistas, livros, sistemas apostilados. Diante disso, ainda que em contextos e condições diferentes, há também hoje um enfrentamento a ser feito que relaciona-se, de certa forma, aos percursos da didática tecnicista e ao esvaziamento do pensamento pedagógico/político na educação brasileira vivido nas décadas de 1960 e 1970.

O cenário atual tem relação com a mercantilização da educação pública, em que parcerias público-privadas fornecem produtos padronizados e replicáveis, propondo práticas iguais, como afirma Peroni (2016). Embora tal questão não seja aprofundada neste estudo, interessa destacar sua implicação no campo pedagógico, por meio da veiculação das didáticas aplicáveis pelos professores como agentes reprodutores. Isso significa um retrocesso que relaciona-se ao afastamento de práticas democráticas na educação, visto que a democracia não passa a existir apenas pela ausência da ditadura (PERONI, 2016).

Essa problemática compõe os embates da Didática na atualidade, sendo importante pensar porque as redes de ensino vem aderindo a estes materiais didáticos “prontos” que sugerem um modo de fazer acrítico e previamente definido, bem como refletir sobre porque há necessidade ou desejo dos professores em utilizar esse tipo de recurso. O vazio pedagógico e a negação da didática nos espaços de formação, de certa forma, deixam lacunas<sup>27</sup> que são preenchidas com um planejamento de atividades e sequências didáticas fornecidas pela sociedade civil. Isto é, se a academia nega a didática, se não a discute por considerá-la antiquada, se desmerece a complexidade do “como fazer”, outras vozes — setor financeiro, editoras, empresas educativas — vão sugerindo os rumos do fazer pedagógico. Infelizmente, a Educação Infantil está repleta de tais vozes que estão ressoando nas instituições e estruturando modos de fazer empobrecidos e tecnicistas com as crianças pequenas, ainda que a discussão didática seja negada dentro do campo.

Discutir didática no contexto brasileiro atual não representa uma espécie de resolução mágica para os problemas educacionais, mas faz-se relevante na busca de práticas pedagógicas reflexivas e críticas, coerentes com o que acontece nas escolas. Desse modo, problematizar os sentidos relacionados à prescrição e à aplicação no/do fazer pedagógico, que vêm invadindo fortemente o cenário educacional atual, é necessário na ressignificação do conceito de didática e no resgate de seu papel na formação docente.

---

<sup>27</sup> Problematizo esse aspecto para pensar a didática na formação de professores, mas é evidente que por trás há questões econômicas e políticas envolvidas nessa relação público-privada.

Movimento que não pode ocorrer de modo dissociado dos contextos, dos princípios pedagógicos e políticos, da autoria coletiva de professores, famílias e crianças. No âmbito da formação de professores para atuar na primeira etapa educacional, deve-se buscar as especificidades referentes à educação das crianças de 0 a 6 anos.

### 3.2.1 Quais outras compreensões sobre didática?

A compreensão da didática como “arte de ensinar” encontra-se na obra do educador João Amós Comenius, pioneira ao sistematizar questões relacionadas ao ensino (COMENIUS, 2011). A didática Comeniana envolvia certa utopia de ensinar a todos, convidando a pensar sobre determinadas questões educacionais que se relacionam a esse processo (FUSARI, FRANCO, 2010; MARIN; PIMENTA, 2015; GANDIN *et al.*, 2015). Para Nigris (2007a), partindo da ideia de educabilidade da infância, Comenius “[...] põe-se o problema de qual estratégia didática e educativa responde melhor a exigência das crianças e favorece o desenvolvimento de suas capacidades” (2007a, p. 26). Dessa forma, segunda a autora, ele envolveu a análise da relação entre aprendizagem e experiência direta, em contraposição a uma educação verbalista.

Porém, como alerta Narodowski (2001), justamente na obra de Comenius estão os dispositivos fundantes da Pedagogia Moderna: a) simultaneidade, o ensino de conteúdos iguais para um grupo homogêneo e uniformiza o processo educativo; b) graduação, estabelecida com a sequenciação de saberes a partir das ideias desenvolvimentistas; c) universalidade, ou a ideia de que todos podem e devem aprender. Embora o que vem sendo hoje entendido ou defendido como didática se distancie do que se encontra na sua obra, não é possível não reconhecer o papel das ideias de Comenius como iniciador da discussão didática, afinal, foi com ela que “nasceu” a didática (GANDIN *et al.*, 2015).

Mas seria possível uma definição de didática única e “fechada”? Qual a relação entre Pedagogia e Didática? Segundo Franco, é difícil e arriscado visualizar a Didática desvinculada de uma teoria pedagógica, pois, destituída dos princípios pedagógicos, ela pode se tornar instrumento a favor da técnica acrítica e superficial (FRANCO, 2010; 2015). A pesquisadora aponta ainda que a própria distinção conceitual e prática entre Didática e Pedagogia não é fácil, nem mesmo é uma questão resolvida (FRANCO, 2016). Já Houssaye (2004) questiona se podemos estabelecer uma diferença rigorosa entre Pedagogia e

Didática, afirmando que, no francês, assim como em outras línguas, a palavra é empregada indistintamente para métodos, formas de ensino. Para esse autor, tanto os especialistas didatas quanto os pedagogos acabaram criando o que chama de “nó de contradições”<sup>28</sup> (2004, p. 23).

Considerando essas limitações — e sem pretender esclarecer o que é impossível no âmbito desta pesquisa —, apresenta-se a seguir uma síntese de outras leituras importantes para compreender e pensar sobre didática, as quais estão entrelaçadas, por vezes, aos estudos sobre Pedagogia e ancoradas na produção de pedagogos. Abordo, principalmente, entendimentos presentes em produções do espanhol Domingos Contreras (2003; 2010a; 2010b), do francês Meirieu (1998; 2001), da argentina Alliaud (2009; 2017), das italianas Nigris (2005; 2014) e Zuccoli (2016), as quais são profícuas para enriquecer a discussão proposta nesta pesquisa sobre as relações entre Educação Infantil e Didática, embora não se refiram direta e/ou especificamente às crianças pequenas.

Para Contreras Domingo (2010a), a didática não pode mais ser entendida como um conjunto articulado de teorias, como saberes fixados e separados das experiências, nem como discursos sobre o fazer educativo de forma desconectada do próprio fazer. Esse modo de compreender a didática muito centrado em uma ideia de “conhecimento pronto” se relaciona com uma racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1997), a qual contribuiu para que se aspirasse na didática um conhecimento técnico científico desvinculado dos contextos e distantes das relações educativas e interrogações pedagógicas.

Em outras palavras, a didática precisa ser entendida, para o autor, como um saber constituinte da experiência (CONTRERAS DOMINGO, 2010b). Assim, não há receitas ou fórmulas prontas; ao contrário, “[...] aprender (a didática e qualquer coisa) tem que poder ser isto: poder fazer algo próprio com o que nos chega como novidade” (p. 75 – tradução nossa). Então, na formação de professores, não há repertórios de saberes legitimados e que ofereçam certezas, pois ensinar exige situar-se num contexto, numa realidade.

Isso se relaciona com a contribuição de Mortari, que aponta que estar num horizonte de “saber já dado”, em que decisões já estariam dadas de antemão, subtrai o sujeito da responsabilidade de “pensar a partir de si” (MORTARI, 2015, p. 41). A partir da

---

<sup>28</sup> Convém ressaltar que o autor está se referindo à realidade francesa, dentro de uma trajetória específica, e que os conceitos são carregados de sentidos construídos historicamente (FRANCO, 2016). Embora com focos distintos, os pesquisadores franceses “consideram a Pedagogia dentro da mesma lógica da Didática” (FRANCO, 2010, p. 80).

ideia de professor reflexivo, e apoiada em Dewey e Schon, a autora aponta que “[...] refletir significa colocar em exame a própria experiência as convicções que são a base das escolhas e decisões, para depois realizar a assunção na base a qual se justificam certas opções teóricas” (2015, p. 24 – tradução nossa). Nesse sentido, seus apontamentos são interessantes para a perspectiva de didática aqui exposta, uma vez que mostram que a reflexão do professor advém da incerteza (MORTARI, 2015), o que vai ao encontro de um saber didático que se constrói na experiência do sujeito (CONTRERAS DOMINGO, 2010a).

Contudo, a partir do que expõe Contreras Domingo, é preciso atenção, porque há dois caminhos que se mostram insuficientes:

[Por um lado] **Uma didática que não se resume à recompilação de planos de ação**, de metodologias, entendidas como pacotes de decisões para organizar atividade docente; mas [Por outro lado] **que tampouco se instale na abstração**, colocando a questão da prática em ideias, princípios e argumentos que, ainda que permitam manter o debate e questionar as soluções técnicas, seguem deixando o aluno desassistido diante de um grupo de alunos em classe. (CONTRERAS DOMINGO, 2010a, p. 245 – tradução nossa, grifo nosso)

Nem receitas, nem ideias distantes da realidade: é assim que Contreras Domingo indica que a didática envolve teoria e prática, múltiplas relações, que se constitui num espaço da vida cotidiana o qual é um autêntico lugar educativo. Por esse viés, a ação docente não se constrói no vazio, apenas com o que surge do encontro no cotidiano com as crianças. Na Educação Infantil, o professor espera as crianças pequenas com um espaço organizado, precisa ter um repertório de materiais e de histórias que conheça para compartilhar com elas, convites. Além disso, também tem um repertório pedagógico, de modos de fazer, organizar e refletir sua ação pedagógico-didática com as crianças.

Entre prescrição e abstração (CONTRERAS DOMINGO, 2010a), as aprendizagens didáticas podem situar-se no conhecimento de repertórios que incluem estudar as experiências dos pedagogos da infância, as obras de educadores que narram suas práticas pedagógicas com as crianças pequenas, ouvir relatos de professores atuantes, conhecer experiências educativas. Conforme destaca Alliaud (2017), além de aprender com a sua própria experiência, é extremamente formativo aprender com a experiência dos outros, conhecendo o que fazem ou fizeram e, assim, ampliando saberes necessários para a reconstrução de suas práticas pedagógicas. Para a autora, familiarizar-se com as experiências alheias não deve servir para inspirar a fazer o mesmo, para replicar um

modelo, pois, ao contrário, conhecê-las é potente porque oferece ferramentas para pensar o seu ofício na medida em que despertam o desejo de ensinar. Os modelos são interessantes ao configurarem-se como possibilidade de atuação que nos deixa melhor contemplados para ensinar (2017); por exemplo, na arte poderíamos pensar em uma referência que inspira a criação de obras próprias.

Os repertórios pedagógicos dos outros são importantes somente quando não se perde a potência de criação acerca do seu próprio fazer; dessa forma, os modelos não existem para serem copiados, e sim reinventados (ALLIAUD, 2009). Podem ser pensados em uma formação que não ensine a controlar e aplicar, mas que habilite a criar, a imaginar, a improvisar frente às incertezas, em experiências que nos impliquem e convoquem ao pensamento, que envolvam o saber fazer, saber sentir e saber estar com as crianças (ALLIAUD, 2017). Então, nessa perspectiva, a didática envolve repertório, inspiração, processo, experiência, invenção.

É necessário empreender esforços para que se viva o processo educativo na Educação Infantil estabelecendo relação entre o que dizemos e o que fazemos, no encontro do que pensam e fazem as crianças com o que pensamos e sentimos. Em tal viés:

[...] a pedagogia (e portanto, a Didática), mais que uma disciplina, é para mim um saber pessoal: um saber que se sustenta em primeira pessoa, que é na medida em que nos ajuda em concreto a pensar o que nos passa, a elucidar o sentido ou os sentidos do que fazemos, e os condicionantes nos quais, isso que fazemos, se encontra preso; um saber que nos ajuda a perguntarmos pela presença do outro, dos outros, e o que trazem consigo como experiência e saber, como experiência e desejo de ser. (CONTRERAS DOMINGO, 2010b, p. 71 – tradução nossa)

Nessa perspectiva, é preciso aprender a acolher na docência o que acontece e aparece como inusitado no cotidiano com as crianças como oportunidade, e não como interrupção do que estava previsto. Tal postura se distancia de uma ideia de didática que regula a ação do professor, que controla o que acontece na escola, construída numa visão reducionista preocupada em definir demasiadamente seu objeto, a qual acabou por “[...] fazê-lo manipulável, manejável, falando de ação instrutiva, técnicas de ensino, de saberes constituídos e delimitados [...]” (CONTRERAS DOMINGO, 2003, p. 22 – tradução nossa).

Com isso, construíram-se relações forçadas e sem sentido que configuraram uma aprendizagem da didática pelos professores que parte da “dissecação do outro”, e não da “experiência de si” (CONTRERAS DOMINGO, 2003). Criou-se uma ilusão de que bastaria

trabalhar na formação de professores uma didática que centrasse seu esforço em planos a serem reproduzidos, em prever objetivos e estratégias a serem aplicadas. Como se fosse possível fazê-lo desconsiderando a experiência do acadêmico e/ou do professor no exercício de refletir sobre sua relação com os outros, com as crianças, consigo mesmo.

A didática como preocupação pedagógica pode ser bem-vinda se compromissada em encontrar uma forma de olhar a infância que envolva abrir possibilidades:

**O que está em jogo é como olhamos as crianças, como as escutamos, como nos relacionamos com eles, e como conversamos com eles. É daí que tem que nascer todo o resto.** E isso não se pode ensinar; tão somente se pode aprender. Muitos de meus estudantes vêm com **a aspiração de aprender um saber técnico, certo e seguro** que lhes solucionará os problemas da relação e do ensino. **Mas o único que é apropriado é ousar viver, e, portanto, cultivar uma maneira de viver.** (CONTRERAS DOMINGO, 2010b, p. 78 – tradução nossa, grifo nosso)

Cultivar sua “disposição de abertura ao outro” é um aspecto que compõe as aprendizagens didáticas dos professores na Educação Infantil, uma vez que é na relação com as crianças, na escuta atenta, que se estabelecem os processos e que se constroem os percursos educativos. Relaciono o “ousar a relação com as crianças”, defendido por Contreras Domingo, com a “solicitude pedagógica”, entendida por Max van Manen (2004) como uma capacidade reflexiva que nasce da reflexão sobre experiências passadas, o que facilita o “tato” em uma situação.

No momento de atuar, o professor precisa sentir o que é importante para aquela situação concreta, mas isso não significa que o tato seja uma simples destreza, já que, para o referido autor, ele envolve uma “preparação para improvisação” (VAN MANEN, 2004, p. 49), como há, por exemplo, na música (SENNETT, 2015a). Nessa direção, na educação, improvisar envolve muito conhecimento e formação pedagógica, referências didáticas e saberes que emergem das experiências de vida, necessários para refletir, ler o contexto e acolher o que emerge no cotidiano com as crianças. Para evitar entendimentos equivocados, talvez, para nós seja melhor pensar essas ideias relacionadas ao “improviso” compreendendo-as como receptividade e abertura docente aos imprevistos.

O tato e a solicitude pedagógica envolvem o escutar as crianças, o ter sensibilidade para discernir entre o que é melhor para elas, para compreender suas vidas sem deixar de considerar suas singularidades e as particularidades do vivido (VAN MANEN, 2004). Embora não discorra diretamente sobre a didática, Van Manen contribui com a reflexão quando

alerta sobre a cautela para com os objetivos educacionais estabelecidos, os quais podem converter-se em certezas e predeterminações engendradas em discursos que falam apenas do futuro. Ao contrário, destaca a importância de uma atitude aberta, de uma confiança profunda na criança, de crer em suas possibilidades, permitindo as maravilhas das aprendizagens. Isso diz respeito a uma esperança pedagógica, compreendida como “[...] a experiência que temos das possibilidades das crianças” (2004, p. 86), mas que se centra no agora e se diferencia de objetos mensuráveis e almejados no futuro.

Nesse sentido, estendo a ideia de aguardar como “esperar com esperança a alguém”, em um esperar esperançado, incerto, em que surgem as surpresas do insólito, (HOYUELOS, 2007), para pensá-la com relação à didática, em uma dimensão que não prescreva o que ocorre. Seria uma didática que não leva tudo pronto, pois espera para constituir-se no encontro e na relação com as crianças num processo de interlocução. Mas como o professor chega a esse encontro? O que traz e o que acolhe? Com relação a essas inquietações, as contribuições de Meirieu sobre a obstinação didática e a tolerância pedagógica são necessárias:

**Isso não significa que a organização dos sistemas de ajuda seja inútil, ou que o sistema educativo possa prescindir de pôr em prática dispositivos didáticos...** Isso significa que, no interior mesmo destes dispositivos, os sujeitos são os que devem ter a iniciativa. **Isso significa que a eficácia da didática é também seu limite e que não é fácil, uma vez mais, viver com essa contradição. Prever tudo sem ter previsto tudo. Organizar tudo deixando, no entanto, espaço para o imprevisível.** Trabalhar incansavelmente para colocar em prática dispositivos que favoreçam a construção de saberes, aceitando ao mesmo tempo que não sabemos realmente nem como nem porque cada um o faz [...] **Associar a obstinação didática com esta tolerância pedagógica que não é indiferença ao outro, senão a aceitação de que a pessoa do outro não se reduz ao que eu pude programar.** (MEIRIEU, 2001, p.98–99 – tradução nossa, grifo nosso)

Entendo que essas reflexões do autor se relacionam com a discussão sobre a Pedagogia feita pelo pesquisador em obra anterior (1998), a partir do mito do *Frankenstein*, em que reflete sobre a educação não como fabricação, mas sim como acompanhamento da entrada da criança no mundo, num universo cultural. Educar envolve o ato de acolher o bebê, ajudando-o para que ele mesmo possa construir suas capacidades e seus saberes progressivamente, e não fabricá-lo ou moldá-lo. Com a Modernidade, instaurou-se a pretensão do educador de controlar o melhor possível os processos educativos e atuar



sobre o sujeito de modo sistemático, como se o mesmo fosse resultado de simples procedimentos técnicos; e fundou-se uma didática domesticadora a serviço desses fins.

Todavia, Meirieu adverte que não se trata de deixar a educação “ao azar”, porque é devido à construção de saberes pedagógicos que a tarefa de educar é, ao mesmo tempo, possível e extraordinária, justamente porque se faz sobre e com o homem. Porém, o autor nos lembra que há uma pretensão de o educador querer fazer da criança a sua obra (MEIRIEU, 1998) e, para escapar a isso, a educação deve centrar-se na relação do sujeito com o mundo:

Sua tarefa é mobilizar todo o necessário para que o sujeito entre no mundo e se sustente nele, se aproprie das questões que constituem a cultura humana, incorpore os saberes elaborados pelos homens em resposta a essas questões... e os subverta com respostas próprias [...] (MEIRIEU, 1998, p. 70 – tradução nossa, grifo nosso)

Dessa forma, para Meirieu, a educação deve centrar-se na relação entre sujeito e mundo humano que o acolhe, tendo como função permitir-lhe construir a si mesmo como “sujeito no mundo”. Nessa perspectiva, a educação envolve “[...] um movimento, um acompanhar, um ato nunca acabado que consiste em fazer um lugar ao que chega e oferecer-lhe os meios para ocupá-lo” (MEIRIEU, 1998, p. 81 – tradução nossa). Construir esse “lugar” na Educação Infantil requer compreender as instituições educativas como contextos culturais, ofertar convites e possibilidades às crianças em um espaço físico e tempos fluidos, garantir uma relação de confiança, permitir que elas construam suas experiências, sem a imposição de atividades dirigidas em busca de aprendizagens precisas.

Segundo Meirieu (1998), essa é a Pedagogia das Condições, e não das causas, na qual os saberes surgem de repostas a questões das crianças, de maneira que elas se reinscrevam nos problemas vivos dos saberes humanos e incorporem-nos na construção de si mesmas. Não se trata de espontaneísmo, porque aceitar que o professor não tem o poder de desencadear as aprendizagens não reduz seu papel à impotência. O adulto atua sobre as coisas por meio do oferecimento de situações, de contextos, numa tarefa de instalar “[...] um espaço onde aprender e, nele, propor objetos aos quais a criança pode aplicar seus desejos de saber” (MEIRIEU, 1998, p. 84).

Na Educação Infantil, a Pedagogia das Condições, referida por Meirieu (1998), envolve a criação de espaços pedagógicos e de materiais, e a construção de situações

didáticas que desafiem e contribuam para o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. Isso exige formação, conhecimento e disponibilidade das professoras, a construção de um repertório que inclui desde possibilidades de organização dos espaços e dos tempos, variedades de materiais e objetos, até conhecimento de livros de literatura infantil, de brincadeiras tradicionais e culturais, de canções, de narrativas, enfim, de produções culturais. Exige conhecimentos em torno da Pedagogia e da Didática, que envolvem planejar, observar, documentar, avaliar os contextos, construídos na formação inicial e continuada.

Assim, considero que não se pode confundir o “não poder do educador” na decisão de aprender das crianças com “seu poder sobre as condições” que incidem na ampliação das experiências delas e em suas escolhas acerca do que explorar e aprender. Em essência, a Pedagogia envolve construir um contexto destinado ao que chega no mundo e oferecer-lhe meios para que o ocupe; por isso, não se refere nem à fabricação, nem ao abandono (MEIRIEU, 1998). Essa consideração vai ao encontro do que propõe Contreras Domingo (2010b) sobre didática, quando defende que a educação se sustenta nas relações que abrimos, que cuidamos, que propiciamos, enfim, que ajudamos para que possam acontecer. Frente a isso:

**A didática não pode ocupar o que ocorrerá na relação educativa; não pode dizer o que tem que acontecer nessa relação, nem pode programá-la, não a pode torná-la técnica.** O saber pedagógico não está para interpor-se na relação educativa, que é sempre uma relação em primeira pessoa. Mas pode tratar disso numa linguagem que ajude a pensar-se. Como tem que atuar sobre a vivência, sobre o experimentar relações e atender ao que tem, ao que cuidam, ao que há nelas, ao que permitem, ao que abrem... ao que fecham. (CONTRERAS DOMINGO, 2010b, p. 78–79 – tradução nossa, grifo nosso)

Essa perspectiva pedagógica que não prescreve o que acontecerá na relação aproxima-se da didática que prevê possibilidades, mas não a encerra e não a limita. Compreendo que tal entendimento vai ao encontro das concepções discutidas por Nigris (2005), que aponta que falar de didática não significa falar de técnica de instrução. Da mesma forma, estratégia didática não se reduz a “truques” ou ao tecnicismo que levaria à absorção passiva de conhecimento e ao treino dos estudantes — apesar de que a dimensão prática/técnica também a compõe.

A didática foi “[...] interpretada como um conjunto de regras, receitas e técnicas a serem aplicadas de modo prescritivo [...]” (NIGRIS, 2014), ou seja, de um “modo determinístico”, consolidando-se em torno de um ensino tradicional. Centrava-se em uma ação didática na qual se buscava alcançar produtos predefinidos, tendo o professor como figura central e os alunos como passivos. Todavia, é se distanciando de tal perspectiva que a autora propõe:

Uma didática heurística, portanto, que favoreça a pesquisa e a construção ativa e autônoma do saber e não a recepção passiva de conteúdos e técnicas; [...], que favoreça a construção de conhecimento operando o confronto e a integração entre o mundo experiencial dos estudantes e a experiência didática proposta. (NIGRIS, 2005, p. 100 – tradução nossa)

Nessa dimensão didática, não há uma única metodologia, uma proposição que seja ideal, nem uma ação instrumental tecnicista por parte do professor, já que a didática é inventiva, permeada de descobertas, envolve experiências das crianças que compõem junto uma experiência didática. Tal compreensão de didática pressupõe que cada prática deve ser construída “[...] a partir de uma análise da situação contextual, do conhecimento do grupo a que se destina, da porção e do tipo de saber que queremos abordar e dos objetivos estabelecidos. Bem como cada prática didática deverá ocorrer tendo em conta a organização do contexto não apenas relacional, mas também físico-espacial” (NIGRIS, 2005, p. 146 – tradução nossa).

A ação didática assume, então, um sentido amplo. É construída, a partir de princípios pedagógicos, nos percursos com as crianças, acontecendo de forma interconectada com processos comunicativos e relacionais que envolvem os sujeitos das relações educativas, bem como os fins da ação, mas sem desconsiderar a complexidade que engloba os cotidianos e as práticas nas escolas. Daí decorre a importância de os professores observarem as crianças, seus desejos e interesses, para construir percursos e aprendizagens a partir dessas relações, potencializando a admiração delas pelo mundo (NIGRIS, 2014).

Por esse viés, Nigris refere-se à necessidade de os percursos didáticos se abrirem para aquilo que se costuma considerar como um “desvio de rota”. Dessa maneira, será possível construir uma didática compartilhada que se faz no “[...] fio das perguntas, das dúvidas, das curiosidades e da capacidade das crianças se maravilharem mais de uma vez,

em um mundo e em uma ‘didática das maravilhas’, nada é previsível apriorística e tecnicamente, como queriam as unidades didáticas tradicionais” (NIGRIS, 2014, p. 148).

Ao encontro dessa didática ressignificada, Zuccoli (2016) acentua a dimensão de operatividade da ação didática, mas o faz ressaltando que esta não é generalizável. A autora apresenta alguns elementos que a constituem, entre os quais estão os objetos, os materiais, os instrumentos, assim como as escolhas teóricas que embasam as metodologias. Ademais, a pesquisadora sublinha a complexidade do agir didático, que se dá em torno dos dois verbos que o fundam: ensinar e aprender.

Esses dois processos — articulados e coemergentes — podem se mover de modo autônomo, mas também há momentos em que se interseccionam e se fundem, desencadeando um processo que é próprio da ação didática (ZUCCOLI, 2016). Contudo, hoje se entende que isso ocorre num processo sinérgico e complexo, em que “[...] é muito difícil distinguir o que é específico do ensino, daquilo que é da aprendizagem” (p. 58), visto que professor e aluno estão em jogo e constroem saberes reciprocamente.

Entre os elementos que constituem a ação didática, Zuccoli (2016) aponta “seis W”<sup>29</sup> úteis para pensá-la:

- Quem (*Who*): diz respeito a quem constrói a ação didática (professores e alunos), incluindo a relevância das relações entre os pares. Destacam-se as relações entre as crianças e a escola ativa que contribuiu colocando ênfase nos interesses das crianças.
- Onde (*Where*): destaca a importância do espaço na didática, um espaço que seja planejado, pensado e intencional, pois é um “[...] lugar onde ação ganha vida [...]”. A ação didática está situada num “aqui e agora”.
- O que (*What*): refere-se à escolha de conhecimentos, conteúdos, saberes e propostas, que devem ter significado para os sujeitos. Pontua que, na pré-escola, tratamos de campos de experiência, o que se distancia da fragmentação curricular, e sublinha que não deve se afastar da experiência de crianças e jovens.
- Quando (*When*): o tempo é externo e interno, não deve seguir uma lógica linear. O tempo da didática não é necessariamente o tempo da aprendizagem; assim, deve-se respeitar o tempo das crianças com uma flexibilidade temporal que seja “[...]”

---

<sup>29</sup> A autora baseia-se na regra de estilo jornalístico anglo-saxão dos cinco “Ws”, utilizados pelos escritores como estratégia para a escrita de artigos.

capaz de modificar-se e de constituir-se como um elemento significativo no interior do processo de construção de conhecimento compartilhado” (p. 70).

- Por que (*Why*): refere-se aos sentidos e significados atribuídos na ação didática, que nem sempre são os mesmos para professores e estudantes.
- Como (*How*): corresponde a como o processo de ensino-aprendizagem se realizará, incluindo a proposta (meios, materiais e instrumentos), respeitando singularidades e constituindo-se em escolhas com intencionalidade. Pode ser de forma mais expositiva ou dialogada, em que alunos propõem, intervêm e, juntos, modificam o percurso pensado (ZUCCOLI, 2016).

Tais elementos são sugeridos por Zuccoli para pensarmos e construirmos uma didática contextualizada, no sentido de ultrapassar uma didática prescritiva e generalizável. Dessa forma, embora não se refiram às crianças pequenas, as contribuições da autora enriquecem a discussão desta pesquisa, uma vez que podem ser inspiradoras para pensar didáticas inventivas, heurísticas, em que às crianças seja dada a possibilidade de criarem, experimentarem, construir juntas. O saber da educação é um saber complexo, um saber prático, que implica, por parte dos professores, uma atitude ética e de responsabilidade com relação ao sentido da experiência, envolvendo a pesquisa acerca da prática e a construção de saberes da experiência (MORTARI, 2015).

Enfim, eis as ideias acerca da didática que embasaram o processo desta pesquisa, ainda que nem todas se refiram às crianças de 0 a 6 anos. Durante a escrita do capítulo, surgiu a necessidade e o interesse em recorrer a autores que tratam de Didática e de Pedagogia. Com relação ao porquê dessa escolha, acredito que tenha sido pelo fato de que a Educação Infantil, como é concebida a partir das DCNEIs, abriga ações educativas mais abrangentes (BARBOSA; RICHTER, 2015). A possibilidade vislumbrada acerca da didática na Educação Infantil precisa estar em diálogo com teorias pedagógico-didáticas que não a aprisionem no sentido tradicional ou escolarizante do termo. Ainda, ao concluir este capítulo, saliento que as questões sobre a discussão didática são amplas — por vezes, tensas — e que há uma diversidade de compreensões<sup>30</sup>. Apesar disso, a revisão

---

<sup>30</sup> Refiro-me às diferenças da conceituação dos termos e seus usos e significados em diferentes países, à relação entre Didática e Pedagogia, ao próprio campo da Didática no Brasil, entre outras questões que a aproximação ao campo permitiu “enxergar”. Tais “tensões” não são o foco desta pesquisa, mas foi importante compreendê-las para a continuidade da investigação.

bibliográfica empreendida na segunda parte deste capítulo mostrou alguns entendimentos que foram profícuos para a continuidade deste estudo.

Em síntese, no Capítulo 3, foram tecidas reflexões sobre a Educação Infantil brasileira e a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil. Em seguida, observou-se que a Didática é uma área que percorreu diversas fases no Brasil, sendo constituída por abordagens diferentes, mas tendo o ensino como seu objeto, ainda que este venha sendo ressignificado e a área viva uma abertura ao dialogar com outros temas afins. Nessa ampla trajetória brasileira, foi possível perceber que a Educação Infantil não constitui foco de estudos dos pesquisadores da Didática contemporaneamente, assim como a didática não é pauta dos estudiosos da área da Educação Infantil, pelo menos na Pedagogia da Infância.

Feitas tais considerações, o trabalho prosseguiu com os seguintes questionamentos: há discussão sobre didática voltada às crianças pequenas de 0 a 6 anos em produções acadêmicas dos eventos científicos das áreas da Educação Infantil e da Didática no Brasil? O que os pesquisadores brasileiros pensam a respeito das relações entre esses campos? Para respondê-los, apresento o próximo capítulo, no qual são compartilhados os achados com relação a essas questões.

# EDUCAÇÃO INFANTIL

## DIDÁTICA

*[...] enquanto a primeira [contradição] se vive como algo que deve ser resolvido ou eliminado, a segunda [paradoxo] aceita que se trata de algo inerente a um fenômeno, algo que pode ser frutífero, porque nos ensina a olhar nossas vidas e o que nelas vivemos e, então, pensamos com mais abertura até o que não podemos controlar em um 'sistema bem ordenado'.*

**(CONTRERAS DOMINGO, 2010, p. 243 – tradução nossa)**

## 4 TEMA EM DISCUSSÃO: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA NO BRASIL

No capítulo anterior, apresentei uma contextualização sobre Educação Infantil e Didática no cenário brasileiro, com conceitos norteadores sobre o assunto. Com base na ideia de Beaud (2014), de que o tema pesquisado passa por um processo de desbaste e de elucidação para a sua compreensão, procurei, neste capítulo, responder à seguinte questão norteadora: como se configuram as relações entre Educação Infantil e Didática no contexto nacional? Para tanto, apresento primeiro uma revisão de produções acadêmicas contemporâneas sobre a temática; em seguida, compartilho os “fios de sentido” tecidos sobre as relações entre Educação Infantil e Didática, a partir das entrevistas realizadas com pesquisadores brasileiros de ambas as áreas.

### 4.1 O QUE INDICAM ALGUMAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS?

O que a Didática brasileira fala sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos? O que a Educação Infantil fala sobre a didática no Brasil? Quais trabalhos acadêmicos abordam a proximidade entre essa disciplina e a primeira etapa da Educação Básica? Sobre o que tratam? A partir de tais questionamentos, esta seção apresenta os resultados da busca por produções acadêmicas realizada em eventos científicos nacionais — ENDIPE e Reuniões Nacionais da ANPEd —, além de outros trabalhos encontrados sobre o tema Educação Infantil e Didática.

#### 4.1.1 Mapeamento no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

Com a intenção de explorar o que vem sendo trabalhado no campo da Didática com relação à Educação Infantil, realizei um mapeamento dos trabalhos apresentados no evento do ENDIPE. O evento surgiu em 1987, num momento em que o país estava no início do seu processo de redemocratização, a partir da união de dois movimentos realizados por educadores na virada dos anos 1970 para 1980: o *1º Encontro Nacional de Prática de Ensino*, em 1979, e o *1º Seminário A Didática em Questão*, em 1982. O propósito era desenvolver “[...] um processo de questionamento dos fundamentos, das concepções, das orientações



políticas e dos modos como a educação era então praticada em nossas escolas” (ENDIPE, 2017, on-line). O ENDIPE vem ocorrendo a cada dois anos e, atualmente, está em sua 20ª edição, consolidando-se como evento significativo na educação brasileira, no que tange às discussões relacionadas à didática e às práticas de ensino.

A busca pelos trabalhos no ENDIPE foi realizada a partir dos seguintes descritores: Educação Infantil, Creche, Pré-escola, Bebês, Crianças Pequenas. A escolha justifica-se pela intenção de mapear os trabalhos apresentados no evento que tratam da primeira etapa da Educação Básica, verificando se abordam o tema didática e/ou quais outros assuntos discutem com relação à educação de crianças pequenas.

O critério para a escolha das edições do ENDIPE incluídas no mapeamento considerou: os eventos ocorridos nos cinco anos anteriores à realização do levantamento (2012, 2014 e 2016); o primeiro que ocorreu posteriormente à promulgação da LDBEN no ano de 1996 (1998); a edição do evento realizada dez anos antes da LDBEN (1985)<sup>31</sup>. A partir disso, o mapeamento foi realizado em cinco edições do evento:

---

<sup>31</sup> Inicialmente, a intenção era incluir a busca no Anais da edição do evento ocorrido posteriormente à Constituição Federal de 1988, mas o material referente aos anos de 1989 e 1991 não estava disponível no site geral do ENDIPE, pois o mesmo encontrava-se em construção no período em que foi realizado o mapeamento.

Quadro 1 – Eventos do ENDIPE selecionados para mapeamento

ANO	EVENTO	TEMA	LOCAL
1985	3º SEMINÁRIO	<i>A didática em questão?</i>	São Paulo (SP)
1998	IX ENDIPE	<i>Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula</i>	Águas de Lindoia (SP)
2012	XVI ENDIPE	<i>Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade</i>	Campinas (SP)
2014	XVII ENDIPE	<i>A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade</i>	Fortaleza (CE)
2016	XVIII ENDIPE	<i>Didática e prática de ensino no contexto contemporâneo: cenas da educação brasileira</i>	Cuiabá (MT)

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

Com relação ao processo de localização e mapeamento dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados no ENDIPE, a tarefa de encontrar a documentação do evento foi facilitada pelo fato de que há um site<sup>32</sup> que contextualiza a sua trajetória e disponibiliza as publicações dos seminários. Contudo, as dificuldades que surgiram no processo de busca pelos trabalhos estavam relacionadas a variações quanto ao material disponibilizado:

- Nos anos de 1985 e 1998, a publicação acessível por meio do *link* indicado compreende arquivos digitalizados do Anais do evento, o que impossibilitou a localização dos descritores com a ferramenta de busca digital, sendo necessária a leitura de todos os títulos dos trabalhos. Nesses anos, o resumo estava disponível, mas não as palavras-chave.
- No ano de 2012, a publicação do evento que estava disponível redirecionava para o site com as suas produções, o qual continha uma ferramenta de busca dos títulos dos trabalhos, que foi utilizada com os descritores selecionados. Contudo, a busca

<sup>32</sup> Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/>. Acesso em: jan. 2017.

direcionava aos títulos de cada um dos três textos que compõem cada painel apresentado, e não aos títulos dos painéis (diferentemente do material disponibilizado nas outras edições).

- Nos anos de 2014 e 2016, como o site com as publicações dessas duas edições do ENDIPE estava em construção no momento em que o levantamento foi realizado, a busca foi feita na programação e/ou na relação de trabalhos que estava disponível *on-line* na página de cada um dos eventos. Nesses dois anos, foi utilizada a ferramenta de busca disponível, mas, diferentemente do ano de 2012, essa tarefa envolveu a procura pelos descritores nos títulos dos painéis e pôsteres (uma vez que não foi possível o acesso aos textos que os compunham, nem às palavras-chave).

Diante de tais circunstâncias, a busca foi realizada nos títulos dos trabalhos (com acesso a alguns resumos *on-line* e impressos), considerando os descritores já indicados. Expostos os procedimentos adotados, faz-se importante colocar as limitações que podem não ter permitido a inclusão, no levantamento, de outros trabalhos que versassem sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos: a) a consideração do título dos painéis, e não dos seus textos, nas edições de 2014 e 2016; b) a restrição devido aos descritores escolhidos, deixando outros de fora (infâncias, brincadeira, entre tanto possíveis); c) a não inclusão de trabalhos que não referiam à Educação Infantil em seu título, mas que possam tê-lo feito em suas palavras-chave e no texto.

Nesse processo, foi possível localizar 178 trabalhos (Apêndice E), distribuídos nas edições do evento conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Mapeamento dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados no ENDIPE

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE E/OU PRÉ-ESCOLA	BEBÊS E/OU CRIANÇAS PEQUENAS	TOTAL
1985	0	0	0	0
1998	7	1 (creche) 1 (creche e pré-escola) 10 (pré-escola)	0	19
2012	63	11 (creche)	0	74 <sup>33</sup>
2014	40	2 (creche) 1 (creche e pré-escola)	1 (bebê e criança pequena)	45
2016	37	2 (creche)	1 (bebê)	40

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

Conforme o quadro acima, no ano de 1985 não foi localizado nenhum trabalho publicado que estivesse relacionado à Educação Infantil (a partir dos descritores selecionados). Em contrapartida, no ano de 1998, constam 19 trabalhos, fato que pode estar relacionado ao reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na LDBEN (BRASIL, 1996), dois anos antes.

Comparando a quantidade de trabalhos localizados no evento de 1998 (19 trabalhos) com a da última edição do evento mapeada, em 2016 (40 trabalhos), vê-se que ela duplica, mas a porcentagem dos trabalhos parece se manter, pelo menos nos anos em que o levantamento foi feito, conforme ilustra o Quadro 3:

<sup>33</sup> Na publicação do evento referente ao ano de 2012, a busca foi feita sobre os títulos de cada um dos três textos que compõem cada painel, e não sobre os títulos dos painéis, como nos anos de 2014 e 2016, uma vez que os Anais disponíveis desse ano contêm cada um dos textos, sem acesso à indicação do título do painel, diferentemente do material que está disponível na internet dos eventos dos anos posteriores. Assim, o número de trabalhos encontrados foi um pouco maior do que os anos de 2014 e 2016, em função de a busca ter abrangido um número maior de artigos.

Quadro 3 – Porcentagem dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados no ENDIPE

ANO	TRABALHOS LOCALIZADOS A PARTIR DOS DESCRITORES: Educação Infantil, Creche, Pré-escola, Bebês, Criança Pequena	TOTAL DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO EVENTO	PORCENTAGEM DOS TRABALHOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL
1985	0	58	0%
1998	19	479	3,9%
2012	74 <sup>34</sup>	806 (total dos textos = 1576)	4,6% <sup>35</sup>
2014	45	1114	4%
2016	40	775	5,1%

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

A partir dos títulos dos resumos dos trabalhos relativos à Educação Infantil que foram localizados, foi possível realizar alguns apontamentos:

- No ano de 1998, em sua maioria, os trabalhos mapeados estavam relacionados à formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil e ao curso de Pedagogia. Também apareceram trabalhos sobre práticas denominadas com as palavras “ensino”, “pedagógica” e “docente”, além dos seguintes temas: ludicidade e brinquedo, inclusão, políticas, assistencialismo, currículo, matemática, ensino, planejamento didático, projetos, temas geradores, aula, interações sociais e uso da televisão.

Chama a atenção que 10 dos 19 trabalhos discutem a questão da pré-escola. Alguns problematizam seu caráter preparatório e a escolarização, discutindo — ainda que

<sup>34</sup> Conforme já informado, na publicação do ano de 2012, a busca foi feita sobre os títulos de cada um dos três textos que compõem cada painel, e não sobre os títulos dos painéis, como nos anos de 2014 e 2016. Pois os Anais de 2012 contêm cada um dos textos, sem indicação do título do painel, diferentemente da configuração do material que estava disponível na internet referente aos eventos dos anos posteriores.

<sup>35</sup> Calculado sobre o total de textos apresentados no evento.

a docência não fosse o aspecto central do texto — o papel do professor entre ações que envolvem o brincar e o “preparar” e “ensinar” (DELGADO; ZAGO, 1998). Isso parece estar relacionado à expansão da pré-escola, bem como aos debates sobre seu caráter assistencial *versus* educativo e à discussão sobre a problemática da antecipação do modelo do Ensino Fundamental vivida nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil (OLIVEIRA, 2011).

Um trabalho discute a questão de que as estudantes e professoras centram-se em aprender o “como fazer” ou o que “funciona”, ou ainda a melhor maneira de ensinar, em vez de refletirem sobre os princípios que subjazem aos métodos didáticos e às teorias pedagógicas. Um dos resultados desse trabalho sinaliza “[...] mudanças substanciais das professoras em suas salas de aula desvinculando-se das técnicas e procurando entender melhor as filosofias que se abrigam nas mesmas” (ARCE, 1998, p. 539–540).

- No conjunto de trabalhos do ano de 2012, quase um quarto dos trabalhos selecionados para essa amostra tratam da formação de professores da Educação Infantil. Em sua maioria, abordam o curso de Pedagogia e/ou o estágio como foco da discussão ou como contexto de realização do estudo, enquanto os demais discutem a formação continuada na Educação Infantil.

Em seguida, há um conjunto considerável de trabalhos que discutem a docência na Educação Infantil (sendo dois relacionados à creche) a partir dos seguintes temas: aprendizagem/desenvolvimento profissional, profissionalismo, profissionalidade, saberes necessários ao trabalho do professor de Educação Infantil, identidade docente/da professora, docência e fazer pedagógico. A temática da inclusão e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece como foco de alguns trabalhos. Além disso, há produções sobre temas ligados ao cotidiano ou à sua organização, abordando os seguintes assuntos: atividades cotidianas e prática pedagógica, cotidiano e temporalidades de crianças, organização dos espaços, o espaço como um elemento curricular, a especificidade do espaço na creche, as entradas e saídas das crianças, o choro. Tópicos como brincadeira e objetos lúdicos aparecem em poucos trabalhos, assim como currículo na Educação Infantil e representações sociais sobre Educação Infantil e crianças.

Ainda, há trabalhos no ano de 2012 que abordam os seguintes temas: agressividade e relação adulto e criança e entre crianças; tecnologias da educação e jogos cooperativos; avaliação; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Foram encontrados trabalhos únicos sobre os seguintes assuntos: educar e cuidar, identidade e questões de gênero, coordenação pedagógica, público e privado para a oferta da Educação Infantil, subsídios teóricos e percepções das crianças sobre suas experiências na creche. Além disso, foram localizados trabalhos que remetem à discussão de áreas de conhecimento ou disciplinas: práticas religiosas, teatro, educação física e seus saberes na formação continuada, formação para o ensino de ciências naturais, ensino de matemática e conhecimento matemático na Educação Infantil. Alguns envolviam a linguagem com foco na leitura e formação do leitor, crianças pequenas e os livros, o alfabetizar letrando e alfabetização científica.

- Com relação ao conjunto de trabalhos publicados no ENDIPE no ano de 2014, pouco mais de um terço dos painéis tratam sobre o tema da formação de professores para a Educação Infantil, abordando a formação inicial, o estágio do curso de Pedagogia, as práticas de ensino, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como a formação continuada, discutindo sobre a escola como espaço de formação, o papel da equipe gestora e de coordenação na formação em serviço, além da formação brincante. Também foram localizados trabalhos que tratam das narrativas de professores e da autobiografia como práticas formativas. Sobre a docência como foco principal do texto, foi possível perceber uma diminuição considerável de trabalhos, em comparação com o ano de 2012: um trabalho versava sobre os homens na Educação Infantil, outro sobre saberes de professores e gestores de creches e pré-escolas.

Dois trabalhos abordavam o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), e dois falavam sobre inclusão, sendo um sobre AEE e outro sobre autismo. Identificaram-se também trabalhos únicos sobre os seguintes temas: políticas, as infâncias e o direito à Educação Infantil, a expectativa das famílias, o papel das emoções no contexto da Educação Infantil, relações étnico-raciais, televisão, relação entre pesquisador e coordenador de creche. Por fim, localizaram-se poucos trabalhos em

torno das áreas disciplinares: matemática e as “tradições”, geometria, ciência, consciência planetária (horta escolar) e gêneros discursivos.

- Nos trabalhos do ano de 2016, a formação docente continuou aparecendo em destaque, mas com focos mais diversos do que em 2012, abrangendo os seguintes temas: políticas públicas de formação docente, saberes e identidade docente, desenvolvimento profissional, experiências de formação, marcos regulatórios e implementação, estágios, parceria entre universidade e creche, e os impactos desse processo na formação. Nos títulos dos painéis, não foi tão sinalizada pelos autores a ênfase no curso de Pedagogia. Há dois trabalhos sobre o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na formação de professores de Educação Infantil, e pode-se ver ainda que outros dois focalizam os registros e a documentação pedagógica em relação à autoria e formação docente. Sobre a ação docente na Educação Infantil, aparecem menos trabalhos, os quais têm como foco os profissionais da Educação Infantil e a docência: um debate a questão do gênero e o outro a docência com bebês. Há também trabalhos que enfocam as práticas pedagógicas, os saberes no processo de ensino-aprendizagem, as concepções e a prática pedagógica e, ainda, um único trabalho que usava o adjetivo “didática” no título: intervenções didáticas. Há um trabalho sobre rotina e um sobre ambiência das salas, um sobre avaliação, um sobre gestão democrática e um sobre projetos. Já sobre currículo há três trabalhos, dos quais dois discutem políticas.

Identificou-se um conjunto significativo de trabalhos com enfoque inter/multicultural para a Educação Infantil, com pesquisas que tratam sobre gênero, relações étnico-raciais, culturas afro-brasileiras e, ainda, educação cidadã e ambiental. Os temas da inclusão digital e as tecnologias da comunicação e informação são foco de dois trabalhos. Com relação às áreas e/ou disciplinas, têm-se trabalhos sobre alfabetização científica, ensino e práticas de ciências, comunicação oral, educação física. Também há trabalhos que trazem em seu título um viés distinto, abordando narrativas, linguagens e representações, experiência estética e a discussão do protagonismo infantil.

Em síntese, é possível perceber, em relação aos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados nas edições do ENDIPE incluídas neste levantamento, que: a) a maioria traz



no título o tema da formação de professores para Educação Infantil, que parece manter-se como foco principal; b) no ano de 2012, há um conjunto considerável de trabalhos que tratam de temas ligados à Pedagogia da Infância (tempo, espaço, cotidiano, etc.); c) no ENDIPE de 2016, aparecem mais trabalhos que alargam a discussão na Educação Infantil com enfoque intercultural; d) de modo geral, há trabalhos que tratam de práticas relacionadas às áreas disciplinares. Além disso, sinalizo que a mudança dos focos e temas abordados nos trabalhos, percebida nas edições do evento, parece acompanhar os cenários políticos da primeira etapa da Educação Básica e os percursos acadêmicos da área no contexto brasileiro.

Também se identificou, nos títulos dos trabalhos, a recorrência do uso de termos como “prática pedagógica”. Em menor proporção, aparecem termos como “ação pedagógica”, “trabalho docente” e, algumas vezes, os termos “ensino” e “aula”. No conjunto de trabalhos mapeados, o termo “didática” foi identificado em dois trabalhos: “As relações sociais como componente do planejamento didático em nível pré-escolar: a metodologia dos complexos de conhecimento como fonte de pesquisa em ensino” (1998), e “Intervenções didáticas no contexto da Educação Infantil, estágio e formação de professores reflexivos” (2016). No primeiro, não há referência à discussão sobre didática no resumo; no segundo, é informado que uma das pesquisas apresentadas no painel aborda “[...] intervenções didáticas de professores de Educação Infantil em prol do desenvolvimento pleno das crianças” (BARROS; BERALDO; MIRANDA, 2016, p. 157), mas não é possível, pelo resumo do painel, compreender os significados relacionados à didática atribuídos pelos autores.

Tais dados indicam a presença de uma porcentagem pequena de trabalhos sobre Educação Infantil no evento científico, nos quais são discutidas questões sobre a formação, a docência e a ação pedagógica com crianças, em sintonia com questões emergentes no contexto brasileiro. Além disso, o mapeamento sugere uma ausência da discussão conceitual sobre didática na Educação Infantil de forma explícita, ou mesmo de uma discussão teórica sobre a educação de crianças pequenas em diálogo com referências dessa disciplina — pelo menos no conjunto de trabalhos do ENDIPE mapeado nesta pesquisa.

#### 4.1.2 Mapeamento na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Há produções sobre Educação Infantil no GT 04 (Didática) da ANPEd? Se houver, quem produz sobre a primeira etapa da Educação Básica nesse GT? E no GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) há trabalhos que versem sobre didática? Em caso afirmativo, o que indicam essas produções?

Com a intenção de responder a tais questões, o levantamento incluiu uma busca por trabalhos apresentados na ANPEd. Essa associação é “[...] uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área” (ANPEd, 2017, *on-line*). A associação foi fundada em 16 de março de 1978, e desde então vem atuando nas principais lutas pela universalização e pelo desenvolvimento da educação no Brasil, fomentando a investigação sobre educação e temas relacionados, bem como fortalecendo a Pós-Graduação em educação no Brasil. Em 2019, a associação realizou a 39ª Reunião Científica Nacional, consolidando-se como um espaço permanente de diálogo e pesquisa para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área.

No levantamento aqui apresentado, foram incluídas as reuniões nacionais da Associação realizadas nos últimos cinco anos (2012, 2013 e 2015), considerando-se o ano em que foi feito o mapeamento. Assim como ocorreu no ENDIPE, outro critério buscou incluir o evento ocorrido após a promulgação da LDBEN em 1996 (1998), bem como o evento realizado dez anos antes da LDBEN (1985), mas isso não foi possível, pois os Anais dessas reuniões não estavam disponíveis *on-line*. Então, incluiu-se a busca nos Anais referente ao ano de 2000, por ser o material mais antigo com disponibilidade de acesso no site da ANPEd na ocasião em que foi realizado o levantamento. A partir disso, o mapeamento foi realizado em quatro edições do evento:

Quadro 4 – Reuniões Nacionais da ANPEd selecionadas para mapeamento

ANO	EVENTO	TEMA	LOCAL
2000	32ª Reunião Nacional da ANPEd	<i>Sociedade, cultura e educação: novas regulações?</i>	Caxambu (MG)
2012	35ª Reunião Nacional da ANPEd	<i>Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI</i>	Porto de Galinhas (PE)
2013	36ª Reunião Nacional da ANPEd	<i>Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as Políticas Educacionais</i>	Goiânia (GO)
2015	37ª Reunião Nacional da ANPEd	<i>Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira</i>	Florianópolis (SC)

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Com relação ao processo de localização dos trabalhos nas quatro edições do evento selecionadas, a tarefa de encontrar a documentação do evento foi facilitada pelo fato de que há um site<sup>36</sup> que contextualiza a trajetória da ANPEd e disponibiliza *links* para as páginas das Reuniões Científicas Anuais e suas publicações.

No GT 04 (Didática), a procura por trabalhos foi realizada a partir dos seguintes descritores: Educação Infantil, Creche, Pré-escola, Bebês, Crianças Pequenas. O trabalho de busca foi feito na programação do GT em questão, por meio da visualização do conjunto de trabalhos e da leitura dos títulos, seguindo o mesmo critério utilizado no ENDIPE. Com isso, obteve-se o resultado exposto no Quadro 5:

<sup>36</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

Quadro 5 – Mapeamento dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados no GT 04 da ANPEd

ANO	TRABALHOS LOCALIZADOS A PARTIR DOS DESCRITORES: Educação Infantil, Creche, Pré-escola, Bebês, Criança Pequena	TOTAL DOS TRABALHOS APRESENTADOS E PÔSTERES APRESENTADOS NO GT 04	PORCENTAGEM DOS TRABALHOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL
2000	0	14 + 6 = 21	0%
2012	0	21 + 4 = 25	0%
2013	0	9 + 1 = 10	0%
2015	0	15 + 6 = 21	0%

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Conforme ilustra o quadro, nenhum trabalho referente à Educação Infantil foi encontrado no GT 04 (Apêndice F). Como a quantidade de trabalhos é pequena, procurei olhar os resumos dos trabalhos que abordavam temas didáticos sem explicitar em seus títulos a que etapa da Educação Básica se referiam, na tentativa de encontrar alguma referência à Educação Infantil ou relação com as crianças pequenas. Ainda assim, não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse como foco a primeira etapa da Educação Básica ou as crianças e/ou professoras de Educação Infantil como sujeitos da pesquisa. Cabe citar que foi encontrado um trabalho<sup>37</sup> que tinha as crianças como participantes (CARVALHO, M., 2015), o qual tratava de um estudo em uma escola integral na perspectiva de uma pesquisa com crianças, buscando ouvi-las, mas este não foi incluído porque não se referia a crianças de até 6 anos.

Com relação à busca por trabalhos no GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), por se tratar de um grupo de trabalho que aborda especificamente a Educação Infantil, foi necessário eleger outros descritores. Como o objetivo dessa busca foi investigar se havia

<sup>37</sup> O título é “Dificuldades de aprendizagem... o que as crianças falam sobre isso?”, de autoria de Maria Goretti Quintiliano Carvalho (UEG/PUC GOIÁS).

trabalhos que discutiam a didática, optou-se pelos seguintes conjuntos de termos: a) aqueles definidos como temas clássicos da didática — ensino, aprendizagem, finalidades do ensino, objetivos, conteúdos, métodos, projeto pedagógico, avaliação (PIMENTA, 2003); b) os termos das teorias tradicionais — ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos (SILVA, 2005); c) os temas que substituíram as discussões didáticas em nosso país a partir dos anos 1990 — currículo, práticas pedagógicas ou formação de professores (GANDIN *et al.*, 2015).

As edições do evento mapeadas no GT 07 foram as mesmas utilizadas para a busca no GT 04, de acordo com critérios já explicitados, chegando-se à localização de produções acadêmicas conforme mostra o Quadro 6:

Quadro 6 – Mapeamento dos trabalhos apresentados no GT 07 da ANPEd que abordam elementos tradicionais da Didática

ANO	TRABALHOS LOCALIZADOS A PARTIR DOS DESCRITORES: Ensino, aprendizagem, objetivos, conteúdos, métodos, projeto pedagógico, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, currículo, práticas pedagógicas, formação de professores	TOTAL DOS TRABALHOS APRESENTADOS E PÔSTERES APRESENTADOS NO GT 07	PORCENTAGEM DOS TRABALHOS LOCALIZADOS
2000	4	13 + 5 = 18	22,2%
2012	7	14 + 5 = 19	36,8%
2013	0	12 + 3 = 15	0
2015	3	23 + 8 = 31	9,6%

Fonte: elaboração própria, 2017.

Dos dados encontrados nesse mapeamento (Apêndice G), alguns aspectos chamaram a atenção entre as produções acadêmicas localizadas no GT 07: a) não foi localizado nenhum trabalho sobre “didática” ou com o termo “ensino” em seu título; b) alguns trabalhos tematizam tópicos considerados como temas centrais da Didática e/ou da Teoria Tradicional (projeto pedagógico, avaliação e organização pedagógica); c) em maior

quantidade, apareceram trabalhos relacionados aos temas que, segundo Gandin *et al.* (2015), fizeram-se presentes no Brasil quando houve um silenciamento da Didática (currículo, prática pedagógica, sendo a maioria sobre formação de professores). É interessante apontar que esses temas tradicionais da didática, bem como aqueles mais recentemente relacionados a ela (usados como descritores no levantamento do GT 07 da ANPEd), estavam presentes em grande parte dos trabalhos sobre Educação Infantil que foram mapeados no evento do ENDIPE (conforme apresentado na Seção 4.1.1).

Por fim, convém salientar que a escolha pelos descritores utilizados no levantamento no GT 07 foi feita em função do objetivo deste estudo. Contudo, não se desconsidera a ampla produção científica realizada pelos pesquisadores brasileiros sobre a Educação Infantil, nem os temas tão caros à área, como a Pedagogia da Infância, as brincadeiras, as culturas infantis, as linguagens, entre outros.

#### **4.1.3 Contribuições de outros trabalhos que ampliam a discussão**

Em função dos poucos trabalhos mapeados nos eventos (ENDIPE e ANPEd), foram incluídas neste capítulo algumas produções encontradas em outras fontes, ainda durante o período de escrita do projeto da pesquisa. São trabalhos de tipos distintos, mas que trazem contribuições para pensarmos as relações entre Educação Infantil e Didática e que foram escritos por pesquisadores brasileiros. Por isso, foram considerados imprescindíveis para a problematização deste objeto de estudo.

Inicialmente, compartilho dois trabalhos apresentados na quinta edição do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), em 2016.

O primeiro, intitulado “Concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil: um estudo na perspectiva da ontologia crítica” (PEIXE; TORRIGLIA, 2016), refere-se a uma pesquisa desenvolvida no âmbito do doutorado (em andamento na época em que o levantamento foi realizado). O seu objetivo era o de “compreender alguns aspectos em relação à didática, identificando as principais concepções e os aportes teórico-metodológicos que fundamentam as publicações da área da Educação Infantil — teses e dissertações — e seus desdobramentos na prática pedagógica e no planejamento de ensino, um dos principais instrumentos do trabalho docente” (p. 57). Para tanto, com base teórico-metodológica no Materialismo Dialético e na perspectiva da ontologia crítica, a

pesquisadora estava realizando um mapeamento e uma análise a partir de quatro bases de dados nacionais. Dentre as questões elencadas em seu estudo, destacam-se duas: “Há uma Didática na área da Educação Infantil apontada pelas publicações? As publicações expressam qual a função da Didática na especificidade da Educação Infantil?” (PEIXE; TORRIGLIA, 2016, p. 57).

O segundo, que tem como título “Apropriação do conhecimento e didática na Educação Infantil: proposições iniciais” (CISNE; TORRIGLIA, 2016), é um texto produzido a partir de duas pesquisas teóricas, que discute “[...] a partir da ontologia crítica, a produção de conhecimento, os processos de conhecer, ensinar e aprender na formação docente e as bases ontológicas envolvidas nos processos de apropriação do conhecimento desde a Educação Infantil” (p. 58).

Ademais, outros dois trabalhos localizados que abordam a discussão da didática na primeira etapa educacional são de autoria de Fochi (2015; 2016). Um deles é um capítulo de livro em que o pesquisador discute a organização do currículo por campos de experiência, tendo o agir das crianças no centro do processo educativo. Retomando as ideias propostas por Bondioli e Mantovani (1998) acerca da “didática do fazer”, articula em seu texto os princípios dessa didática — ludicidade, continuidade e significatividade, para pensar a experiência da criança nos campos de experiência (FOCHI, 2015).

O outro trabalho do referido autor é um artigo publicado na Revista Pátio – Educação Infantil, em que o pesquisador discute a didática dos campos de experiência, em uma pedagogia relacional que reivindica estar aberta à complexidade. Com base em Nigris (2014), afirma que o sentido clássico da didática não atende às especificidades da Educação Infantil, sendo necessário entendê-la numa perspectiva de: “[...] construção de contextos e estratégias que façam com que o estado de surpresa permaneça na criança, permitindo que ela se lance a experimentar e descobrir como é estar no mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las.” (FOCHI, 2016, p. 6).

Os demais trabalhos citados a seguir nos fornecem indicativos para refletir sobre o tema pesquisado a partir de pesquisas de doutorado que analisaram o Curso de Pedagogia. Embora a busca pela discussão da Educação Infantil e da Didática no Curso de Pedagogia não seja o foco deste levantamento (nem das pesquisas referidas), considerei relevante acrescentar nesta seção os achados destas duas pesquisas.

A primeira tese refere-se à pesquisa de Albuquerque (2013). Ao analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil, a pesquisadora observou que:

A preocupação de resguardar a especificidade da formação docente para a Educação Infantil tem se revelado na inclusão curricular de disciplinas que tratam de teorias e metodologias específicas a respeito da educação das crianças de zero a seis anos de idade, sobretudo no que diz respeito à organização do cotidiano infantil em creches e pré-escolas. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 165)

Quantitativamente, Didática e Currículo como disciplinas voltadas à Educação Infantil foram as menos citadas nas grades curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia investigados pela pesquisadora. Contudo, quando foram encontradas, tais disciplinas apresentavam um “[...] delineamento em torno da Educação Infantil, num esforço de pontuar o que é próprio dessa área de conhecimento” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 157–158). Nos 33 cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais brasileiras que participaram do estudo, a pesquisadora localizou dez disciplinas de didática direcionadas à Educação Infantil, conforme sua classificação, as quais são ofertadas em sete universidades. A partir da leitura do quadro em que a autora apresenta os nomes de tais disciplinas, chama a atenção que em apenas três consta referência à Didática; nas demais, constam os termos Metodologia, Trabalho Docente e Trabalho Pedagógico — todas elas fazem referência à Educação Infantil.

A segunda tese, de Silva (2003), analisou cinco cursos de Pedagogia. A autora identificou na disciplina “Didática especial na Educação Infantil”, ofertada em uma das Universidades pesquisadas, uma concepção de educação baseada no modelo escolar. Na súmula, havia tópicos referentes à organização de objetivos aplicáveis à pré-escola, seleção e organização de atividades de ensino, estratégias para executá-las, avaliação do desempenho e elaboração de planos de atividades. Alguns desses itens traziam o termo “como”, que me pareceu endereçado à perspectiva de um “como fazer” simplista, tecnicista e próximo do Ensino Fundamental. Em outras disciplinas, a pesquisadora encontrou maior referência ao que denomina de especificidade da Educação Infantil, incluindo itens relativos à história, pensadores, legislação e políticas da primeira etapa educacional. Em síntese:



**Portanto, é possível afirmar que estão presentes nos cursos de pedagogia dois modelos de formação de professores: o escolar que é o mais antigo, mais consolidado e mais presente por conta da influência do modelo do ensino fundamental. E um projeto de Educação Infantil que, tendo como base a pedagogia da infância, busca uma forma diferente e específica para o trabalho com crianças pequenas, uma pedagogia que procure respeitar as especificidades das crianças e da Educação Infantil,** levando em consideração: o tempo que as crianças permanecem na instituições de Educação Infantil; as atividades realizadas que envolvem os cuidados com o corpo; a pouca idade das crianças, inclusive bebês; a importância do lúdico e as brincadeiras espontâneas têm nessa faixa etária; a presença do imprevisto; as múltiplas e diversas linguagens infantis; a importância da participação das famílias. (SILVA, 2003, p. 178 – grifo nosso)

Assim, cabe destacar que Silva (2003) aponta a importância de uma formação universitária que contemple, em seu percurso, docentes que sejam capazes de organizar e propor ações educativas relativas à educação e ao cuidado das crianças pequenas em creches e pré-escolas. Sua pesquisa indica que há uma presença, mesmo que incipiente, de temas da Pedagogia da Infância nos cursos de Pedagogia analisados.

Dos trabalhos apresentados nesta subseção, os dois últimos revelam que há pouca ênfase na discussão didática direcionada à Educação Infantil no curso de Pedagogia, no que tange às disciplinas específicas. Já as demais produções indicam um interesse pelo tema da didática na Educação Infantil, seja como foco, seja tangenciando discussões.

Nesse pequeno universo de seis trabalhos encontrados, um aspecto comum é a preocupação com as especificidades da educação de crianças pequenas relacionada com as políticas de Educação Infantil atuais; como traço distinto, pode-se perceber a base teórica e a natureza dos trabalhos. Ainda que o número de trabalhos localizados seja restrito, eles sinalizam que, juntamente com a resistência, há uma abertura de diálogo entre as áreas (Educação Infantil e Didática) por parte de alguns pesquisadores da Educação Infantil, sinalizando que há uma discussão a ser aprofundada.

Em suma, os dados abordados na Seção 4.1 deste capítulo sugerem uma ausência da discussão conceitual explícita sobre didática na Educação Infantil, assim como da discussão teórica das questões da creche e da pré-escola em diálogo com referenciais da Didática, devido à incipiência de produções acadêmicas com esse enfoque. De modo geral, os estudiosos brasileiros da Didática não pesquisam nem abordam a educação em creches e pré-escolas, por sua vez, os pesquisadores da Educação Infantil dificilmente fazem referência direta a discussões de cunho “didático”, todavia em suas produções são abordadas questões referentes aos elementos e tópicos da Didática.

## 4.2 O QUE INFORMAM OS PESQUISADORES BRASILEIROS ENTREVISTADOS?

Diante da constatação dessa (quase) ausência de trabalhos de pesquisadores da Educação Infantil que tratem da Didática, e vice-versa, me interessei por compreender melhor esse distanciamento que há no contexto brasileiro<sup>38</sup> contemporaneamente. Por que quase não há produção científica tecida no encontro entre as duas áreas? Poderiam as duas áreas dialogar? Na esteira desses questionamentos, são apresentados a seguir alguns dados das entrevistas realizadas com os pesquisadores brasileiros (dois da Educação Infantil e dois da Didática), os quais permitiram aprofundar algumas questões já sinalizadas na revisão bibliográfica e no mapeamento de trabalhos apresentado na seção anterior deste capítulo, agregando outros elementos à discussão.

### 4.2.1 Sobre a (não) relação entre Educação Infantil e Didática

De modo geral, foi mencionado nas quatro entrevistas o fato de que a Educação Infantil e a Didática trilharam percursos diferentes no contexto brasileiro, ainda que os participantes o tenham evidenciado por vieses distintos e, em parte, salientado aspectos peculiares, os quais serão apresentados no decorrer desta subseção. Primeiramente, vale compartilhar a resposta de uma entrevista (EB01) na qual a alusão ao contexto histórico foi feita com intensidade na explicação de por que, em sua opinião, os pesquisadores da Didática não se interessaram pela Educação Infantil:

***Na década de 80 e início dos anos 90, houve o crescimento das pesquisas da Educação Infantil, a formulação de teorias, mas nós estávamos, também, num processo bastante significativo de repensar o Ensino Fundamental, a educação escolar que na época não incluía a Educação Infantil e a formação dos profissionais para essa etapa da Educação Básica. Eu diria que a preocupação da área da didática foi fortemente sendo clamada para isso, porque era preciso também ressignificar a didática, que não se resolvia com técnicas de ensinar. Em outras palavras, era necessário ressignificar o ensino em sua responsabilidade diante dos sujeitos educandos no que se refere à emancipação humana e social. Isso envolveu, muitíssimo, a didática e as pesquisas na área da didática. E, de uma***

---

<sup>38</sup> Em algumas entrevistas com pesquisadores italianos, foram mencionados elementos da distância que há entre a educação das crianças pequenas e a didática (discutidos no capítulo seguinte), enfaticamente com relação à creche, como se pode perceber em algumas produções (MANTOVANI, 2015; MANTOVANI, 2016; FRESCHI, 2016a). Porém, devido aos limites de produção e ao próprio escopo deste estudo, incluindo a dificuldade de acessibilidade às questões históricas do contexto italiano, eles não serão desenvolvidos com profundidade neste trabalho, embora apareçam nas discussões do Capítulo 5.

*certa forma, até hoje, temos um embate que é: a função da didática não é, não se restringe, a oferecer técnicas e métodos de ensinar. Porque o ensino é um fenômeno complexo situado em contextos [...] E assim foram surgindo os temas que eram chamados “próprios da didática”, tais como: a relação professor-aluno, a questão dos modos de ensinar e modos de aprender, os contextos em que isso ocorre, a formação dos professores. Em síntese, esses são os temas que foram consumindo a didática [...] Aí estava a nossa atenção, dos pesquisadores da área de didática, voltada para a formação de professores e para o nível de escolaridade do Ensino Fundamental. (EB01 - PIMENTA).*

Para a pesquisadora, a partir da sua trajetória profissional, não houve uma negação da didática na Educação Infantil por parte dos pesquisadores da área. Conforme indica o excerto, na sua compreensão, o que ocorreu foi que a atenção dos didatas estava (e ainda está) direcionada para o Ensino Fundamental, diante do desafio de ampliação dessa etapa que configurou-se como obrigatória muito antes da Educação Infantil. Apesar de ter sido generalizado no acesso, o Ensino Fundamental “está longe de ter a qualidade de uma formação humana emancipatória”, o que demanda atenção dos pesquisadores da didática em busca da garantia de “qualidade” nos processos de aprendizagem das crianças matriculadas. Essa foi a grande preocupação da área, segundo a entrevistada (EB01 – PIMENTA).

Além disso, na entrevista, a participante referida indica os temas que foram envolvendo os didatas — relação professor–aluno, formação de professores, compreensão de ensino e o papel social da educação — e enfatiza o amplo e intenso esforço que vem sendo (ainda) empreendido pelos pesquisadores da Didática na ressignificação do campo, no que tange à superação da sua visão tecnicista (CANDAU, 1983; 1988). Convém retomar que, de acordo com o exposto na primeira seção deste capítulo, o próprio evento do ENDIPE surgiu diante da preocupação com relação aos rumos da educação brasileira e da necessidade de discutir sobre a técnica na Didática<sup>39</sup> — o que se pode perceber no título das três primeiras edições (de 1982, 1983 e 1985): “A didática em questão”. A ressignificação do ensino como fenômeno complexo situado em contextos (VEIGA, 2012; PIMENTA, 2003; 2015; MARIN; PIMENTA, 2015) constituiu-se como foco central na agenda dos didatas, conforme relatou a entrevistada (EB01 – PIMENTA).

Com relação às décadas de 1970 e 1980 referidas no excerto dessa entrevista (EB01 – PIMENTA), cabe lembrar que o direito à educação das crianças pequenas, nesse período,

---

<sup>39</sup> Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

era pauta reivindicada pelos trabalhadores e mulheres na luta por creches. Este consolidou-se apenas em 1988 como direito da criança e da família (BRASIL, 1988), e teve seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica somente na década de 1990 (BRASIL, 1996). A referência à recente inclusão da Educação Infantil no sistema de educação brasileiro também foi um elemento presente na reflexão de outra pesquisadora entrevistada:

*Tradicional e classicamente, a didática se dirige para o ensino que acontece na escola. A Educação Infantil, no contexto da Educação Básica, é muito recente. [...] **E você tem que pensar que a Educação Infantil, dentro dos movimentos da educação, é ainda mais recente, porque estava no campo da assistência social e da saúde.** [...] Agora, a Educação Infantil é uma pauta da educação e, portanto, de um conhecimento epistemológico da educação sobre isso, que é a didática. **Ah, não tinha didática lá... tinha! Mas ninguém estava preocupado em teorizar sobre isso.** [...] Porque, por exemplo, ela [didática] pensou a criança no Ensino Fundamental? Pensou. **Mas quando você fala com relação à criança de 0 a 3, 4 e 5 anos, [a didática] pensou menos, porque essa criança não era alvo desse investimento.** Mas é uma questão de tempo, agora você está inaugurando isso, está chamando à reponsabilidade. (EB02)*

Como indica a entrevistada (EB02), no Brasil, a área da Didática consolidou-se antes da sistematização dos estudos acadêmicos sobre educação de crianças pequenas, configurando-se muito ligada à escola e voltada às questões do Ensino Fundamental. Já a Educação Infantil se estabeleceu como etapa educacional posteriormente (BRASIL, 1996) com prioridades de atenção e finalidades educacionais diversas daquelas da escola das crianças maiores.

Nesse sentido, ambas as pesquisadoras mencionadas (EB01, EB02) referem que a (quase) ausência das discussões sobre didática no campo da Educação Infantil relaciona-se à historicidade recente dessa etapa no contexto educacional. Além disso, por meio dos dois relatos, é possível identificar um direcionamento profundo ao processo de ressignificação da própria didática e de temas historicamente relacionados a ela.

Dessa forma, na discussão sobre o distanciamento entre Educação Infantil e Didática, é preciso considerar a própria concepção clássica da didática como um fator que contribuiu para a sua não abordagem na educação de crianças pequenas, elemento também sinalizado nas demais entrevistas. Na visão das pesquisadoras (EB01, EB02), houve a influência do tecnicismo educacional e de certas perspectivas psicológicas que acabaram por conformar uma ideia de didática instrumental e “rígida”, causando certo receio e

rejeição do tema por parte dos profissionais da Educação Infantil. Nos trechos a seguir, tal aspecto é evidenciado:

*A didática tem uma história marcada por ter sido um instrumento de dominação e de exclusão, e por uma pseudo – neutralidade da técnica [...]. Foi isso que fez com que haja muitos “pré-conceitos” que são contrários a ela, assim como aqueles conceitos que permanecem reduzindo-a. [...] Na ditadura houve o predomínio do tecnicismo educacional. Mas tem uma questão que veio antes [...] de alguma maneira, vários psicólogos também influenciaram, pois foram dando base para esse ensino visto de uma maneira rígida, relacionado à aprendizagem por etapas, que seriam rigorosas e rígidas. Por exemplo, havia o Pavlov, que deu base para o norte americano Skinner, antes do Bloom, que tinha uma concepção de que se o cachorro aprende pelo reflexo condicionado, a criança também iria aprender assim... Sua influência foi muito forte na concepção de uma didática rígida. Porque só tinha um jeito de aprender, só tinha um jeito de ensinar e um jeito de aprender, portanto quem não aprendia desse jeito era considerado incapaz. [...] Então eu acho que o afastamento entre a Didática e a Educação Infantil envolve também um pouco isso, esse “temor”. (EB01 - PIMENTA)*

*Foi muito forte, e a didática foi muito marcada por uma produção ligada as concepções tecnicistas. Você tem aí, por exemplo, a taxonomia de Bloom, você tem os objetivos comportamentais, uma força, uma inscrição muito forte do comportamentalismo, da psicologia behaviorista, né? Por exemplo, “o aluno deverá ser capaz de...”. [...] Isso foi o apogeu do tecnicismo, que foi muito forte. E a didática foi muito marcada por uma produção ligada as concepções tecnicistas. [...] E isso sem diálogo com as implicações políticas, de formação, de emancipação desse sujeito. E quando você faz o movimento de ruptura, você quer romper com essa lógica. E o que que vem? [...] Nesse sentido, a professora Vera Candau é um marco, porque ela vai propor o seguinte - que foi o “Seminário: a didática em questão”, em 1982 - a didática crítica, que na época ela chamou de fundamental, marcada por uma compreensão multidimensional. (EB02)*

Os dois aspectos acentuados acima — tecnicismo e influência de algumas vertentes psicológicas — conformaram uma ideia de didática neutra, com estrutura precisa e pré-definida. O que aconteceu em um período que foi marcado pela afirmação do técnico e pelo silenciar do político, da didática como uma tecnologia educacional, colocando-se em primeiro plano a produtividade, a racionalização dos processos em uma operacionalização controlada (CANDAU, 1983). Isso, por sua vez, provocou o movimento da “antididática” no contexto brasileiro, o qual posteriormente começou a ser problematizado pelo movimento da Didática Fundamental, conforme sinalizado na última frase do segundo excerto acima.

Sobre a influência da Psicologia na Educação e na Didática, Barriga (2012) aponta que os princípios de aprendizagem formulados por alguns psicólogos deram origem ao que depois se chamou de ensino programado. O autor afirma que se, por um lado, a Didática se enriqueceu com determinadas teorias de aprendizagens, por outro, encontrou-se

subordinada a elas em alguns momentos. Isso a influenciou de modo desfavorável, visto que “O resultado do trabalho escolar se considerou como ‘medível’ em produtos tangíveis: mudanças de comportamento, testagens como instrumentos científicos de medição[...]” (2012, p. 135 – tradução nossa).

Essa subordinação do fazer educativo ao saber psicológico também atingiu fortemente a configuração do trabalho pedagógico com as crianças pequenas. No campo da Educação Infantil, os saberes da Psicologia — que foram pioneiros nos estudos dos bebês e das crianças — configuraram currículos a partir de uma espécie de “Psicologia aplicada”. Estes arranjos curriculares eram pensados a partir das áreas (cognitiva, afetiva, motora) e/ou das etapas do desenvolvimento infantil e, em decorrência, pautados em ações de “vigilância” ou “aceleração” das aprendizagens (BRASIL, 2009a).

Na contramão disso, têm-se buscado construir na educação de 0 a 6 anos uma ação pedagógica sem olhares que homogeneizem as crianças e padronizem resultados de aprendizagem. O que defende-se é o respeito às experiências e aos tempos das crianças pequenas, seus processos integrais de desenvolvimento e de aprendizagem, suas brincadeiras e interações, valorizando suas linguagens e múltiplas maneiras de aprender e ser, suas infâncias (BRASIL, 2009b). Então, uma didática pautada na ideia de “etapas de aprendizagem rígidas” e “objetivos comportamentais”, como referiram as entrevistadas (EB01, EB02), só poderia mesmo ter sido rejeitada pelo campo da Educação Infantil.

Sobre o tecnicismo, convém lembrar a influência negativa que este exerceu na educação brasileira, durante o período do regime militar, a partir do movimento MEC-USAID. A razão instrumental em torno da técnica em sua visão simplista desencadeou uma repulsa da didática na educação, porque se configurava de modo desvinculado de princípios políticos e pedagógicos — ou melhor, constituía-se permeada por princípios políticos homogeneizadores supostamente neutros. Esses acontecimentos marcaram negativamente a Didática e provocaram uma forte rejeição à técnica, marcada pelo viés tecnicista.

A alusão à influência negativa do tecnicismo também foi abordada por outra pesquisadora brasileira, ao discorrer sobre algumas “marcas” que historicamente a didática assumiu no contexto brasileiro:

*Acho que primeiro, antes de chegar na Educação infantil, tem uma questão do próprio campo da didática, que passou por muitas transformações e discussões. [...] por muito tempo, teve uma didática prescritiva, as marcas do tecnicismo, desde os anos 70... [...]. Eu lembro que essa marca da didática como técnica, como ensino, como ensinar a fazer, que vem da origem lá do Comenius, da Didática Magna, ensinar um pouco de tudo a todos que, na verdade, não era “de tudo a todos”, essa coisa da organização, da sistematização de ensino, da metodologia, das técnicas... [...] Tem a ver com o contexto brasileiro mesmo, eu estava na Universidade no começo dos anos 80 quando vivemos o movimento de abertura, das Diretas Já, a reorganização do Movimento estudantil. E na educação, também, teve a volta do Paulo Freire para o Brasil, então todo esse campo está em efervescência, e a didática também vai se questionar, né? **Os grandes pesquisadores da didática estão pensando numa outra didática que esteja socialmente referenciada, que não tenha essa ideia de que é somente a técnica, separada de qualquer posicionamento político.** Tem aquela questão de o que ensinar, para quem e de onde você ensina. São questões que tem a ver com essa oposição se é competência técnica ou compromisso político. **Nesse momento, começou se afirmar o compromisso político e isso acho que vai ter uma ressonância, um respingo, na Educação Infantil.** (EB03)*

Essas marcas negativas do conceito de didática ainda causavam muito impacto na educação brasileira, inclusive no curso de Pedagogia, quando a Educação Infantil foi reconhecida como etapa educacional na década de 1990. Aquele ainda era um momento de grande polêmica em torno da didática, marcado pela efervescência da discussão acerca de dimensões técnicas e políticas vivenciada na década anterior. Embora a compreensão de didática venha sendo ressignificada pela própria área desde a década de 1980, conforme apontam os dados já apresentados nesta subseção, ainda hoje é um desafio ao campo da educação ressignificá-la nas práticas realizadas nas escolas e na formação de professores (MARIN, 2015).

Talvez isso explique, em parte, porque há poucas disciplinas referentes à Educação Infantil nos cursos de Pedagogia que carreguem em seu nome a palavra “didática” (ALBUQUERQUE, 2013). Contudo, embora ausentes na formação, os conhecimentos do campo da Didática (tradicional) seguem vigentes nas creches e pré-escolas, permanentemente reinventados e veiculados por editoras, empresas pedagógicas, sistemas de ensino e livros didáticos.

Além do que já foi apresentado sobre aspectos históricos da Educação Infantil e da Didática e sua configuração que a reduziu a um caráter tecnicista, é interessante destacar outros elementos mencionados nas entrevistas que desdobram essa problemática. Na visão dos entrevistados, eles também são importantes para compreender melhor o receio

e a resistência do campo da Educação Infantil em discutir sobre didática na primeira etapa educacional. Alguns trechos representativos:

*Do que eu acompanhei da Educação Infantil, há duas questões que eu acho que são importantes. Uma é a discussão no âmbito dos pesquisadores da Educação Infantil, se é ensino ou educação. [...] Enfim, poderia ser ensino e educação. Além daquela outra questão, que é: cuidado e educação. Cuidar e educar, educar é cuidar, cuidar é educar. [...] Eu acho, mas isso é um acho mesmo, que o pessoal da Educação Infantil tinha em mente a didática tradicional, para a qual o ensino dos conhecimentos, ou melhor a transmissão dos conhecimentos, era o principal. E, também, acho que foi por isso que eles não entraram na discussão dessa concepção da didática que envolve a relação criança - professor - conhecimento e, portanto, que é da relação com o saber, que é da produção do sujeito histórico e do sujeito como indivíduo participante social ao mesmo tempo. [...] Se nós formos lá conversar com os didatas, eles vão falar que a Educação Infantil tem que ensinar, e aí está o problema, porque o ensinar seria esse conceito de transmitir conhecimentos para a área Educação Infantil. Há o medo da ideia da transmissão e do caráter normativo das disciplinas [...] Então, acho que a abordagem dos conhecimentos aparece também como um dificultador. [...] (EB01- PIMENTA)*

*[...] Mas quando eu estou em uma mesa na qual eu apresento a minha compreensão de didática, de ensino, ela [pesquisadora da Educação Infantil] fica meio assim, porque acha que dessa maneira eu inviabilizo o diálogo com a Educação Infantil. Eu acho que não [...] acho que a visão dela de Educação Infantil me possibilita muita condição de pensar... Mas nas vezes em que ela me ouve falar de ensino ela fica meio assim [...] Mas para mim a palavra ensino não tem essa inscrição que vocês tem [...] o fato de você não trabalhar com o ensino nessa perspectiva [disciplinar] não significa que você não tem uma didática do que você faz na Educação Infantil. (EB02)*

Nesses fragmentos, há indicação de dois pontos que talvez sejam aqueles que melhor sintetizam as tensões envolvidas na discussão acerca das relações entre Educação Infantil e Didática no contexto nacional. O primeiro diz respeito à negação do uso do termo “ensino” no que tange à educação das crianças pequenas de 0 a 6 anos, relacionada ao entendimento de que é “Educação” Infantil, e não “Ensino”, de acordo com argumentos já explicitados no Capítulo 3. O segundo ponto, de certa forma conectado com o anterior, refere-se à problemática que envolve a discussão de como abordar os conhecimentos na Educação Infantil, tendo em vista que o que se valoriza na área é a produção de conceitos espontâneos e cotidianos das crianças pequenas, em relações educativas amplas, sem inscrever-se em uma didática disciplinar ou conteudista. Tratar sobre esses processos que envolvem a abordagem de conhecimento com as crianças pequenas na(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil é um tema controverso e que gera polêmicas no campo.



A referência ao ensino — conceito central e objeto do campo da Didática — constou também nas respostas dos outros pesquisadores brasileiros, que reforçam a compreensão de que o mesmo constitui-se como elemento impeditivo do diálogo entre as áreas, conforme ilustra o excerto a seguir:

*[...] não tem como não considerar o nascedouro da didática né, que é pensar as relações de ensino e aprendizagem, então é mais específico, também ela está sustentada numa Pedagogia, que pensa a experiência educativa como um todo [...] **aí é que eu vejo talvez essa dificuldade... a falta de estudos sobre didática na Educação Infantil, porque a medida que tradicionalmente, ou classicamente, desde a sua origem, mesmo sendo redimensionada por uma perspectiva crítica, a didática está, se funda ou se justifica no foco dessa relação de ensino-aprendizagem. Então, à medida que a Educação Infantil discute um dos termos da relação, que é o ensino, a didática também se enfraquece como um campo próprio ou apropriado para a Educação Infantil, para a prática docente da Educação infantil... falando em termos da pesquisa ou do estudo, então ela ficou secundarizada por conta de estar quase nula essa relação.** (EB03)*

Nessa direção, os dados reiteram que o distanciamento entre Educação Infantil e Didática relaciona-se ao fato de a primeira etapa da Educação Básica ter buscado consolidar sua identidade pedagógica por oposição às demais e, por conseguinte, ter se afastado do ensino e da própria didática. Os excertos a seguir reforçam essa ideia:

***Então o que levou a esse distanciamento, talvez, seja uma compreensão da Educação Infantil que difira, e muito, da compreensão dessa escolarização.** Isso pode ser um caminho. [...] Agora, sobre o fato de você ter poucos trabalhos [no ENDIPE], a produção da Educação Infantil é uma produção bastante boa, rigorosa... Eu acho que o ENDIPE, enquanto que encontro de didática, ele tem uma abrangência... **Agora, eu acho, sim, que ela pode também ter um percentual menor porque a didática se inscreveu muito para a perspectiva da escolarização. E a Educação Infantil não.** (EB02)*

*[...] Mas não problematizando a didática, como poderia ter sido... “a didática da Educação Infantil”. Esse campo não calhou, como diriam os portugueses [risos], ser tema relevante para discussão porque, no meu entender, tem esse corte, essa relação com negar a escola ou a escolarização. **E porque a especificidade da Educação Infantil vai por outros campos que não a tradição da organização escolar, então, penso que seria essa razão [...]** E, no meu entender, o campo da Educação Infantil se fez muito em contraposição à escola. Então se a didática tinha a ver com o ensino, com a organização da aula, com a sistematização de um conteúdo sequencial, e prévio, a Educação Infantil vai negar esse campo como um campo de estudos, de pesquisa, e mesmo de atuação. Porque caminhávamos nessa direção de discutir qual é a identidade da Educação Infantil, se ela é ou não é escola, e isso vai definir também a relação com esse campo da didática, não é? **Então, falar da não presença da didática na Educação Infantil... Creio que tenha a ver com o próprio caminho de formação identitária da Educação Infantil. A discussão do que é necessário para formar um professor focou muito nessa questão do compromisso político, de um modo geral, e na Educação Infantil às questões específicas da área: a***

*criança de 0 a 6 anos, a organização do cotidiano, os tempos e espaços, as materialidades e o planejamento. (EB03)*

Os elementos discutidos acima sinalizam o percurso de diferenciação da Educação Infantil perante as outras etapas educacionais em seu viés de escolarização, o que esteve presente de modo consensual na fala dos quatro entrevistados brasileiros. Na sequência, compartilho mais uma resposta de uma pesquisadora, que apresenta com detalhamento essas marcas distintas, ressaltando a opção que a área da Educação Infantil fez por configurações e palavras que melhor a representassem:

*Acho que a primeira dificuldade ao responder essas questões [do distanciamento] refere-se ao vocabulário: a Educação Infantil em nosso país, em seu esforço para se afirmar como um campo de pesquisa e atuação próprio, diferente daqueles que se ocupam das etapas seguintes da educação básica, têm rejeitado inclusive o vocabulário utilizado tradicionalmente pelas demais áreas de educação: não se aceita “ensino” infantil, mas sim “Educação Infantil”; prefere-se “criança” a “aluno”; “docência” tornou-se estranho; “currículo” não é aceito por parcela significativa de pesquisadores; “avaliação” é objeto de discussões acaloradas, e assim por diante. Há um estranhamento na área, principalmente quando se pensa na criança na faixa de creche, em relação às abordagens supostas no uso desse vocabulário. Eu mesma penso que nunca abordei a questão da didática propriamente dita em meus trabalhos, a não ser indiretamente. (EB04)*

Essa resposta retoma o que foi exposto no Capítulo 3 e sintetiza as escolhas feitas com relação aos princípios pedagógicos e ao vocabulário adotado na Educação Infantil, pelo menos na Pedagogia da Infância. Tal posicionamento — de adoção dos termos “educação” e “criança”, em vez de “ensino” e “aluno”, e de estranhamento aos vocábulos “docência”, “currículo” e “avaliação” — decorre dos caminhos trilhados pela área no contexto brasileiro, abordados na Seção 3.1, os quais buscaram afastar-se de uma perspectiva escolarizante, em seu sentido propedêutico e/ou preparatório.

Em sintonia com os dados expostos, a mesma participante (EB04) sinalizou a hipótese de que o termo “pedagogia” não cause rejeição como o termo “didática” para o campo da Educação Infantil justamente por sua abrangência e amplitude. Reafirma-se então que os significados negativos que a didática assumiu em nosso país, a partir da visão tecnicista e restritiva do termo “ensino”, nas décadas de 1970 e 1980, explicam em parte a ausência de produção específica sobre didática com as crianças de 0 a 6 anos.

Então, pode-se depreender do diálogo com os entrevistados que a busca por afirmar uma identidade da ação pedagógica na Educação Infantil é o que justificou a escolha por não utilizar a palavra “didática” no contexto nacional, conduzindo à adoção de um vocabulário próprio do campo, que o singularizaria com relação à educação nas outras etapas educativas. Tratou-se de “[...] estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa” (ROCHA, 2001, p. 31).

Entretanto, a última frase do excerto da entrevista apresentado acima (“Eu mesma penso que nunca abordei a questão da didática propriamente dita em meus trabalhos, a não ser indiretamente” – EB04) foi provocativa no que tange a pensarmos de que modos ou caminhos poderíamos abordar — ou teríamos abordado — as questões relacionadas à didática de modo não direto na Educação Infantil. Nesse sentido, vale lembrar que os dados obtidos no levantamento apresentado anteriormente indicaram que alguns trabalhos encontrados no mapeamento do ENDIPE e da ANPEd abordam temas clássicos e contemporâneos da Didática, embora não se enquadrem como sendo produções acadêmicas que discutem explicitamente didática na educação de 0 a 6 anos.

Nesse viés, compartilho excertos de duas outras entrevistas que agregam mais elementos a essa reflexão:

*Por exemplo, lá na minha Universidade você tem didática da matemática, da história, etc., mas quando se fala de Educação Infantil, você tem “Concepções e práticas de Educação Infantil”. Mas quando vai olhar a ementa e o que as professoras colegas que atuam na Educação Infantil fazem, é uma didática da Educação Infantil. Percebe? [...] **Exatamente, na Educação Infantil... você não vai encontrar o termo da didática, mas você vai encontrar a presença da didática, pelas concepções e práticas, o projeto pedagógico, a organização do tempo na Educação Infantil... E isso não é didática? A relação com o brincar na Educação Infantil, a relação com o conhecimento, isso é didática! Eu acho que você tem que botar o holofote no que que é a didática na Educação Infantil, que são essas múltiplas possibilidades... e que não tem visibilidade como didática.** (EB02)*

*[...] o instrumento do trabalho do professor de Educação infantil é o planejamento, o registro e a avaliação. E o planejamento ele se estende para pensar a rotina, enquanto tempos e espaços, atividades, proposições, materialidades, a avaliação articulada à documentação. Então, todos esses temas do cotidiano da Educação infantil, eles são temas da Didática, mas eles não... como você coloca “eles não...”. Os trabalhos, mesmo no ENDIPE, não discutem explicitamente ou diretamente sobre didática, porque a didática está circunscrita em um campo que, geralmente, não foi, não é uma dedicação do campo da Educação Infantil, só como temas ligados a ela. Mas não problematizando*

*a didática, como poderia ter sido...“a didática da Educação Infantil’ [...] Então, esses temas - o currículo, os instrumentos da prática pedagógica, a organização do trabalho educativo na Educação Infantil são do campo da didática, mas se fizeram na Educação Infantil na sua especificidade, um pouco descolado. Mas se você é chamado para falar num evento de didática, esses são os pontos que se aborda. Então, é entendido pelo campo esses pontos como pertencentes ou pertinentes a Educação Infantil, mas isso foi acontecendo num passo independente e não se articulou ao campo da didática. Então acho que até por isso, realmente, você tem razão na questão... é muito pouco o que tem de Educação Infantil, principalmente nas mesas e nos painéis encomendados [...], o que existe são os painéis propostos por professores e pesquisadores [...] (EB03)*

*Bem, falar sobre didática é realmente uma questão distante dos temas que nós temos pesquisado. A didática especificamente, né? Mas num sentido ampliado ela sempre esteve presente. [...] na década de 90 [...] nós tínhamos uma disciplina [na Universidade] que se chamava “Didática especial da pré-escola”[...]. Essa didática discutia as questões específicas da organização das instituições creches e pré-escolas e discutia, na época, a questão do planejamento e da avaliação. Especificamente ela buscava pensar essa organização do cotidiano e a organização pedagógica intencional desse professor em formação [...] Então esse tema relacionado à didática vai aparecendo não propriamente discutindo-se “isso é didática”, mas nas questões que estão relacionadas a esse campo e que tem a ver com a organização da dinâmica, a organização do cotidiano educacional. Se tradicionalmente a didática se relaciona à organização desse fenômeno aula, na educação infantil a gente vai falar dessa organização das situações, das propostas pedagógicas sempre com essa marca da intencionalidade. Então, em termos de discussão da área propriamente sobre a didática, não posso dizer que teve ou que tem, mas que ela está inserida nesse campo. [...] a prática de ensino, no campo da formação de professores, ela está ligada aos estágios, à inserção no campo profissional.[...] (EB03)*

Essas reflexões das entrevistadas convidam a pensar sobre o lugar que a didática e suas temáticas ocupam na Educação Infantil, bem como sobre a ausência de historicidade e de compreensão ampliada sobre o assunto. Elas chamam atenção para questões e temas relacionados à didática que vêm sendo abordados ressignificados, “com outros nomes” e de modo singular, na formação inicial e continuada de professores de crianças pequenas, assim como nos trabalhos acadêmicos e na vida cotidiana institucional nas creches e pré-escolas, onde questões afins seguem aparecendo.

Nos excertos acima (EB02, EB03), alguns desses elementos de cunho didático presentes na educação de crianças pequenas dizem respeito ao tempo, ao projeto pedagógico, à relação com os conhecimentos, à brincadeira, às rotinas, à organização do cotidiano educacional e do trabalho educativo, ao currículo, aos instrumentos da prática pedagógica, ao planejamento, ao registro e à avaliação, à formação de professores. Algumas dessas palavras inserem-se no vocabulário pedagógico circunscrito nas teorias tradicionais (SILVA, 2005) e nos temas clássicos da didática (PIMENTA, 2003), e/ou

relacionam-se a temas que substituíram as discussões didáticas em nosso país a partir dos anos 1990 (GANDIN *et al.*, 2015). Isso significa que há uma presença implícita da didática, seus elementos e processos na Educação Infantil, fortalecendo o que está sugerido também nos dados antes discutidos.

Diante disso, convém refletir acerca da maneira como a Educação Infantil vem dialogando com os conceitos-chave da Pedagogia (BARBOSA, 2006), questão que já havia sido sinalizada no Capítulo 3. Todavia, é relevante frisar, mais uma vez, que essa relação se refere a temas que não são consensuais na área da Educação Infantil, como percebido em um excerto já compartilhado, no qual uma entrevistada exemplifica a complexidade dessa discussão: “[...] ‘currículo’ não é aceito por parcela significativa de pesquisadores; ‘avaliação’ é objeto de discussões acaloradas, e assim por diante” (EB04).

O excerto a seguir relata um pouco do percurso brasileiro trilhado em torno da discussão curricular na educação de crianças de 0 a 6 anos, sugerindo que essa problemática incidiu no distanciamento entre Educação Infantil e Didática:

*[...] em 1994 teve um caderno que saiu sobre os seminários [organizados pelo MEC], sobre a questão do currículo da pré-escola — se é projeto, se é proposta, se é currículo. Então veja que essa discussão também está intimamente ligada, e ela pode ter coibido um aprofundamento nas questões do fazer. Né? Então, se ficou preocupado com as questões conceituais, e no chão do cotidiano quase não se entrou em termos de pesquisa, porque tinha também esse embate, não é? A gente passou muito tempo quase proibindo falar em currículo na Educação Infantil, no sentido de que isso traria um fechamento, um estreitamento, um empobrecimento de um campo que estava sendo delineado [...] Isso também está atrelado, o currículo é um tema da didática, e isso também passou no largo da Educação Infantil. Vai se falar de propostas pedagógicas, de projetos... E, agora, no final dos anos 90, sobretudo em 2009, com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aí começa... No meu entender, é onde fica explícito “existe um currículo, tem um currículo, tem essa concepção de currículo”. E isso demanda pensar também a formação de professores, quais são as questões que precisam ser colocadas em pauta e discutidas [...] (EB03)*

Da leitura do excerto, vale destacar a complexidade e o caráter controverso em torno das discussões sobre currículo, bem como o quanto esse conceito foi sendo apropriado e ressignificado pela área da Educação Infantil, ainda que em meio ao vocabulário próprio do campo. Desde a década de 1990, houve amplo debate sobre haver ou não um arranjo curricular na primeira etapa da Educação Básica, inclusive no que tange à própria terminologia “currículo” — se esta seria a mais adequada para a educação de crianças de 0 a 5 anos ou não (AMORIM; DIAS, 2012). De certa forma, pode-se inferir que

essa polêmica implicou o não desenrolar de reflexões sobre didática na educação das crianças pequenas, ou seja, constituiu-se como um ponto de tensão para a construção de diálogos entre Educação Infantil e Didática.

No contexto brasileiro, as DCNEIs (BRASIL, 2009b) solidificam uma concepção de currículo aberta e processual, que enfatiza percursos pessoais e grupais na construção de aprendizagens que acontecem em práticas educativas que promovam contextos de experiências, valorizem as interações e a brincadeira. Portanto, nesse viés, o arranjo curricular distancia-se da acepção prescritiva, diferindo-se de um caminho sequenciado e ordenado previamente, dirigido por listas de conteúdos disciplinares e, então, aproximando-se daquilo que preconiza(m) a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil.

É interessante perceber também que os debates em torno do que configura um currículo para crianças pequenas acontecem porque, conforme sinaliza Rodrigo Carvalho (2015), as proposições curriculares são “formas de ver e sentir o mundo”. Segundo o autor, pode-se perceber nas DCNEIs que há, sim, as concepções de pesquisadores da Pedagogia da Infância, no que tange à educação, às infâncias, entre outros conceitos presentes nas entrelinhas do documento, não sendo o texto curricular neutro. Porém, ao sinalizar que currículo envolve uma “arena de embates”, o autor pontua que há processos de interpretação distintos do documento, indicando sua preocupação com alguns posicionamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e abordagens escolarizantes e didáticas que dela decorrem a partir da interpretação das Diretrizes (CARVALHO, R., 2015).

Diante disso e da afirmação de Mantovani (2016) de que falar de currículo significa falar de modos de ajudar a aprender ou de ensinar e, ao mesmo tempo, de didática, cabe refletirmos sobre quais interpretações didáticas poderiam ser tecidas a partir do currículo das DCNEIs na Perspectiva da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil. Por isso, acredito ser relevante e provocadora essa constatação de que, mesmo que não se declare estar discutindo didática na educação de crianças pequenas, são abordados tópicos relacionados a ela nas produções da área, bem como são vivenciados processos e dimensões didáticas nas escolas infantis e na formação de professores. De certa forma, isso vai ao encontro dos dados expostos na Subseção 4.1.2, que indicaram que há produção acadêmica indireta sobre tópicos correspondentes à didática com relação às crianças pequenas.

Todavia, isso não significa que nomeá-la como “didática” seria a única alternativa ou a posição mais apropriada. Mas com essa percepção abre-se a discussão e convida-se

para a conversa sobre o tema da didática na Educação Infantil, que não precisa necessariamente ser visto como um tabu. Pensar sobre isso implica desinstalar-se do que já está habitual (CANCLINI, 2016). Assim, conduz a abrir perguntas, a questionar em que medida a não discussão da didática na educação de crianças pequenas de maneira direta, hoje, diante da existência de uma Base Curricular, é produtiva ou não. Cabe refletir se o silenciamento — que contribui para o fechamento do espaço para pesquisar e debater sobre o tema — é o único caminho para resistir a enquadramentos. Afinal, com o não enfretamento da discussão didática, o assunto não entra de modo direto na agenda da área e não se ampliam os espaços críticos na formação inicial de professores e no cotidiano das instituições, embora os temas venham sendo pautas de reflexão de forma indireta.

Mesmo que não revelem unanimidade — e exijam cuidado ao agrupá-los — compartilho dois excertos que versam sobre a importância do diálogo entre as áreas, sendo um de uma pesquisadora da Didática e outro de uma da Educação Infantil. Sem a intenção de sugerir que a construção dessa “conversa” ocasionaria “um final feliz” ou de que seria um processo simples e tranquilo, como se não houvesse tensões e desafios, trago os dados sobretudo para salientar aquilo que se refere ao resgate do diálogo na academia:

*[...] nesse contexto dos anos 80 para cá, um pouco anos 70, quando começamos a ter os programas de pós-graduação, nós educadores [...] fomos criando alguns espaços e alguns se dedicaram mais a isso, outros àquilo, e o diálogo acabou não existindo muito. A ANPED poderia ser propiciadora desse diálogo, mas acabou não sendo [...] Então, aí no dia a dia, na academia, você não vai tendo condições de estabelecer esses links [...] Mas isso, de certa forma, está minando muito essa possibilidade de diálogo, entre áreas. Daí fica cada um no seu canto, a gente nem briga; os campos nem ficam brigando... [...] Que mundo que é este? E para onde é que nós estamos caminhando? E então é um pouco nessa lógica que a gente tem que pensar e discutir. Não adianta um colega ficar lá insistentemente dizendo “Não! É Pedagogia da infância”. Então é preciso conversar. Mas eu também nunca fiz esse movimento de conversar com professoras/pesquisadoras de Educação Infantil, por razões como, por exemplo, dizerem “A Selma é da didática, então já é assim, a outra é de não sei o quê...”. Então, eu acho que essa geração que é a sua está agora em condição de superar esse problema nosso, dessa nossa fragmentação... (EB01 - PIMENTA)*

***Eu não tenho uma definição a priori [risos], mas pelo que eu venho dizendo até aqui, é possível sim existirem essas relações e, mesmo que não se dê os nomes, a didática ela está presente, porque a Educação Infantil, mesmo com a sua especificidade, no que ela tem de diferente da escola e no que ela se aproxima da escola... Eu acho que também se está num momento de relativizar essa distância que se tomou da escola para quase não se contaminar, esse combate a pré-escolarização ou qualquer situação que cheirasse a processo sistematizado de ensino. Acho que a gente está num momento de rediscutir e de aproximar da escola para o bem das crianças, redefinindo essa relação... porque a***

***gente não ganha ficando no campo isolado. A gente tem que fazer essa relação, é claro que criticamente, no campo de reafirmar as especificidades, mas também rediscutindo o que pode ter de comum ou o que atravessa uma e outra instituição. (EB03)***

O primeiro excerto (EB01 - PIMENTA) discorre sobre as condições de pesquisa no meio acadêmico, a especialização das áreas e as pressões atuais no que tange à produção dos docentes universitários que, nas palavras da entrevistada, minam a possibilidade de diálogo entre grupos com perspectivas e/ou focos distintos, como a Didática e a Pedagogia da Infância, fazendo com que os pesquisadores fiquem “cada um no seu canto”, sem discutir. O segundo (EB03) não refere-se explicitamente ao diálogo entre as áreas da Educação Infantil e Didática, mas sugere uma aproximação, quando indica a necessidade de a Educação Infantil “[...] relativizar essa distância que se tomou da escola”, reaproximando-se dela para o “bem das crianças”. Assim, sairíamos de uma posição de isolamento e de embate com “qualquer situação que cheirasse a processo sistematizado de ensino”. Seria um movimento duplo de reafirmar as especificidades da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, olhar criticamente para o que pode haver de comum com a escola, como pontuou a participante. Esse exercício pode contribuir para pensarmos a articulação e a continuidade entre as etapas da Educação Básica, qualificando os processos vividos pelas crianças na transição para o Ensino Fundamental.

Construir diálogo não é encontrar uma resposta unívoca ou fechada, mas exercitar a reflexão, a discussão, o pensar juntos e a construção de práticas cooperativas (SENNETT, 2015b). Assim, é preocupante quando os campos deixam de “brigar”, de debater e de conversar (EB01 - PIMENTA), pois surge em decorrência disso o isolamento, que não é construtivo para ninguém (EB03). Todavia, só dialogamos quando há parceiros, e mesmo as tensões são importantes na conversa, uma vez que nos compelem a discutir, e é discutindo e estabelecendo consensos e dissensos que aprimoramos as ideias e as concepções. No caso do tema desta pesquisa, isso pode referir-se à superação da naturalização da ideia de que a palavra “didática” é proibida na Educação Infantil: um tema sobre o qual não se fala, não se dialoga, ao menos explicitamente, mas que de certa forma está presente no cotidiano das instituições e na formação de professores de crianças pequenas.

Ainda, para finalizar os “fios de sentidos” tecidos nesta subseção, compartilho que foi perceptível em duas entrevistas a referência à potência de investirmos na singularidade



de didática(s) para as crianças pequenas, a partir das especificidades da Educação Infantil. Esse exercício, por sua vez, na visão das duas pesquisadoras, poderia contagiar as configurações de didática com as crianças mais velhas e, inclusive, aquilo que se entende por didática. Os trechos a seguir exemplificam essa perspectiva:

**[...] a Educação Infantil era quem melhor poderia ajudar o Ensino Fundamental I, do ponto de vista didático-pedagógico.** No entanto, o que está acontecendo é que o Ensino Fundamental I está pressionando a Educação Infantil para que antecipe práticas escolarizadas para acelerar esse processo todo. Isso é lamentável. Que a didática da Educação Infantil não seja uma pré-didática do Ensino Fundamental. [...] **você tem que inscrever uma didática outra, que se dá nessa articulação [...]. Então, pensar em uma didática para Educação Infantil [...]. É pela via da descoberta, da investigação, da experiência, do brincar [...]. E, digo mais, a minha aposta é que a Educação Infantil, ao pensar e propor sobre isso, pode ajudar a revigorar o processo da didática.** (EB02)

*Daí tem que pôr a didática de maneira correta e singular na Educação Infantil, na Pedagogia da Infância. Didática e Pedagogia da Infância [...]. Os princípios da Pedagogia da Infância podem ressignificar a didática, claro! Inclusive criar essa nova didática, vamos dizer assim... Criar, porque não tem até hoje uma sistematização da didática na Educação Infantil, que foi o começo da nossa conversa, não é?* (EB01 - PIMENTA)

Em suma, escutar os pesquisadores brasileiros sobre o distanciamento que marca as relações entre a Educação Infantil e a Didática no Brasil possibilitou confirmar e expandir alguns argumentos desenvolvidos nas seções anteriores deste capítulo. Em síntese, foi possível evidenciar que há consenso entre os entrevistados com relação à peculiaridade dos percursos que foram trilhados pela Educação Infantil e pela Didática em nosso país, com especificidades próprias. As diferenças conceituais e históricas dos campos de estudo e práticas explicam a pouca produção acadêmica sobre o tema, o que reflete a negação da didática na Educação Infantil brasileira contemporaneamente, sendo o ensino e a própria ideia da escolarização os principais elementos justificadores do afastamento. Acresce-se a forte marca que o tecnicismo teve na Didática no contexto brasileiro como um fator que incide significativamente nesse distanciamento, ainda que tenhamos construído compreensões críticas e plurais que ressignificam o termo.

Além disso, foi possível perceber que os didatas centraram sua preocupação nas crianças maiores, em função da obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Porém, isso não significa necessariamente que houve uma negação por parte da área da Didática para com as crianças pequenas, segundo as entrevistas realizadas. Ao contrário, no campo da Educação Infantil, de modo geral, pode-se inferir que os estudiosos e profissionais

consideraram a discussão sobre didática como não apropriada à identidade pedagógica de o a 6 anos. A não utilização do termo ensino e a resistência em tratar de currículo na primeira etapa educacional são aspectos que parecem ter incidido nesse afastamento. Entretanto, alguns dados sugerem que há uma abordagem implícita de temas didáticos na educação das crianças pequenas e, ainda, que ocorre uma aproximação da Educação Infantil com os processos didáticos no que tange à formação de professores. Logo, na sequência, serão abordadas reflexões com relação a essa temática.

#### **4.2.2 Sobre a didática, a formação de professores e a complexidade do “como fazer” com as crianças pequenas**

*É impossível aceitar que pesquisadores possam continuar tendo esta visão que define a técnica, o como fazer, as escolhas metodológicas, os modos de organização de tempo e espaço como temas simples e fáceis que não precisam de discussão. A docência com crianças, também com jovens e adultos, é um ato político e técnico de grande complexidade. (BARBOSA, 2016, p. 138)*

Mesmo que a formação de professores não seja a temática desta pesquisa, cabe abordá-la no que tange à didática e a Educação Infantil. Por um lado, tal interesse surgiu das provocações suscitadas pelas palavras de Barbosa (2016) acerca da complexidade do “como fazer” na educação de o a 6 anos. Por outro, fez-se diante da dimensão estreita, restrita e tecnicista que o “como ensinar” assumiu na discussão da didática brasileira (CANDAU, 1988) que, de certa forma, ainda perpetua em nosso imaginário no modo negativo como concebemos e nos relacionamos com a técnica na educação.

No que concerne ao escopo do professor de crianças pequenas, pelo menos na perspectiva da Pedagogia da Infância, não há lugar consensual para o “ensino”, conforme apareceu nas falas dos entrevistados que compuseram a seção anterior deste capítulo. Isso diverge de algumas abordagens voltadas à Educação Infantil na perspectiva Histórico-Crítica, que, por sua vez, acreditam no ensino disciplinar, no papel do adulto como estimulador e numa didática desdobrada dessas compreensões (CARVALHO, 2019).

Tal diferença é sinalizada para esclarecer que não é com esse enfoque que esta reflexão foi tecida, visto que meu interesse centrou-se na seguinte questão: que dimensões

envolveriam o “como fazer” nos processos educativos com as crianças pequenas a partir da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil? Para tanto, nesta subseção, compartilho as compreensões dos entrevistados brasileiros sobre a didática e o “como” na formação de professores, pensando tais aspectos com relação à educação de 0 a 6 anos.

No que tange às aprendizagens do professor da Educação Infantil sobre o “como fazer”, foram recebidas as seguintes respostas:

**Aprender o “como” é tão importante quanto aprender o “que” e “porque”, pois a profissão de professor implica numa prática situada, que apresenta desafios importantes.** Nos últimos anos várias iniciativas têm sido adotadas para reformular os currículos de formação inicial de professores de crianças de 0 a 10 anos, mas são esforços ainda incipientes e restritos a poucas instituições, geralmente públicas. A grande maioria de professoras de EI e dos primeiros anos do EF continua a se **formar em cursos de pedagogia privados, geralmente noturnos, muitos oferecidos na modalidade à distância, sem condições de garantir nem essas aprendizagens práticas, nem seus fundamentos teóricos.** Para as professoras em atividade, recai sobre as redes públicas o custo de oferecer uma formação continuada [...]. (EB04)

**Sim, considero importante aprender o “como fazer”, nesse sentido de um desdobramento das questões teóricas, dos princípios e dos fundamentos.** Acho que [isso relaciona-se] ao que falei da questão do tempo, de que os cursos de pedagogia não dão tempo para pensar a prática, para refinar ou ver as dimensões, as implicações do que se discute ou do que se anuncia como princípios. Acho que é necessário sim pensar. [EB03.]

[...] tem que falar, é importante. Claro que é importante o “como”, porque se você não tiver o como, você não faz. (EB01 - PIMENTA)

**Esse “como” tem que ser trabalhado [na formação de professores]. Concordo! E isso não é subsumir à didática técnica. Isso é da responsabilidade da didática. Uma escolha política, pedagógica [...]** Eu acho que ele [o como] é necessário, e que é um ato político considerá-lo na formação. Como é que a gente explica isso? Por exemplo, você forma um cirurgião, só que na formação dele não possibilita de maneira nenhuma que ele tenha contato, que ele aprenda a fazer um corte, a fechar o corte... Ele aprende tudo da cirurgia, sabe explicar todas as consequências, como é que faz... mas ele não... a incisão ele não aprende. **Então, veja, sem o “como” a relação está incompleta.** [...] (EB02)

Os quatro entrevistados brasileiros responderam afirmativamente sobre a necessidade das aprendizagens docentes relacionadas ao “como”, evidenciando em seus discursos sua relevância na formação docente. Aprender o “como” é tão importante quanto aprender o “que” e “por que” para a construção de práticas pedagógicas situadas, que traduzam as teorias pedagógicas e os princípios políticos. Na visão de duas entrevistadas da Didática, trabalhar o “como” é responsabilidade dessa área, e se configura como “um ato político considerá-lo na formação”. No que se refere às outras

duas participantes, a didática na formação de professores de Educação Infantil apareceu de forma explícita em uma das entrevistas, enquanto na outra houve referência a aprender o “como” numa dimensão formativa constituinte das aprendizagens docentes.

Mas em que consiste o “como fazer” com as crianças pequenas se não é pela via do ensino de conteúdos disciplinares? No trabalho cotidiano do professor de Educação Infantil, compreendo que há um fazer material, que perpassa sua grande responsabilidade na construção de um contexto acolhedor e participativo para a educação e o cuidado das crianças, envolvendo organizar os espaços físicos, pensar os tempos, produzir e selecionar materiais, organizar os grupos. Todavia, tais ações se concretizam, redimensionam-se e ganham vida no encontro com as crianças pequenas. Assim, há também um fazer subjetivo, relacional, composto na postura de um professor disponível e aberto para ser e estar com as crianças, compartilhar significados e narrativas, construir com elas ações de cuidado e educação permeadas de acolhimento e escuta.

Todos esses modos de fazer, materiais e relacionais, presentes nas práticas cotidianas na creche e na pré-escola são educativos e relevantes, e não atividades práticas de “menor valor”. Eles envolvem uma aprendizagem didática articulada a dimensões relacionais, culturais, profissionais e operativas, bem como a instrumentos como planejamento — de contextos, propostas e jornadas —, observação e registro dos percursos das crianças e suas aprendizagens integrais. Essas ações não precisam ser lineares e estanques, nem se pautar nos moldes do Ensino Fundamental. Embora não sejam necessariamente nomeadas como didática (como mostrou a seção anterior), entendo que elas estão presentes no trabalho cotidiano do professor de crianças pequenas e, por isso, precisam ser trabalhadas na formação inicial e continuada.

Ainda que a atividade prática tenha sido historicamente menosprezada (não apenas na educação), é possível vê-la revigorada na compreensão de Sennett (2015a), com base na sua defesa de que as pessoas se engajam de forma prática em seus fazeres, para além de uma perspectiva instrumental/tecnicista. Para o autor, pensamentos e sentimentos estão contidos no “fazer”, constituem-se em uma prática que se constrói artesanal e dialogicamente. Na tese por ele defendida, as pessoas sentem e pensam ao fazerem coisas e, com engajamento, podem melhorar suas próprias práticas. O *homo laborens* (mulheres e homens práticos, que trabalham) também pensa, pois pensamentos e sentimentos estão contidos nos processos de fazer. Por esse viés, há um diálogo entre práticas concretas e

ideias, uma relação íntima entre cabeça e mãos; por consequência, o sujeito pergunta-se não apenas pelo “como” fazer, mas também pelo “por que” fazer, isto é, a ética do fazer.

Portanto, trata-se da alusão a um “como fazer” vivenciado na prática cotidiana na Educação Infantil que não é “simples e fácil”, conforme afirmou Barbosa (2016) na epígrafe que abriu esta subseção. Dessa forma, não significa que o professor deva aprender uma técnica universal e um modo correto de agir para todos os contextos, que seria facilmente “aplicável” nas diferentes realidades e situações com as crianças pequenas.

Na Didática, não há respostas únicas e certas, que sejam comunicáveis aos professores, sendo preciso construir na formação docente um conhecimento contextual que consiga tocar o núcleo do que está em jogo nas relações educativas (CONTRERAS DOMINGO, 2010a). Nessa perspectiva, e sem pretender que a aprendizagem de tais saberes se esgotem na formação inicial, considero as práticas de ensino e o estágio do curso de Pedagogia como contextos formativos privilegiados para a construção da identidade docente, quando envolvem atitude investigativa e pesquisa, reflexão e atuação na escola, uma práxis situada, não reduzindo-se ao emprego descontextualizado de técnicas (PIMENTA; LIMA, 2012).

Retomando um excerto já compartilhado na subseção anterior, trago-o novamente para evidenciar a proximidade da Didática com a Educação Infantil no que se refere à formação de professores:

***[...] Eu compreendo que a prática de ensino, hoje nós chamamos prática educativa, está relacionada ao campo da formação de professores enquanto estágio supervisionado, ou pesquisa e prática pedagógica, e está inserido no campo da didática. Então nesse sentido a discussão da didática esteve muito presente sim, por esse viés, por essa linha da formação de professores, na questão do estágio enquanto um espaço também definidor da inserção desse novo profissional no campo da Educação infantil. (EB03)***

A partir desse dado, compreendo que ainda que não se aborde explicitamente didática na/da Educação Infantil na atualidade, há que se atentar para seu papel na formação docente. A mesma participante, em outro trecho de sua entrevista, reflete sobre a importância da dimensão temporal no percurso formativo. Primeiro, no que refere-se à garantia de tempo na formação de professores para que o licenciando possa “pensar o fazer dessa complexa prática que é exigida na educação das infâncias”, que fica à margem no curso de Pedagogia. Segundo, no que diz respeito à problematização sobre “qual é o

tempo que num percurso formativo é dado para se questionar, problematizar e aprender a fazer” (EB03). A partir de tais indicativos, considero que pensar sobre o que, como, porque, com quem e para que se faz, compõe a formação docente para a Educação Infantil.

Para tanto, é necessário uma perspectiva didática na formação de professores que possibilite tempo para a reflexão, não se reduza à aplicação de “pacotes de decisões” externas para organizar a experiência docente tampouco se faça na “abstração” (CONTRERAS DOMINGO, 2010a). Ou seja, não se trata de um “como fazer” tecnicista, nem são suficientes apenas os princípios e as ideias que deixam o futuro professor “perdido” diante das crianças, pois o encontro com elas demanda ações concretas do professor, que sejam reflexivas, intencionais, relacionais e contextuais.

Todavia, essa dimensão parece vir sendo esquecida ou mesmo menosprezada na educação, não somente com relação à formação de professores da Educação Infantil. O que constitui um problema porque a invisibilidade da didática implica a não discussão pedagógica sobre os modos de fazer, favorecendo a submissão a modelos didáticos prontos. Mas a abordagem da didática no curso de Pedagogia, do “como fazer/ensinar”, ainda causa tensões, porque situa-se em torno do receio da homogeneização e do tecnicismo na educação. As colocações das pesquisadoras entrevistadas elucidam essa problemática:

*Eu lembro que essa marca da didática como técnica, como ensino, como ensinar a fazer, que vem da origem lá do Comenius [...] Então essa coisa da organização, da sistematização, dessa sistemática de ensino, da metodologia, das técnicas... **Isso é uma marca que deixou rastros, né, na formação de professores e na própria escola, que meio que misturava ou não deixava muito claro a questão do conteúdo, da marca política, às vezes, no posicionamento ficava muito essa questão do como ensinar, do como fazer, em uma marca do fazer.** [...] O Ensino Normal era predominante tecnicista e estava preocupado em como ensinar e, então, tinham os manuais, as pastas, e os modelos de trabalhos, e modelos de atividades. Então o curso de Pedagogia, lá nos anos 80, ele vinha tendo um começo de discussão sobre a questão se era técnica, se era o compromisso político. Isso era um embate, né.[...] (EB03).*

*Porque que hoje a gente vive essa crise? **Porque durante muito tempo os processos de ensino foram compreendidos exclusivamente pelo “como”, abrindo mão da sua dimensão política que é inerente. Porque quando você faz uma opção exclusiva pelo “como”, tem uma escolha política, né?** [...] O problema é que, entre nós, explicar didática como “como” é tecnicismo! Não é! Por isso que a gente tem que ficar insistindo em tantas explicações para justificar o “como” [...] A didática ficou muito marcada pela metodologia, mas o problema é que a metodologia lá [exterior] ela carrega uma série de atributos, enquanto que para nós [brasileiros] é só o “como”[...]. É um “como” que está*

**completamente entrelaçado no “o que” — o que que você vai ensinar, para quem você vai ensinar, quando ensinar e porque [ensinar] isso e não aquilo. É um “como” complexo, não é uma escolha de técnica, como se isso resolvesse o problema. (EB02)**

**Como as pessoas não queriam ser confundidas com tecnicistas, as propostas de didática na formação de professores dispersaram-se. Começaram a tratar de tudo e ninguém ensinava mais “como”, com medo daquilo ser um indicativo de tecnicismo. A gente já mostrou a que veio, eu não fiz parte desse movimento, eu sou de uma nova geração da didática. Eu não consigo ensinar se eu não souber “como”. Por isso que é legítimo ensinar como é que se dá o corte, como é que se fecha [...] (EB02).**

Nas décadas de 1960 e 1970, vivenciamos no Brasil um apogeu do “como” destituído de crítica, teoria e contexto; nos anos 1980, um movimento de priorizar a teoria com um descaso pelo “como” na educação. Posteriormente, “o movimento de virada da Didática” que foi referido pela entrevistada (EB02) compreendeu a busca pela superação do entendimento da técnica como instrumental, em sua acepção esvaziada de sentidos e saberes pedagógicos, com a sinalização de que a técnica não pode sair fora/ser apagada, e sim deve ser compreendida e ressignificada, compreendendo então uma didática crítica (CANDAU, 1983).

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que não se trata da abordagem de um “como” isolado, nem da técnica esvaziada de princípios, o que é possível constatar nos excertos:

**Então, como é que professor e criança se relacionam em torno do conhecimento na Educação Infantil? Qual é o percurso? Esse percurso que a didática precisa definir é de caráter metodológico, agora esse método inclui: uma dimensão humana - quem são esses sujeitos; uma dimensão política - sujeitos de onde e para se tornarem que cidadãos, que tipo de sujeito; e uma dimensão também técnica - a gente vai fazer isso como? É pela brincadeira? Pela criatividade? Ou pela domesticação dessas crianças preparando-as para serem adultos felizes? (EB02)**

**Se você não entende o bebê como sujeito, você vai usar técnicas de punição. Por exemplo, acabou de trocar fralda e ele faz xixi de novo, ou faz cocô, daí você vai lá e dá uma palmada, e ele berra [...] você está usando uma técnica de destruição. Isso na criança pode ter efeitos, nem sei quais seriam; ela pode começar a segurar o cocô, adoecer. A sua perspectiva de emancipação é de ir cuidando dela, limpar o cocô adequadamente, porque se o cocô ficar, vai fazer mal para o corpo dela. E ela vai aprendendo que isso é uma coisa boa, que não é uma coisa ruim que estão fazendo com ela... (EB01 - PIMENTA)**

Cada escolha operacional que compõe o fazer docente não representa apenas uma escolha técnica. Pelo contrário, tem implícita ou explicitamente uma ou mais teorias pedagógicas, dimensões humanas, estéticas e políticas que a fundamentam. Em outras

palavras, o “como fazer” docente está acompanhado do porquê e do para que. Afinal, como afirma Franco, “Sem o fundamento epistemológico da pedagogia (como e para que ensinar), a didática torna-se um instrumento a favor da técnica acrítica, superficial, domesticadora. Tem-se uma didática *sem sujeitos*, despersonalizada, [...] despolitizada e sem compromisso com o político e o social da educação [...]” (2016, p. 69).

Contudo, é comum pensarmos apenas no aspecto exterior e mecânico quando se fala em técnica (CIARI, 2016). Estamos inclinados a concebê-la em uma acepção tecnicista e a considerá-la como a “coisa em si mesma”, como se fosse uma força com essência própria, esquecendo que ela é “o braço prolongado do homem” (GIACCOIA JUNIOR, 2001, p. 52). Diante disso, procurando compreender se há “técnica”, ou seja, se há um saber técnico dentro dos saberes pedagógicos e da ação didática, e como podemos compreendê-la em outras dimensões, conversei com os participantes sobre isso. Duas respostas recebidas foram as seguintes:

*Absolutamente. Técnica é técnica. Ela está relacionada com finalidades, com objetivos, então ela não é nem boa nem ruim nela mesma. Mas ela será boa ou ruim em relação aos objetivos que você tem. Nesse exemplo que eu te dei, da palmatória, o seu objetivo é que eu decore o texto pronunciando corretamente todas as palavras; e eu enrolo a língua e não consigo, daí você me dá palmatória, você me desqualifica diante do grupo que diz assim “olha aí, essa é burra mesmo”, põe um chapéu de burro como se fazia antigamente... **Você está usando uma técnica para atingir um objetivo, e não está percebendo que você está destruindo o sujeito. Então, o seu objetivo não é o da aprendizagem, nesse conceito de aprendizagem que seria da apropriação do conhecimento para a emancipação do sujeito.** (EB01 - PIMENTA)*

*Eu acho que essa dimensão [da técnica] ela é um problema quando ela é compreendida isoladamente. Agora, ela é entrelaçada com o que ensinar... isso são questões de currículo: **porque ensinar, para quem, quando, e aí tem o “como” também. A didática é só o como? Não. A didática é esse entrelaçamento.** Por isso, é que eu não consigo pensar a didática dissociada de questões curriculares. (EB02)*

A técnica não é neutra, não responde a uma função meramente instrumental, pois está permeada de valores, serve a finalidades. Entendo que ela somente pode ser pensada, na Didática, numa dimensão crítica, inventiva e contextual, a partir da intencionalidade pedagógica e no entrelaçamento com as dimensões políticas, éticas, estéticas. Nesse sentido, os argumentos dos entrevistados parecem remeter à ideia de que a técnica compõe a ação educativa, mas que é preciso superar uma suposta dicotomia de que se



deveria escolher entre a técnica e a teoria, a técnica e a política, apontando-se a possibilidade de pensar as dimensões técnicas articuladas às teorias, e vice-versa.

As técnicas compõem a vida humana, são necessárias à vida, mas não se pode deixar que os fins — uma vida humana digna — sejam ocultados e fiquem em segundo plano, como afirma Giacoia Junior (2001). Nesse sentido, Ciari (2016) afirma que elas envolvem a realização de valores que não existem “para si mesmos”, mas apenas quando são realizados e vivenciados na vida da escola.

Abaixo, compartilho a resposta de uma pesquisadora que contribui nessa reflexão e nos provoca a pensar na especificidade da formação de professores da Educação Infantil:

***Com certeza, concordo com essa acepção de “técnico”. No entanto, nas universidades, há sempre uma reação negativa em relação a esses saberes, julgados como “receitinhas”, as quais não teriam lugar em uma instituição de ensino superior. [...] Em países da Europa, especialmente no norte da Europa, a formação de profissionais que vão atuar com crianças pequenas na EI geralmente procura desenvolver competências como contar histórias, tocar algum instrumento, ter alguma habilidade nas artes plásticas, em trabalhos manuais, saber organizar diversos tipos de atividades físicas ao ar livre, entre muitas outras habilidades. Na realidade, a formação que em épocas mais antigas no Brasil, as professoras de jardim de infância recebiam no curso normal, cobria muitas dessas áreas. São aprendizagens que não podem ser classificadas como “receitinhas”, mas sim como conhecimentos que permitem aos futuros professores traduzir conceitos pedagógicos em “saberes docentes” especializados para determinadas faixas etárias e modalidades de atendimento. (EB04)***

No excerto acima, a entrevistada não se refere diretamente à discussão didática, mas fornece diversos exemplos do que nomeia como “competências” e “habilidades” que considera fundamentais para a ação pedagógica e a construção dos saberes docentes da Educação Infantil. Inclusive, alerta que elas são equivocadamente desvalorizadas e até mesmo rejeitadas no currículo dos cursos de formação inicial de professores, em decorrência da compreensão simplista da técnica como “receita” a ser aplicada. Assim, tais saberes docentes não encontram espaço suficiente na formação superior de professores. Para ampliar a discussão, segue um trecho de outra entrevista:

***Também o curso de Pedagogia na sua especificidade de formar o professor de Educação Infantil teve um embate de se diferenciar do curso Normal, então o fazer não tem espaço, onde pensar “como faz”. Mas eu acho que não se realiza formação de professor sem discutir a ação docente. E pensar a ação docente é pensar num planejamento, num registro, numa avaliação, nas questões do espaço como elemento do currículo.[...] (EB03)***

Não se trata de dicotomizar e escolher entre prática e teoria no curso de Pedagogia, mas, nas palavras da entrevistada, é preciso reconhecer o “pensar como se faz” como pauta e elemento da formação docente. Em sua opinião (EB03), embora considere delicado e preocupante definir “qual é a didática na Educação Infantil”, a participante entende que é sim necessário discutir os processos didáticos na formação de professores, abordando os princípios e os modos de fazer que dizem respeito à organização da vida cotidiana nas creches e pré-escolas.

Há teorias gerais e preocupações da Didática que também podem servir para a Educação Infantil; entretanto, isso deveria acontecer de modo peculiar, uma vez que as Diretrizes da primeira etapa da Educação Básica são distintas, que os sujeitos das práticas são crianças, enfim, que o contexto é outro. Ao encontro disso, Barbosa e Richter (2013) alertam que os cursos de Pedagogia carecem dos saberes docentes relativos ao cotidiano das crianças pequenas, em especial daquelas de 0 a 3 anos. Nessa direção, questionam:

[...] Como ser um profissional que respeite os bebês e as crianças, que acredite em seu potencial e em suas capacidades? [...] **Uma formação que considere também a experiência lúdica de aprender, como selecionar e contar histórias, como conhecer e vocalizar poemas, cantar, dançar, pintar, desenhar e também refletir sobre como se convida um bebê a segurar sua própria colher para comer com independência.** [...] (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 88 – grifo nosso)

É grande o repertório de ações, propostas e questões teórico-práticas que a formação docente precisa abarcar. Elas não se restringem a questões didáticas, mas também as incluem. Destaca-se o último exemplo da citação acima: “[...] como convidar um bebê a segurar sua própria colher”. Nele pode-se perceber claramente que os conhecimentos “práticos” e técnicos não são esvaziados de significados; ao contrário, são modos de fazer que envolvem ações técnicas, mas compostos por escolhas pedagógicas, políticas, socioculturais, antropológicas, éticas. Por exemplo, para que a criança possa aprender a “comer com independência” é preciso um fazer educativo que leve em conta a autonomia da criança em sua interdependência e traduza esse princípio em uma organização didática conivente.

Isto é, os modos de fazer estão relacionados a aspectos materiais (por exemplo, como organizar o espaço físico, os utensílios e o tempo para que os bebês possam alimentar-se sem pressa), bem como a dimensões que envolvem o como relacionar-se,

como acolher e respeitar a ação autônoma das crianças durante esse momento da alimentação. Em tais posturas e ações do professor, há escolhas técnicas que ocorrem articuladas aos princípios pedagógicos e a outros elementos da ação educativa, mas que ganham sentido no encontro com as crianças. Por isso, não podem ser vistas como técnicas a serem aprendidas em manuais de forma mecânica, porque requerem um “olhar implicado” do adulto, num movimento de ver o outro, estar com as crianças e enxergar-se, atitude que se aprende na dinâmica do contexto educativo (OSTETTO, 2008).

A partir dos dados, acredito que não considerar na formação docente o “como fazer” (pensar sobre como e porque se faz), abre margem para a reprodução de um “como fazer” acrítico, desvinculado de saberes pedagógicos. Em outras palavras, pode-se optar por não abordar a dimensão técnica e operativa da didática, negá-la no plano discursivo, mas será que ainda assim ela não estará presente nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas infantis? Se a didática (e a técnica) existe nas instituições educativas sem reflexão, será uma cópia, um fazer por fazer, numa dimensão descontextualizada, aplicacionista.

Afinal, vale lembrar que a técnica foi divorciada da imaginação e, conforme alerta Sennett, quando a utilidade domina, os adultos perdem aquela curiosidade livre que é um elemento essencial da capacidade de pensar. Porém, o engajamento prático não é necessariamente tecnicista e a técnica deixa de ser uma atividade mecanizada, monótona e esvaziada de sentidos quando sua prática envolve expressão, reflexão e criatividade, isto é, acontece permeada por processos imaginativos que nos capacitam a melhorar o que fazemos (SENNETT, 2015a).

Além da curiosidade e da reflexão, a diversidade precisa compor a dimensão técnica, de modo a superar um processo homogeneizador que desrespeita o próprio professor como sujeito, bem como a criança pequena, padronizando suas experiências e desconsiderando a multiplicidade das infâncias. Por exemplo, não se contam histórias sempre da mesma forma, não há um modo único de organizar o momento da alimentação das crianças pequenas, assim como elas não precisam dormir ao mesmo tempo. Os tempos de descanso na instituição devem atender às diversidades de hábitos e horários, assim como os demais momentos da jornada devem respeitar as histórias e experiências das crianças pequenas e suas formas de participação. Enfim, tais ações devem desenvolver-se conforme as realidades locais, os significados compartilhados, as idades e necessidades das crianças, entre outros aspectos.

Estabelecer uma relação “pensante com a técnica” é o que propõe Giacoia Junior (2001), ao reconhecer que a discussão em torno da técnica moderna — e da relação do homem com a técnica — envolve um conjunto de preocupações e problematizações. O uso irrefletido da técnica relaciona-se à perda da dimensão da autonomia, à incapacidade de pensar acerca das finalidades e das consequências dos atos realizados. Desse modo, como alerta o autor, é temeroso render-se ao “império” da técnica, no qual há o ofuscamento do pensamento, então não se trata de voltar ao tecnicismo. Para que isso não ocorra, é potente pensar e problematizar sobre a técnica, seus usos e finalidades, enfim, o modo como nos relacionamos com ela na vida, na escola.

Nessa direção, ao refletir sobre a técnica moderna, Battestin, Ghiggi e Santos (2015) argumentam em favor da necessidade de fortalecer e ampliar a ideia de responsabilidade como categoria central da Educação, com prudência e moderação (um comprometimento com a técnica que esteja orientado pela ética). A técnica compreendida como “dimensão do agir humano” traz a necessidade de ingressarmos numa “relação humana saudável” com ela (GIACOIA JUNIOR, 2001, p. 61). Isso está sinalizado nos excertos das entrevistas acima apresentados, que evidenciaram, por exemplo, uma relação entre a postura (ética, pedagógica, política) do adulto e a técnica no cuidado corporal das crianças pequenas, indicando que a mesma pode ou não estar a serviço da formação integral e da emancipação do sujeito, dependendo do modo como acontece.

Convém ressaltar que as técnicas e os procedimentos didáticos devem ser escolhidos de acordo com as situações e as ocasiões, em processos de participação dos sujeitos envolvidos. Elas não devem ser vistas como instrumentos ou estruturas que apenas operam por si e são reproduzíveis. Ao contrário, ao relacionar-se com as técnicas, o professor pode refazê-las, recriá-las e torná-las próprias, colhendo seus significados e aperfeiçoando-se criativamente (CIARI, 2016). Ao serem praticadas, cada vez mais é possível qualificá-las e, com isso, qualificar-se. Assim, “No que diz respeito ao professor, as diferentes técnicas que são propostas às crianças se originam a partir da experiência didática e não são nunca tidas como prontas, mas é preciso continuamente reelaborá-las, readaptá-las às situações, fazê-las próprias” (BORGHI, 2016, p. 16 — tradução nossa) sem negar os repertórios locais e a história do campo.

Concluindo essa subseção, destaco que as respostas evidenciaram que os pesquisadores entrevistados compreendem que é importante abordar o “como fazer” na

formação de professores na Pedagogia, entendendo-o como ação de grande complexidade. A técnica permite a operacionalização de princípios pedagógicos e, ao mesmo tempo, envolve assumir responsabilidade pelo que se faz, tendo em vista por que se faz, e discutindo-se o como se faz — por exemplo, quando o professor escolhe organizar desse jeito ou de outro, pode estar pensando na participação das crianças ou não.

Entretanto, não se trata de uma técnica tecnicista nem de um neotecnicismo, e sim de buscar uma ressignificação da técnica na educação. Também não me refiro à redução da docência à didática, nem mesmo à simplificação da formação de professores aos processos didáticos. Seria um equívoco pensarmos na primazia da técnica ou nela de modo isolado, uma vez que a educação é uma prática política, estética e ética, em que as questões técnicas não substituem as “respostas democráticas a questões políticas” (MOSS, 2017).

Pensar a formação de professores e a Didática requer abordar a relação entre técnica e valores, entre princípios pedagógicos e políticos e as estruturas organizacionais e operativas que incidem na vida cotidiana das instituições de educação coletiva. A técnica deve ser vivida com ética nas creches e pré-escolas, permeada por perguntas reflexivas sobre as possibilidades que cria e suas repercussões na vida das crianças pequenas e da comunidade, sempre vinculada às concepções políticas e contextualmente.

Esse entendimento está apoiado nos dados construídos que sugerem que não se trata de retirar a técnica do fazer educativo, e sim pensá-la por meio da Didática na Pedagogia e na formação de professores, reconhecendo que ela se relaciona a valores que a conformam e tomam forma quando atuamos na escola. O “como fazer” envolve escolhas e a construção de estratégias operativas imersas em “um ato político e técnico de grande complexidade”, como indicou Barbosa (2016). Na(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, há um “como educar/cuidar” permeado de ações pedagógicas, estéticas, políticas, éticas e técnicas. Há uma multiplicidade e complexidade nos modos de fazer com as crianças pequenas, e pensá-los exige discussão e reflexão conjunta sobre as intenções e os modos de organização presentes na estruturação da jornada cotidiana nas creches e pré-escolas.

Para o professor de Educação Infantil, é importante que possa conhecer diferentes modos históricos e culturais de concretizar a educação das crianças pequenas, de organizar tempos e espaços, assim como constituir um repertório de jogos, brincadeiras, histórias, imagens, canções e danças de vários lugares do mundo, de forma que possa ampliar os contextos de experiências ofertados às crianças. A formação inicial e continuada precisa

favorecer a construção desse repertório ampliado de possibilidades técnicas entrelaçado aos modos de fazer e pensar a pedagogia. Os quais podem contemplar as múltiplas formas de organização didática da vida cotidiana nas creches e pré-escolas, a partir de “modelos” que sejam apenas inspiradores para a construção de práticas situadas, que permitam a concretização reflexiva e inventiva dos princípios pedagógicos (ALLIAUD, 2009).

Em suma, considero que os “fios de sentido” tecidos nessa subseção convidam a pensar se e como o campo da Didática pode ser importante na formação docente para atuar na creche e na pré-escola. Assim como, instauram reflexões sobre o modo como nos relacionamos com as dimensões técnicas, humanas, políticas e éticas na Educação Infantil. Nessa direção, indicam que é preciso abordar criticamente elementos e processos da didática na formação de professores de Educação Infantil, de forma alinhada ao que propõem as DCNEIs (BRASIL, 2009b). No entanto, fica a problematização acerca de como fazê-lo sem pensar as dimensões que ela própria assume com as crianças pequenas cotidianamente.

No Capítulo 4, em síntese, refleti sobre o distanciamento que marca as relações entre Educação Infantil e Didática contemporaneamente no Brasil, a partir do mapeamento da produção acadêmica contemporânea, das indagações e dos pontos de vista de profissionais que vivenciaram os caminhos de pesquisa e a constituição dos dois campos no contexto brasileiro. Considero que as relações entre as áreas são tensas, marcadas pelo afastamento, mas que há a presença implícita de elementos e processos didáticos, assim como da dimensão técnica, tanto nas discussões quanto nas práticas cotidianas e formativas relativas à Educação Infantil.

Logo, os “fios de sentido” tecidos aqui serviram para desacomodar “[...] o que parecia sossegado”, instaurando problemas onde aparentemente não existiam, possibilitando “[...] fazer com o objeto bruto da pesquisa uma outra coisa [...]” (CORAZZA, 2002, p. 358). No capítulo seguinte, apresento as visões e perspectivas dos entrevistados brasileiros e italianos sobre didática na Educação Infantil.



**DIDÁTICA**  
**EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL**

**DIDÁTICA**  
**INFANTIL**  
**EDUCAÇÃO**

*A noção de que “isso é o que eu penso e não posso pensar de forma diferente” é a receita para a morte intelectual e social. Se temos fortes convicções, a questão é como as relacionaremos com pessoas que possuem convicções tão fortes quanto as nossas.*

**(SENNETT, 2012)**

## 5 DIÁLOGOS COM PESQUISADORES BRASILEIROS E ITALIANOS: PERSPECTIVAS SOBRE DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Afinal, Educação Infantil e Didática podem ser vistas apenas como palavras de sentidos opostos e incongruentes? Ou poderiam compor uma formulação que faz sentido? Nesse caso, quais seriam os sentidos com relação à educação das crianças pequenas? Como visto anteriormente, poderá haver uma potência nesse par de palavras se elas forem pensadas “juntas” no sentido do binômio rodariano (RODARI, 1982). Mas o que se ganha e o que se perde nessa (não) relação? Considerando essas inquietações, abordei o tema deste estudo a partir da perspectiva do paradoxo, como algo que é frutífero de ser discutido, pensado, problematizado, aprofundado, ainda que não seja “resolvido” (CONTRERAS DOMINGO, 2010a).

O movimento empreendido buscou estender o diálogo iniciado no capítulo anterior com as entrevistas brasileiras, ampliando e aprofundando as perspectivas sobre o tema também a partir das entrevistas italianas. O intuito foi fazer circular os pontos de vista sobre didática na Educação Infantil — afinal, há “formas diferentes de pensar” (SENNETT, 2012). Nessa direção, este capítulo apresenta as reflexões sobre a segunda questão norteadora da pesquisa: que compreensões sobre o tema da didática na Educação Infantil são apresentadas pelo grupo de pesquisadores brasileiros e italianos entrevistados? Que sentidos e significados são atribuídos à didática com relação à faixa etária dos 0 aos 6 anos?

Antes de apresentar os “fios de sentido” (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010) que foram tecidos, ressalto a complexidade que foi tecê-los. Primeiramente, porque o tema é polêmico, delicado e (quase) ausente na discussão contemporânea; em segundo lugar, porque é impossível encontrar respostas binárias que resumir-se-iam a “sim” ou “não”, visto que não se trata de “haver” ou “não haver” didática na Educação Infantil.

Ao contrário, as narrativas dos participantes nas entrevistas adentravam concepções teóricas e questões históricas, e envolviam reflexões, o que tornou complexa a tarefa de selecionar as falas e tecer “fios de sentido” a partir delas. Por detrás de cada resposta, havia um “universo peculiar” compartilhado nas ideias e pensamentos desenvolvidos nas entrevistas, que, geralmente, se faziam mais questionadoras e reflexivas do que “determinísticas” e conclusivas. Além disso, ressalto que, de acordo com o objetivo do estudo, foi necessário centrar nos argumentos utilizados pelos participantes



e nos indicativos fornecidos por eles em torno da possibilidade ou não de se pensar em didática(s) *para* e *na* Educação Infantil, sem ter as suas obras ou seu pensamento pedagógico como foco de análise individual.

Logo, com zelo e enfatizando o(s) posicionamento(s) mais marcante(s) com relação à presença da didática na Educação Infantil em cada entrevista, foi possível reconhecer três perspectivas gerais<sup>40</sup> sobre o tema:

- A primeira com posicionamentos em que prevaleceu a indicação de que é difícil e/ou não é pertinente a discussão da didática na Educação Infantil, ou ainda, nos quais transpareceu indiferença pelo tema (cinco participantes, sendo dois brasileiros e três italianos).
- A segunda com pontos de vista que indicaram ser possível discutir didática no que tange à educação de crianças pequenas, mas com uma exposição enfática de condições, além da sinalização, por alguns entrevistados, de que o mais importante não é como a nomeamos (seis participantes, sendo um brasileiro e cinco italianos).
- A terceira com posições que afirmaram a necessidade de discussão do tema, sugeriam a presença da didática na Educação Infantil e/ou traziam indicativos de configurações para pensá-la com relação às crianças pequenas e/ou na formação de professores (11 participantes, sendo três brasileiros e oito italianos).

Ainda que o mapeamento dessas três perspectivas abrangentes forneça uma espécie de visão geral dos dados construídos, esse arranjo inicialmente previsto — de posições dos participantes — mostrou-se insuficiente e insustentável. Ao realizar esse exercício de tecer os “fios de sentido”, foram encontrados muitos fios emaranhados e entrelaçados nas respostas, deixando tênues as fronteiras entre as perspectivas elencadas em grande parte das entrevistas<sup>41</sup>. Por exemplo, numa mesma entrevista, havia pontos de aproximação e de distanciamento entre Educação Infantil e Didática. Em alguns casos, o entrevistado iniciou se posicionando contrário à discussão e, no decorrer da conversa, acabou tecendo reflexões potentes para pensá-la na educação das crianças pequenas. Em outras situações, foram percebidas oscilações e, por vezes, incongruências durante uma mesma entrevista. Compreendo que isso deve-se ao fato de que os pontos de vista dos

---

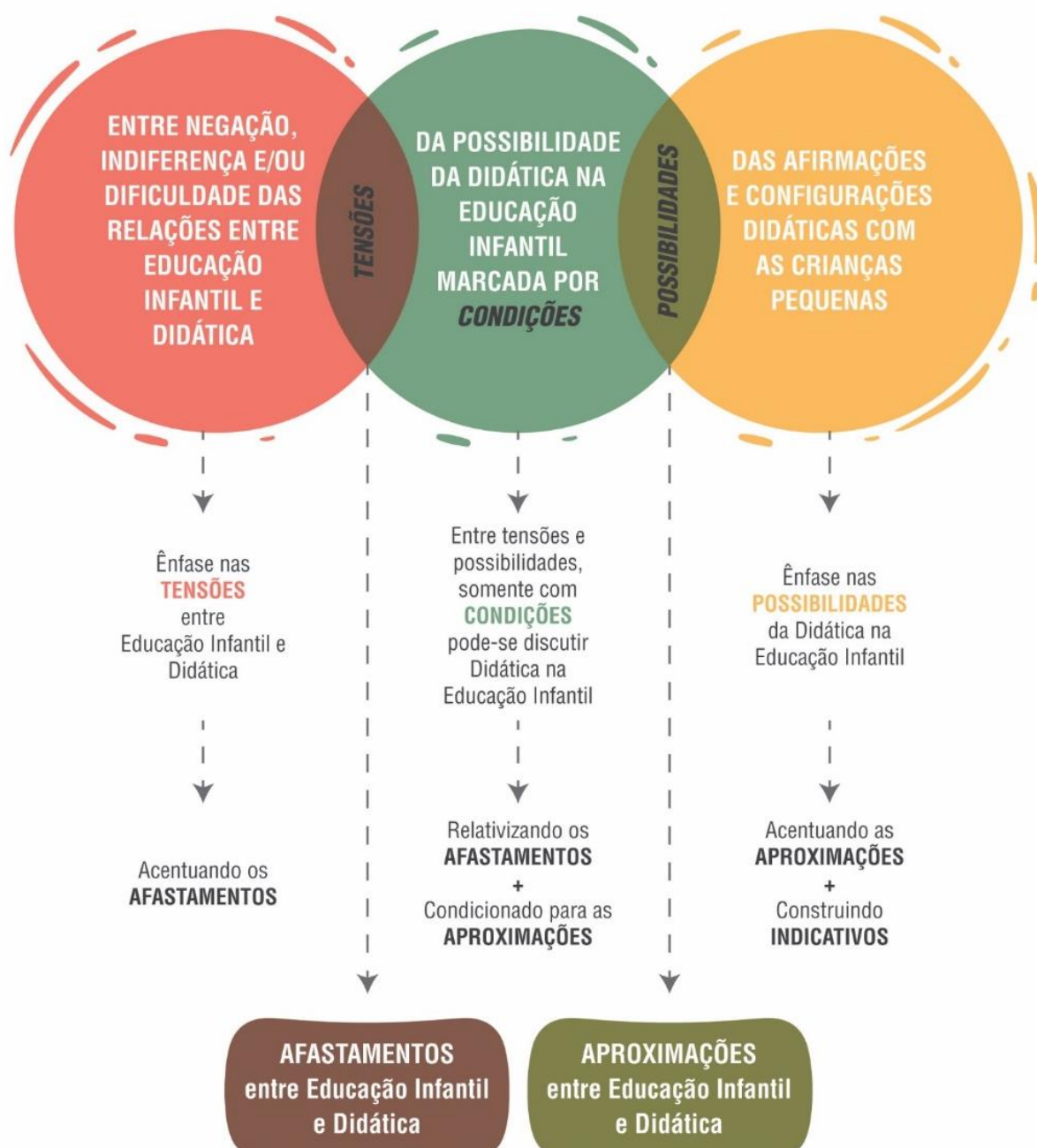
<sup>40</sup> Por perceber que havia pontos em comum nos discursos dos entrevistados brasileiros e italianos, a análise dos posicionamentos não foi realizada por país, ainda que haja especificidades contextuais.

<sup>41</sup> Devido a isso, as entrevistas foram contabilizadas em mais de uma perspectiva quando apropriado.

participantes são reflexivos e que os dados construídos não são passíveis de serem classificados de forma objetiva, afinal, as entrevistas envolvem reflexões e significados imersos em redes de relações (SILVEIRA, 2002; ARFUCH, 1995).

Portanto, diante dessa configuração, identifiquei que havia pontos de intersecção entre os agrupamentos das respostas relativos às três perspectivas mapeadas inicialmente, conforme evidencia a Figura 5:

Figura 5 – Perspectivas sobre a presença da didática na Educação Infantil e pontos de intersecção mapeados nos agrupamentos



Fonte: elaboração própria, 2019.

Foi possível perceber que as “tensões” — os pontos de afastamento entre Educação Infantil e Didática — estavam presentes de modo mais forte nas respostas agrupadas na primeira e na segunda perspectivas, enquanto “as possibilidades” de discussão acerca do tema — da aproximação da didática às crianças pequenas — compunham as falas da segunda e da terceira. Em essência, as “tensões” acerca da didática na Educação Infantil mapeadas no agrupamento 1 estão também nas perspectivas do agrupamento 2, mas nele são vistas como “condições” que precisam ser ressignificadas/superadas para que a didática possa ser pensada com relação às crianças pequenas. Da mesma forma, as “possibilidades” que são tecidas condicionalmente no agrupamento 2, por sua vez, compunham as respostas do agrupamento 3, mas como indicativos desdobrados nas reflexões afirmativas dos participantes sobre as configurações didáticas relativas à faixa etária de 0 a 6 anos.

Em decorrência de tal constatação, e da dimensão reflexiva dos dados construídos nas entrevistas, o foco de meu olhar recaiu nos argumentos dos entrevistados, discutindo-os de forma integrada a partir dos pontos em comum que foram mapeados tanto no que se refere à aproximação quanto ao distanciamento entre Educação Infantil e Didática. Assim, a busca foi por aprofundá-los e, ao mesmo tempo, dar visibilidade à multiplicidade e complexidade que os caracteriza. Para tanto, o capítulo foi organizado em “fios de sentido” que evidenciam:

- AFASTAMENTOS entre Educação Infantil e Didática (Seção 5.1);
- APROXIMAÇÕES entre Educação Infantil e Didática (Seção 5.2);
- “CONDIÇÕES” para discutir a presença da Didática na Educação Infantil (Seção 5.3).

## 5.1 DOS AFASTAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA: ARGUMENTOS E TENSÕES PRESENTES NESSE DISTANCIAMENTO

Esta seção pontua os afastamentos entre Educação Infantil e Didática que foram mapeados nas entrevistas, a partir de argumentos e tensões por meio dos quais se explica e/ou justifica esse distanciamento. Todavia, cabe salientar novamente que eles foram localizados em respostas que traziam compreensões diversas: a) algumas posições mais categóricas com relação a certa “negação e/ou ausência” da didática na Educação Infantil — não há relações entre Educação Infantil e Didática nem é oportuno pensá-las; b) outras

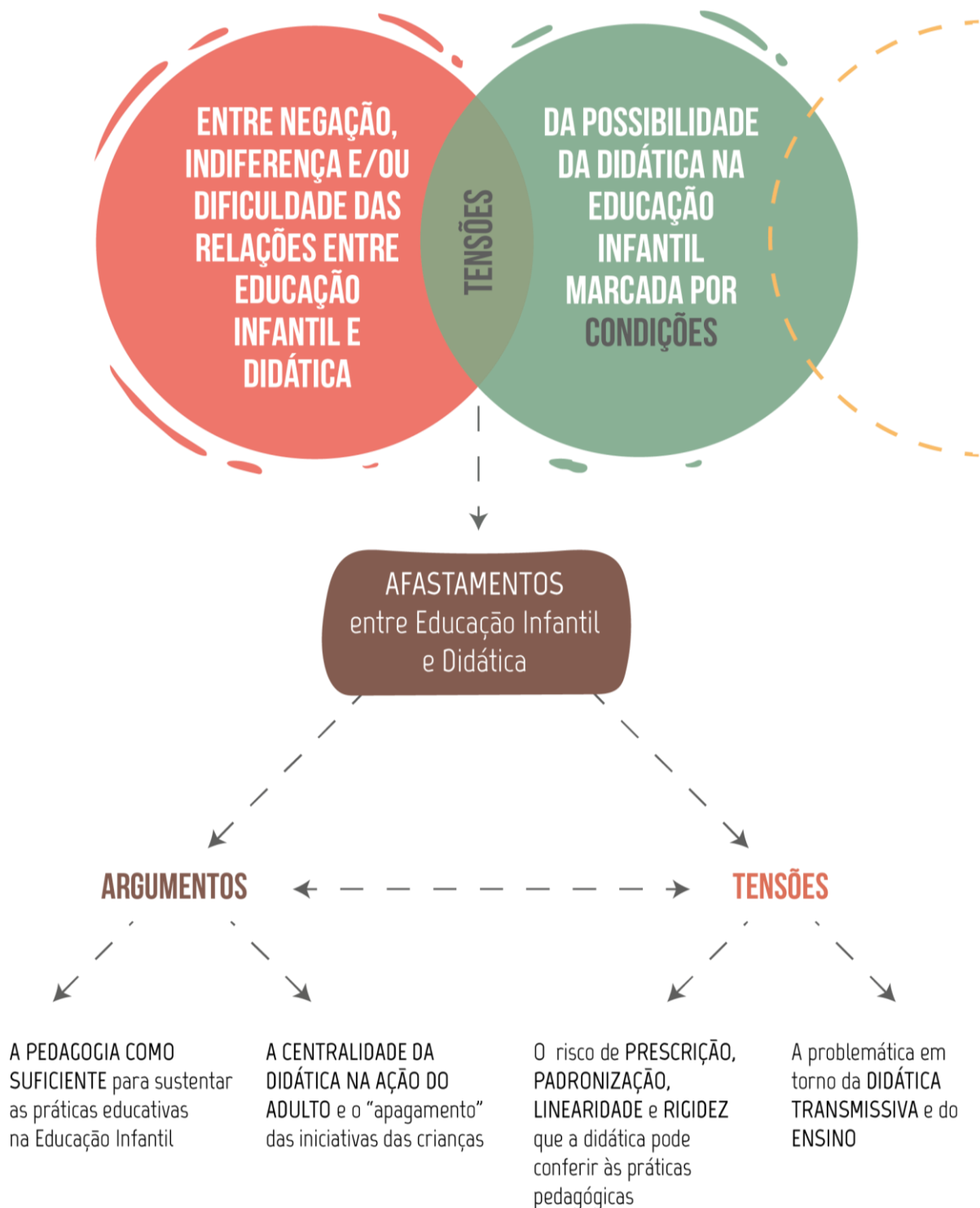
posições que enfatizaram a dificuldade — o quanto seria complicado ampliar o conceito de didática de modo a aproximá-lo da identidade da Educação Infantil, em especial com relação aos 0 a 3 anos; c) algumas posições que indicaram ser essa uma questão indiferente, talvez irrelevante ou mesmo inapropriada — a didática não constitui uma preocupação de estudos para o(s) participante(s) e/ou um tema de grande relevância para a área da Educação Infantil. Além disso, também foram explorados elementos relativos ao afastamento presentes nas respostas condicionais, conforme já explicado.

Essas posições, resguardadas as suas singularidades, relacionam-se, de modo geral, à resistência para que não se destitua aquilo que singulariza a educação de crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação coletiva frente ao espectro da “forma escolar”. Ao encontro dessa ideia, Freitas (2007) afirma que é preciso reconhecer que a Educação Infantil:

Trata-se de um universo com forma própria, dentro do qual está a forma-creche. Temos uma formatação que não se confunde com a formatação escolar justamente porque tem uma maneira peculiar de construir seu *modus operandi*, mas principalmente porque espaço, tempo, organização e práticas são construídos no seio das intensas relações que transbordam da “cultura da infância” quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno. (FREITAS, 2007, p. 10)

A didática, pertencente ao *modus operandi* da escola, contrasta com as especificidades da educação de crianças pequenas, com as formas próprias da creche e da pré-escola. Logo, a discussão sobre os afastamentos está centrada nos argumentos e nas tensões que evidenciam a complexidade que é pensá-la na Educação Infantil, conforme mostra a Figura 6:

Figura 6 – “Fios de sentido” que tecem os afastamentos entre Educação Infantil e Didática



Fonte: elaboração própria, 2019.

### 5.1.1 A Pedagogia como suficiente para sustentar as práticas educativas na Educação Infantil

Os excertos a seguir servirão de base para a discussão tecida nesta subseção<sup>42</sup>:

*Creio que Pedagogia tem um sentido mais amplo do que didática. Abrange a didática, assim como abrange metodologias. [...] **No caso da Educação Infantil, talvez “pedagogia” não provoque tanta rejeição por conta dessa maior abrangência, mas isso é somente uma hipótese que precisaria ser investigada.** (EB04)*

*[...] **ter ideias pedagógicas fortes que pudessem, de alguma maneira, sustentar o nosso fazer com as crianças porque, é verdade, nos libertamos de uma ideia de didática.** [...] Também por isso te dizia não termos uma didática, mas, ao contrário, uma pedagogia de referência [...] As nossas referências são muito amplas, como Bruner, Malaguzzi, Vygotsky, Bronfenbrenner, Winnicott. Levamos em conta todas essas visões que se refletem no nosso fazer com as crianças, que é um fazer com muitas facetas. Porque se eu entendo que uma criança é única, mas que também pertence a um grupo, ela precisa ser acompanhada afetivamente, de maneira relacional, ser sustentada de um ponto de vista linguístico, de um ponto de vista da aprendizagem. **Para isso, preciso de uma visão muito ampla do ponto de vista pedagógico, e não uma visão muito técnica ou restrita em relação ao meu fazer, porque devo ter presente toda essa dimensão. E, portanto, toda essa complexidade.** (E103)*

***O conceito de Pedagogia é mais amplo do que o de Didática, porque educar não tem a ver somente com as crianças, tem a ver com todos, com cada momento da vida, ou seja, é um conceito amplo... A Pedagogia é a ciência que estuda essas problemáticas. Mas é necessário distinguir entre didática e metodologia. [...] A didática quer obter coisas, mas, às vezes, esquece por que o faz, por que o está fazendo.** [...] (E110 - STACCIOLI)*

*Me interessa entender a Pedagogia da Infância e os diversos mundos de vida das crianças, as experiências reais delas, as crianças reais. Como esses dois mundos estão em contato... **Isto é, a Pedagogia da Infância de quais problemas se ocupa? Arrisca-se a se ocupar verdadeiramente da vida dos primeiríssimos anos das crianças que são todas diferentes, que têm tempos de crescimento específicos, a assumir os mundos das crianças como seu objeto específico** [...] Acho que a ideia que os adultos têm sobre as crianças é interessante, mas eu fico muito preocupada que nos concentremos, porém, de maneira excessiva com o mundo das ideias, das teorias, dos modelos, das explicações da vida das crianças e que façamos muito apenas isso. [...] **Mas didática e Pedagogia da Infância... sinceramente não me preocupa, do ponto de vista da reflexão pedagógica, essa relação. Não estou dizendo que não seja importante, mas na economia daquilo que posso fazer, com as forças, os recursos e o tempo que tenho** [...] **Me interessa a Pedagogia da Infância, vida real das crianças, experiências de construção de conhecimento, que de uma maneira***

<sup>42</sup> Como a discussão deste capítulo foi realizada em torno dos argumentos mapeados acerca dos afastamentos, das aproximações e das condições sobre a presença da didática na Educação Infantil, são expostos os excertos das entrevistas que são representativos da ideia central do argumento no início de cada subseção. No decorrer do texto, os mesmos são retomados e abordados de modo específico se necessário, bem como são apresentados outros excertos importantes na reflexão quando oportuno. Essa escolha foi adotada em todas as subseções deste capítulo.

*mais ou menos espontânea as crianças possam fazer, por exemplo, dentro do serviço educacional. (E104)*

Este primeiro agrupamento reúne argumentos em torno da afirmação da Pedagogia em uma compreensão que enfatiza a amplitude<sup>43</sup>, a multiplicidade e a potência desse conceito e pontua sua aproximação com a Educação Infantil. Isso é evidenciado, de modo implícito ou explícito, nas respostas selecionadas, ao referirem que a Pedagogia tem maior abrangência que a Didática; ocupa-se da vida e das experiências reais das crianças; possibilita uma visão pedagógica ampla acerca da sua educação. Em relevo, são colocadas em destaque a força e a dimensão ampla das ideias pedagógicas em sua relação com as práticas educativas desenvolvidas com meninos e meninas em creches e pré-escolas.

Nessa direção, os depoimentos pareceram trazer a ideia de que a Pedagogia sustenta as práticas educativas com as crianças pequenas, uma vez que “as forças das ideias pedagógicas” (E103) fundamentam a ação realizada com as crianças na Educação Infantil. O fazer pedagógico é permeado por tantas dimensões e inúmeras facetas, sendo embasado nos princípios de pedagogos e outros teóricos que influenciam a ação educativa. Vale ressaltar que a Pedagogia é uma disciplina de fronteiras que se faz no diálogo com outras disciplinas (BRASIL, 2009a; PIMENTA, 2006), constituída por uma multiplicidade de saberes (CRUZ, 2008) e que abarca um campo que envolve tanto a reflexão teórica quanto o plano da empiria em que se realiza o processo educativo (PIMENTA, 2006).

Para uma participante (E103), são as referências pedagógicas — e não as didáticas — que se aproximam da construção dos modos de fazer pedagógicos com as crianças pequenas, justo porque escapam de uma visão tecnicista e estreita dos processos educacionais de cunho didático. Por isso, a pesquisadora refere que se pode estar “livre de

---

<sup>43</sup> Há uma complexidade e amplitude dos conceitos abordados e elaborados pelos participantes nas conversas realizadas. Foi observado que a ideia do pedagógico permanecia conceitualmente como um princípio amplo em todas as entrevistas, mas que as suas manifestações acontecem para alguns entrevistados na metodologia e/ou na didática na educação de crianças pequenas, embasando-se nela, enquanto que para outros não. Além disso, as compreensões e o modo de entender a relação entre metodologia e didática também mostrou diverso. Portanto, trabalhou-se com a palavra “didática” (foco da pesquisa), mas salienta-se que os sentidos atribuídos nas respostas à metodologia também eram variáveis: a) assumia um caráter repetitivo, restrito e simplista, como o de seguir passos definidos previamente em uma metodologia pensada por um teórico ou pedagogo clássico de referência; b) aparecia vinculada às áreas de conhecimento em um processo já fechado/prescrito; c) assumia sentidos mais amplos, compreendendo os modos de fazer ou de percorrer os trajetos trilhados com as crianças; d) era usada para referir-se a metodologias ativas, configurando-se então como um conceito imprescindível e potente.

uma ideia de didática”, indicando que esta não é necessária na educação das crianças de 0 a 6 anos. Em sua amplitude, os percursos pedagógicos acontecem no contexto de um fazer educativo que sustenta as aprendizagens complexas e integrais das crianças individualmente, mas levando em conta a sua inserção em um grupo, em um contexto cultural. Essa concepção parece subsidiar sua compreensão das instituições educacionais como locais em que se constroem as práticas educativas a partir dos referentes pedagógicos.

A leitura do quarto excerto (E110 - STACCIOLI) não indica necessariamente que a didática não pode estar presente na Educação Infantil, mas reflete sobre a relação e as diferenças entre Pedagogia, Metodologia e Didática. Em contraponto à amplitude da Pedagogia, a Didática (de modo estrito) frequentemente preocupa-se com o que e como ensinar, com as aprendizagens que quer obter/desenvolver, esquecendo-se dos porquês que também a compõe. Por essa razão, conforme ressaltado pelo entrevistado, a didática não pode ser esvaziada de suas referências pedagógicas, filosóficas e metodológicas. Na visão do participante: “O acolhimento é o método, não é a didática. Mas se eu quero acolher bem, devo fazer coisas e, portanto, me organizo e faço uma didática. Posso fazer uma didática, mas devo fundamentá-la no método. A didática é o instrumento operacional de cada educador” (E110 - STACCIOLI). Por esse viés, para compor uma didática, é preciso que ela esteja embasada em uma metodologia, em um método de acolhimento das crianças, fundamentada nos “porquês” pedagógicos e filosóficos.

No último excerto (E104), há a indicação de que a reflexão pedagógica acerca da didática no que tange às crianças pequenas não constitui agenda de trabalho da pesquisadora, apesar de não ser desconsiderada por ela. Em especial, no que tange ao período de 0 a 3 anos, a participante afirma que não há necessidade de didática na creche, visto que há outras prioridades nessa faixa etária, as quais ela pode ofuscar. Nesse sentido, mais do que pensar em “termos didáticos” — o que remeteria a elementos disciplinares — no atendimento das crianças de 0 a 3 anos, é importante abordar os processos que envolvem aprendizagens relacionadas aos aspectos espaço-temporais, à construção de imagens de si e de segurança emotiva, às relações em contextos culturais, uma vez que, na creche, é a identidade da criança que está se formando.

Destacar esse argumento compartilhado pela pesquisadora faz-se importante, visto que, no decorrer da entrevista (E104), é questionado por ela a relevância de pensar no



encontro entre Didática e Pedagogia da Infância, problematizando se isso incidiria em prol da própria área da Didática ou da Educação Infantil. Em sua visão, o debate não incidiria necessariamente na vida das crianças, sendo esse um dos motivos pelos quais o interesse dela centra-se nas experiências das crianças e no compromisso que os adultos devem ter para a construção de relações autênticas com elas, enfim, na Pedagogia da Infância. Percebe-se nesse excerto que é feita referência específica à Pedagogia da Infância, que tem “os mundos de vida das crianças, suas experiências reais” como centralidade, segundo a visão da entrevistada.

No contexto brasileiro, vale lembrar que a Pedagogia da Infância se consolidou em oposição ao Ensino Fundamental, estabelecendo um marco diferenciador das instituições educativas da Educação Infantil (creche, pré-escola) com relação à escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, mas sem que fosse uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 2001). Inicialmente pensada como uma perspectiva para a Educação Infantil, a Pedagogia da Infância foi posteriormente estendida para as crianças entre 0 e 10 anos, admitindo como pressuposto a criança como um sujeito de direitos (à provisão, à proteção e à participação social), bem como levando em consideração as crianças e os contextos que definem sua infância e a ação educativa (BARBOSA, 2010).

No contexto italiano, segundo Mantovani (2014), os interesses de pesquisa da Pedagogia no âmbito da infância envolvem os primeiros lugares educativos frequentados pelas crianças fora da família, como creches e pré-escolas, entre outros serviços que atendem às crianças pequenas, bem como as relações entre mães e filhos, a família como contexto de aprendizagem e desenvolvimento. As pesquisas sobre a relação entre família e escola, entre adultos e crianças, e entre pares, incidem na organização dos serviços de infância e orientam a ação dos profissionais, ou seja, os estudos sobre a infância qualificam as práticas educativas. Por exemplo, a compreensão e organização dos espaços de infância como lugares de vida, de relações, do espaço como dimensão pedagógica, são reflexo da ideia de criança construída nos estudos da área (MANTOVANI, 2014).

Em minha leitura dos dados, nos excertos elencados acima, são enaltecidas a força, a abrangência e a potência das ideias pedagógicas na sustentação das práticas e das relações educativas na Educação Infantil. Considerando que “o pensamento pedagógico tem como objeto de investigação os sistemas de ação inerentes às situações educativas,

ou seja, a materialização da experiência educativa” (BRASIL, 2009a, p. 42), a Pedagogia — com seu caráter operatório e suas manifestações locais — aparece como central, suficiente e potente na sustentação das práticas pedagógicas de 0 a 6 anos.

Em síntese, está presente a ideia de que a relação entre as teorias pedagógicas e a Didática não seja oportuna e/ou necessária na educação das crianças pequenas. Há o entendimento da didática como não imprescindível (ou mesmo indesejada) na primeira etapa educacional, visto que, em seu teor restrito, distancia-se de certa complexidade que está presente na prática educativa de 0 a 6 anos, por não abarcar a grandeza das experiências e aprendizagens integrais das crianças pequenas que a Pedagogia contempla.

### 5.1.2 A centralidade da didática na ação do adulto e o “apagamento” das iniciativas das crianças

**Didática geralmente é algo que se atribui ao professor:** Fulano tem mais “didática” do que Sicrano; “livros didáticos” são aqueles que orientam os conteúdos que os professores devem abordar e a sequência na qual devem abordar esses conteúdos e sugerem quais “recursos didáticos” podem ser utilizados pelo professor. **Ou seja, há um suposto foco no professor como condutor do processo de aprendizagem do aluno. Esses pontos tocam de perto a identidade própria que se tenta construir para a prática pedagógica na Educação Infantil** (e que se advoga que também deveria ser adotada para os primeiros anos do EF): foco na criança [...]. Uma integração entre os aspectos de “cuidado” e educação [...]. (EBO4)

[...] a didática é como nós, adultos, organizamos nossas práticas e métodos para sustentar as competências, os conhecimentos, a exploração das crianças. Há as crianças que se sujam, pulam... **A didática é, então, um mundo e há também o mundo das crianças que fazem e experimentam tantas coisas. [...]** O sujeito do “que fazer” é o educador [...] É importante que eu me pergunte o que fazer, mas devo me perguntar também o que ela já está fazendo. [...] **Quero dizer, há esta diferença: o que fazer e o que está fazendo a criança. [...]** Isto é, apresentado nestes termos extremos: se devo escolher o que fazer ou o que faz a criança, eu escolho o que faz a criança. Me desinteresso pela didática. No sentido de que é uma questão de ordem: primeiro vem o que faz a criança, depois o que eu faço, o que posso disponibilizar com as minhas competências da didática [...]. (EIO4)

[...] há uma ideia de abordagem didática muito tradicional, transmissiva, direcional, diretiva, direta [...]. **Mas [há o receio] de ser um adulto muito protagonista** e também este ponto acho que é um extremo a ser evitado, que se aproxima muito a um tipo de didática [...] **Isto é, creio que se temos um pouco o medo de falar de didática na creche e na pré-escola, é porque se tem medo que se leve esse saber transmissivo, não? O papel de um adulto detentor do saber que transmite, de maneira unilateral e unidirecional, a uma criança entendida como uma criança passiva, etc. [...].** (EIO5)

*Se há um adulto, é mais fácil que pegue o prendedor e diga “olha como se faz”. E essa é uma má didática. [...] O uso acentuado de uma didática ligada à aprendizagem de coisas pré-constituídas deixa em segundo plano a pesquisa do sentido, do significado, do porquê se fazem as coisas. E para uma criança pequeníssima, o porquê se fazem as coisas está no fazer as coisas. Ela não pode dizer por que caminha, mas caminha [...] tu tens que olhar o seu processo de aprender para entender o que precisas fazer. (E110 - STACCIOLI)*

*É necessário convencer-se de que no cotidiano também está o saber. Se aceitas esse princípio, que é um princípio metodológico, se aceitas esse princípio geral, podes fazer uma didática. Talvez se possa chamar uma didática da ausência, em vez de uma didática imposta pela presença do adulto. Antes de trazer coisas — como educador — posso esperar que aconteçam coisas. (E110 - STACCIOLI)*

Este segundo agrupamento de argumentos coloca o acento na centralidade que a didática, via de regra, tem no papel do adulto. O tensionamento está na figura do professor como condutor do processo de aprendizagem das crianças, como aquele que dirige os percursos das crianças e que controla o que vai acontecer, em busca de um produto, de um resultado a ser atingido. O enfrentamento está na imagem do adulto que detém os saberes a serem ensinados às crianças, que estimula o aprender “de fora para dentro” e fornece as respostas para as suas inquietações, enfim, que é muito protagonista e centralizador na relação educativa.

A partir de tal problematização, os excertos selecionados desdobram aspectos inquietantes. No primeiro trecho (EB04), são evocados elementos e dispositivos do fazer do professor ligados ao vocabulário da didática, como os livros e recursos didáticos que, por sua vez, remetem à lógica do ensino de conteúdos selecionados e sequenciados. Os livros didáticos, mencionados pela participante, constituem materiais produzidos por empresas que desconsideram as crianças como sujeitos de aprendizagens, colocando em segundo plano os seus interesses reais e tudo o que se constrói processualmente no encontro entre elas, e delas com os adultos no cotidiano das instituições.

Essa visão classicamente atribuída à didática vai de encontro ao que preconiza a identidade da Educação Infantil: as brincadeiras e interações como eixos das práticas pedagógicas e a garantia da oferta de experiências às crianças (BRASIL, 2009b). Ainda, referindo-se às palavras da entrevistada no primeiro excerto (EB04), os sentidos tradicionais da didática contrapõem-se ao papel da professora de crianças pequenas como “incentivadora” das suas ações e relações, como responsável por criar condições, organizar espaços e materiais, observar e registrar as manifestações infantis, para a partir

delas desenvolver projetos e temas articulados aos interesses que emergem nos contextos. Além disso, outro ponto destacado pela mesma participante diz respeito à integração do cuidado e da educação (EBo4), aspecto central da ação pedagógica na Educação Infantil que é comumente distante dos discursos clássicos acerca da didática.

No segundo trecho (EIo4), percebe-se uma marca diferenciadora entre o fazer das crianças e o fazer do adulto, compreendidos pela entrevistada como “mundos” distintos, e sendo destacado por ela que o fazer do professor não pode se sobrepôr ao que as crianças fazem, criam, inventam, imaginam, pensam. É referido que a didática envolve uma organização e um fazer que é de responsabilidade do adulto, o qual, ainda que ocorra reflexivamente, não comporta aspectos da Educação Infantil como a cumplicidade com as crianças, as relações de empatia e alegria, a vida cotidiana, o encontro entre seres humanos. Ou seja, a competência didática não abarca nem abrange tudo.

Para além dos instrumentos e métodos, na opinião da mesma entrevistada, o que está em jogo na docência com crianças pequenas é um agir profissional e pessoal, a responsabilidade de uma educadora que seja respeitosa, que crie contextos de experiência e exploração para as crianças. Esses itens não são vistos, em sua concepção, como algo que concerne necessariamente à didática, sendo que o principal é formar os professores da creche para que saibam permitir às crianças fazerem suas experiências espontâneas. Por esses motivos, as coisas das crianças são prioridade para a pesquisadora, e não a didática. Em suas palavras, “[...] a rota é pelas crianças, e não pela didática” (EIo4).

De certa forma, essa tensão foi percebida também nos demais excertos, nos quais identificou-se certo tom de alerta para o fato de que o papel exacerbado do adulto implica o esvaziamento da participação das crianças nas práticas educativas. Todavia, é possível perceber que em tais trechos, essa acepção de didática em que o adulto é detentor dos conhecimentos a serem transmitidos às crianças, numa relação unilateral e unidirecional, aparece mais relacionada a um tipo de abordagem didática, referida como “muito tradicional” (EIo5). Nesse sentido, para um dos entrevistados, essas características da didática a ser “evitada” com as crianças pequenas correspondem a uma “má” didática (EIo - STACCIOLI), que é feita com princípios equivocados e, portanto, é inapropriada na Educação Infantil.

Tais questões que estão acentuadas nas falas agrupadas nesta subseção evidenciam que as didáticas tradicionais desconsideram as crianças como sujeitos co-construtores de

sua identidade, cultura e conhecimento. Por esse viés, o exercício da didática distancia-se de uma prática pedagógica que seja construída em conjunto, com crianças, adultos e famílias, e que seja situada em aprendizagens que façam sentido na vida das crianças e relacionem-se aos seus contextos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Assim, não se deseja na Educação Infantil uma didática em que haja a presença intrusiva do adulto, trazendo conteúdos “de fora” e sugerindo os percursos e projetos sem escutar e acolher as crianças, isto é, que se constitua sem atenção para as aprendizagens que acontecem nas relações e na vida que pulsa nas instituições educativas.

Conforme já salientado na Subseção 3.1.1 do Capítulo 3, a consideração das crianças como sujeitos da sociedade (e, é claro, das práticas educacionais) constitui-se como um tópico cada vez mais discutido nos Estudos da Infância, que nos desafiam a superar a primazia da cultura adulta no processo educativo na infância (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016). O reconhecimento da agência das crianças e das culturas infantis, do valor das interações entre pares e com adultos, bem como da importância dos momentos de brincadeira e aprendizagens cotidianas, incide na problematização da organização da ação pedagógica nas creches e pré-escolas, questionando as rotinas homogeneizadoras e os modos de fazer docentes centralizados e diretivos.

Embora haja esse esforço empreendido pela área, conforme indicou uma entrevistada, referindo-se ao contexto brasileiro:

***[...] o que mais se constata é um arremedo empobrecido do modelo “didático” focado na professora e na adoção de rotinas, interações adulto/criança e utilização do espaço em que a iniciativa da criança e o desenvolvimento de sua autonomia não têm nenhuma prioridade real (EB04).***

Nessas circunstâncias de uma pedagogia adultocêntrica e de uma didática “empobrecida”, as possibilidades de agir das crianças são limitadas, as suas hipóteses são desconsideradas, pois o seu papel fica restrito a responder perguntas para as quais o professor já “sabe” as respostas corretas. Quer chamemos de pedagogia ou de didática, em tal prática, não há espaço para uma formação integral da criança e a ampliação de suas experiências, nem para a construção compartilhada de significados sobre o mundo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

De modo geral, nessa subseção, é possível presumirmos que nas creches e pré-escolas encontramos ainda um fazer educativo que é permeado por uma ideia de didática centrada no professor, que se distancia da potência das infâncias e dos modos de aprender das crianças pequenas, silenciando-as e apagando as possibilidades de sua participação. Ainda que não seja comum falar explicitamente em abordagem didática na Educação Infantil, ao menos no meio acadêmico, perpetua-se em instituições um fazer didático “empobrecido”, que se faz em contraposição às singularidades das crianças de 0 a 6 anos e ao que indicam os Estudos da Infância e a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil.

### 5.1.3 O risco de prescrição, padronização, linearidade, precisão e rigidez que a didática pode conferir às práticas pedagógicas

*Pode-se entender que há um pouco de resistência diante da palavra “didática”, porque ela sempre foi, por tradição, por definição, [entendida] como o modo com o qual se faz aprender determinado conteúdo. Há uma defesa contra a palavra “didática”, porque a didática tem uma tarefa precisa, que é aquela de encontrar as maneiras, o modo, as sequências e materiais, para aprender certas coisas [...]. (E110 - STACCIOLI)*

*Pensar uma didática a partir da Base Nacional Comum Curricular [brasileira] é delicado [...] Agora, para se pensar numa didática, também teria que pensar no que será essa definição [...]. Então seria quase como um enquadramento desse espaço poético, de reinvenção, de ter práticas múltiplas, né [...] ela flerta com essa prescrição [...] e a didática talvez fosse por aí... É delicado pensar no sentido da definição, no sentido de dizer qual é a didática. Isso que para mim é o preocupante, seria o delicado. (EB03)*

*Não há uma proposta didática precisa, mas há uma proposta global e geral da experiência da criança. [...] é uma proposta muito mais forte do que a proposta didática, que é precisa, tem uma finalidade e objetivos que põem em prática competências e utiliza instrumentos. Enquanto a proposta que fazemos com as crianças é ampla, geral, assume a criança por inteiro [...] Tem uma estruturação e não é menos forte, digamos, do que o pensamento didático, mas não tem aquela estruturação como na didática tradicional. [...] [para nós, significa] libertar-se de uma ideia de um percurso pré-estabelecido com as crianças, ou seja, da didática como percurso padronizado. (E103)*

*[...] sobre a palavra didática, lembro que também quando eu trabalhava como atelierista nas escolas, houve um momento em que era uma palavra não muito amada, porque é identificada e relacionada com uma programação rígida, né? (E109)*

*É diferente se tu programas o trabalho dizendo: “em janeiro fazemos as fichas de exercícios sobre o equilíbrio, em fevereiro as atividades sobre o peso, em março...”. Esse é certo tipo de didática, que não leva em conta a situação, as crianças, os seus interesses. [...] Ninguém disse que se deve colocar as coisas em sequência, até porque a vida é como uma meia esfera: não vai direto em linha reta, mas se inclina e tropeça. E chega à meta*

por meio de um percurso estranho [flexível] que não se parece com aquele da didática linear. **Portanto, didática sim, mas não didática linear.** [...] (E10 - STACCIOLI)

[...] acho que, às vezes, o medo de falar de didática na creche seja porque se relaciona também com a questão da avaliação. Um preconceito sobre a avaliação... [...] **A didática assume um mau caráter, parece uma palavra feia na creche, porque é como se trouxesse consigo toda a temática e as perspectivas de avaliação.** (E105)

**Acredito que não há necessidade de didática na creche** [...] nas outras idades, sim. Mas de 0 a 3 anos é uma fase da vida muito particular [...] **Acho que as nossas educadoras já estão muito estruturadas, então, em vez disso, é necessário espalhar-se** [...] **Importante é o modo de estar com as crianças e como formamos as educadoras para que tenham consciência disso. E isso não é didática. Caso contrário a didática se torna tudo, e não pode ser que tudo seja didática.** Isto é, há uma necessidade de prestar mais atenção à *progettazione*<sup>44</sup>, aos objetivos, aos instrumentos, à avaliação, à observação? Há sim [...] **Pode ser ótimo projetar, observar, mas com a criança é necessário viver!** É necessário estar disponível, porque as crianças te tocam. E então tu deves estar a postos. (E104)

Neste terceiro agrupamento, apresento reflexões que tensionam a didática no que tange ao teor prescritivo, rígido, preciso e linear que os significados clássicos da palavra trazem consigo. Tradicionalmente, a Didática foi pensada na obra comeniana a partir de princípios, buscando a organização do ensino de tudo a todos, em uma escola regida pela ordem dos estudos, com métodos que garantissem um caminho fácil, exitoso, seguro e linear (COMENIUS, 2011). A uniformidade dos métodos, a sincronização dos tempos e a graduação das etapas escolares e dos conteúdos, fundadas na ideia de uma aprendizagem que vai do simples ao complexo, são algumas das configurações didáticas que conformaram a educação moderna e são questionadas contemporaneamente (NARODOWSKI, 2001).

Tais elementos e aspectos estruturais aparecem nos trechos das entrevistas elencados nesta subseção como pontos que causam resistência a pensar na presença da didática no trabalho pedagógico com as crianças pequenas, uma vez que enrijecem e trazem enquadramento às práticas escolares. De modo geral, há nos depoimentos forte tensão com relação a uma didática que padroniza, que faz todos aprenderem as mesmas coisas, que segue caminhos predefinidos, desconsiderando a autoria coletiva dos processos compartilhados entre crianças e adultos e que emergem nas situações vividas.

A partir dos excertos, pode-se afirmar que é rejeitada uma abordagem didática focada em “cartões” ou em fichas com atividades no papel, que não potencializam as

---

<sup>44</sup> Manteve-se a expressão em italiano, por ser difícil encontrar uma tradução satisfatória.

aprendizagens que as crianças constroem com o corpo, nas brincadeiras, nas relações, nas explorações dos objetos, na apropriação e criação cultural. Nos posicionamentos, são enfatizados os riscos de a didática linear, precisa, prescritiva e conteudista empobrecer as experiências das crianças, fragmentando-as em propostas que ora priorizam um ou outro aspecto do seu desenvolvimento, ou trabalham um conteúdo primeiro e depois outro. Uma didática consolidada na ideia de que a aprendizagem da criança ocorre “esquartejada em partes”, na qual o calendário está dividido em “pequenas lições”, com temas e conteúdos nele distribuídos aleatoriamente, não serve à Educação Infantil (E110 - STACCIOLI).

Além disso, a ideia de que não é desejável pensar rigidamente em “sequências, materiais e instrumentos” para se obter determinadas aprendizagens específicas também transparece nas respostas como característica da configuração didática que é rechaçada nos discursos dos entrevistados. Na Educação Infantil, ainda que não se sigam os caminhos escolares das etapas seguintes, a padronização da ação pedagógica é comum e se concretiza por meio de atividades conteudistas e de treino, que são destinadas a todas as crianças de um mesmo grupo. Há uma tendência de escolarização precoce, focada na sistematização de conhecimentos disciplinares de modo desvinculado da realidade e direcionado à preparação da criança para os anos escolares seguintes. Atualmente, essa abordagem didática homogeneizadora e preparatória conforma os livros didáticos e sistemas apostilados que, cada vez mais, estão sendo adotados nas escolas infantis brasileiras.

No Brasil, os manuais do professor que acompanham esses livros didáticos para Educação Infantil oferecem uma didática a ser executada, com um planejamento pronto, prescrições de sequências de atividades e orientações precisas de como os professores devem agir, incluindo, por exemplo, as falas delas e das crianças (GOBBATO; BOITO; BARBOSA, 2018). Os livros didáticos propõem uma didática que não comporta as especificidades das crianças pequenas, suas iniciativas, seus modos de aprender, seus brincar e suas culturas infantis (BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018). No que se refere ao contexto italiano, os guias didáticos também eram usados e seguidos pelas educadoras e professoras, configurando-se como manuais lineares e simplistas que traziam atividades predefinidas para o ano inteiro (CREMASCHI, 2011).



Justamente essa estruturação demasiadamente rígida é um aspecto que se contrapõe à vida cotidiana nas creches e pré-escolas, a uma docência com base relacional. Para a entrevistada (Elo3), conforme consta no terceiro excerto exposto, há sim uma estruturação presente na prática desenvolvida com as crianças pequenas. Entretanto, ela não é tão forte e rígida como aquela presente na didática tradicional, com seus objetivos educacionais precisos e passos consecutivos pensados de antemão. Convém salientar que esses pontos também são intensamente problematizados e sinalizados como inadequados nas demais entrevistas realizadas na pesquisa.

A preocupação com a prescrição também é manifestada por outra entrevistada, como se pode perceber no segundo excerto (EB03), quando afirma que o conceito de didática pode ocasionar o enquadramento “das práticas múltiplas”, se for pensado com relação às crianças pequenas a partir da Base Nacional Comum Curricular — arranjo curricular que está em vigência no contexto brasileiro (BRASIL, 2018). Em seu ponto de vista, uma vez que a BNCC traz um teor prescritivo nos objetivos de aprendizagem e os indica por faixa etária, seria muito complicado pensarmos em uma definição de didática atrelada a esse documento. A ameaça seria empobrecer uma identidade pedagógica firmada nas DCNEIs (BRASIL, 2009b), que advoga a favor do currículo construído no encontro das experiências das crianças com os saberes da humanidade, tendo como eixo as interações e as brincadeiras.

Já no sexto trecho compartilhado acima (Elo5), é possível perceber a relação da didática com outro tema pedagógico controverso na Educação Infantil: a avaliação. Para a pesquisadora, o fato de a avaliação ser um dos elementos da didática pode ser um fator explicativo do afastamento que há entre ela e o campo da Educação Infantil — em especial, no que se refere ao segmento da creche. Em sua perspectiva, é a compreensão reducionista de avaliação que dá margem a essa posição. É interessante ressaltar que, embora não seja comum à entrevistada falar sobre didática, ela não considera necessariamente que tratar de didática e de avaliação ocasionaria enquadramento do trabalho pedagógico na educação das crianças pequenas, desde que tais temas sejam discutidos em perspectivas amplas e apropriadas (o que será abordado nas demais seções deste capítulo).

No último excerto, ainda que por um viés singular, a entrevistada (Elo4) questiona a centralidade da didática na formação para atuar na creche (salientando que esta seria

apenas uma dimensão), e a tensiona com relação a seu cunho prescritivo. Pode-se perceber isso quando ela destaca em sua narrativa que o modo de estar com as crianças é o principal aspecto que deve ser considerado, evidenciando que não basta saber “projetar” ou planejar bem, pois é preciso “viver” e relacionar-se com as crianças pequenas. Para tanto, é necessário considerar uma série de elementos que se entrelaçam na formação e na ação docente, como “[...] ser um adulto sereno, que tem consciência da própria vida, das próprias coisas, que tem instrumentos profissionais, metodologia, conhecimento profissional, tudo isso se cruza e se torna uma outra coisa que é o saber estar com as crianças” (E104). Nota-se que apesar de enfatizar os aspectos relacionais, a alusão aos instrumentos e questões metodológicas está presente na fala da pesquisadora.

Conformando esse argumento em torno da prescrição e linearidade — que problematiza a presença da didática na educação das crianças pequenas —, há marcadamente o receio à uma didática que porta à prática educativa um saber técnico, seguro, centrado em planos de ação e de metodologias<sup>45</sup> entendidas como pacotes de decisões para organizar a atividade docente (CONTRERAS DOMINGO, 2010a). Da mesma forma, há a indicação de que essa abordagem não serve à Educação Infantil. É possível perceber, nos discursos dos participantes, também a preocupação com a marca forte da didática que se concretiza em caminhos padronizados, interpretada como um conjunto de regras, receitas e técnicas a serem aplicadas de modo prescritivo (NIGRIS, 2014), como justificativa para o seu afastamento do universo das crianças pequenas.

Uma visão de didática como ação precisa e preparatória, em torno do ensino de conteúdos específicos, bem-delimitados e distribuídos temporalmente de modo rígido, de fato traz um significado prescritivo e padronizador que contrasta com a pluralidade das manifestações infantis (e não apenas delas), com a amplitude da experiência humana, enfim, com a vida cotidiana que pulsa nas creches e pré-escolas. Uma didática assim compreendida deixa de fora os sujeitos e foca em produtos de aprendizagem iguais e direcionados pelo adulto, esquecendo os processos das crianças pequenas e a multiplicidade das infâncias, na medida em que busca homogeneizá-los e, portanto, não é apropriada em nenhuma das etapas educacionais.

---

<sup>45</sup> Conforme já explicado em nota anterior, os sentidos atribuídos ao termo “metodologia” que foram encontrados nas entrevistas são tanto positivos quanto negativos, assim como na bibliografia consultada no decorrer da pesquisa.

Procurando trilhar um caminho oposto, o desafio atual da Didática volta-se à consideração dos processos de ensino e aprendizagem em sua complexidade e pluralidade, sendo imprescindível reinventar e propor outras maneiras de organizar a escola, desvinculando-a da visão homogeneizadora e monocultural apoiada na lógica da Modernidade que ainda a configura (CANDAU; KOFF, 2015). Por sua vez, isso exige pensarmos em didáticas multidimensionais (FRANCO; PIMENTA, 2016), que não delimitem e sufoquem as aprendizagens, não neguem as singularidades das crianças, seus contextos e suas histórias, acolhendo-as e assumindo-as na ação pedagógica. Tais escolhas podem contribuir para fugirmos da rigidez, precisão, linearidade e padronização dos processos vividos nas instituições educativas — aspectos relacionados a uma didática tradicional e distantes das infâncias.

#### 5.1.4 A problemática em torno da didática transmissiva e do ensino

*[...] uma questão delicada quando se vai falar do tema da Didática na Educação Infantil é justo essa polarização ou esse binômio ensino-aprendizagem. Claro, há quem defenda o espaço do ensino na Educação Infantil, mas eu não defendo. Eu penso que há aprendizagens, mas não necessariamente o ensino no sentido da sistematicidade, justamente de organizar esses campos, ou os conteúdos de modo a pensar como a criança vai construir... como é que eu vou possibilitar pontes de aprendizagem, no sentido clássico escolar [...]. (EB03)*

*No ensino, na lição frontal, preparo este material, a ficha, aquilo... não há a possibilidade para que as crianças pesquisem, experimentem, porque ali existe uma situação em que há uma única possibilidade, certo ou errado. Isto não pode existir. (E109)*

*[...] há uma ideia de abordagem didática muito tradicional, transmissiva, direcional, diretiva, direta, sobretudo do adulto que, tomado pela ansiedade de justificar, de controlar tudo, todo o processo de ensino/aprendizagem, vai nessa direção... (E105)*

*Mas, de qualquer maneira, creio que a didática se defina como os instrumentos que são colocados em prática para obter algo específico. Quando se pensa na didática na pré-escola, muitas vezes, se pensa em ensinamento de conteúdos, nas fichas para preencher, se pensa em certas coisas para aprender memorizando [...] coisas para aprender que são muito precisas: esta é a didática escolar. (E110 - STACCIOLI)*

*Há especialistas de didática que dizem que ela não tem a ver com o ensino, mas com os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento. Não me interessa emancipar a didática [...] Me interessam as crianças. Não tenho certeza de que se nós fizéssemos a batalha para dizer que a didática não é apenas a didática disciplinar, não é apenas a didática do ensino, mas que são as crianças que aprendem... não tenho certeza de que assim as crianças estariam melhor. As crianças ficarão melhor se nós formarmos*

*educadoras capazes de se questionarem, isto não é da didática, tem a ver com o que pensamos da educação, quais práticas e saberes sustentamos na formação [...] É respeito aos direitos das crianças. É a promoção de níveis de bem-estar e de qualidade de vida mais altos para elas. A questão é esta. Não creio que seja a didática. (E104)*

Neste quarto argumento, é enfatizado em diferentes dimensões o distanciamento entre a Educação Infantil e a Didática em decorrência de seu objeto: o ensino.

No primeiro excerto (EBo3), a entrevistada evidencia que discutir sobre didática com relação às instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos ressoa na problematização acerca do ensino, isto é, pensar a didática na Educação Infantil diz respeito a tensionar esse polo da relação ensino-aprendizagem. Na visão dela, que parece ser forte em meio aos pesquisadores brasileiros da área, o ensino em seu sentido clássico, conteudista, presente nos demais níveis de escolaridade, não pertence à Educação Infantil. Essa perspectiva expressa em sua fala vai ao encontro da problemática que há em torno da palavra “ensino”, já exposta nos Capítulos 3 e 4. Como apresentado anteriormente, no Brasil, a primeira etapa educativa é nomeada como “Educação Infantil” (BRASIL, 1996), e não com o termo “ensino”, como ocorre nas etapas subsequentes. Cabe ainda salientar que essa não foi uma escolha casual, mas sim permeada de reflexões acerca da especificidade da educação de 0 a 6 anos.

Conforme Rocha (1998, 2001), educar seria o termo mais apropriado, visto que o ensinar refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar e, em contrapartida, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas diz respeito à sua integralidade. Acresce-se como fator que complexifica essa questão a ênfase que é dedicada ao ensino por áreas de conhecimento como princípio fundador da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, a qual diverge do que pressupõe a Pedagogia da Infância (CARVALHO, 2019). Talvez, em decorrência desses motivos expostos, o ensino seja o ponto de maior tensão com relação ao uso da palavra “didática” no Brasil, implicando que ela não seja pensada na educação das crianças pequenas.

Além disso, o fato de que o ensino — em seu sentido restrito, tradicional, disciplinar — traz uma compreensão negativa, reforça a sua rejeição na Educação Infantil. No segundo (E109) e terceiro (E105) trechos compartilhados acima, pode-se aferir a intensidade com que o conceito de ensino é percebido e vivenciado nas escolas, em

estreita relação à prática de “lições frontais” e conteudistas, a um ensino verbalístico. Ainda, é possível perceber que o ensino é visto numa acepção que remete a ações pontuais e precisas por parte do adulto, como a proposição de fichas e cartões para as crianças preencherem e atividades manuais para realizarem visando ao treino de habilidades e à memorização de conhecimentos.

Nessas circunstâncias, a palavra “didática” é problematizada nos trechos compartilhados devido a sua ligação com o ensino tradicional e ao fato de remeter a uma didática que é própria da escola das crianças maiores, como afirmou um entrevistado (E110 - STACCIOLI). Em contraste, é colocada em relevo nas respostas dos participantes a ênfase nas aprendizagens das crianças, nas possibilidades de fazerem pesquisas e de experimentarem, como contraponto a uma aprendizagem restrita, em que há uma direção prevista, conteudista e muito precisa do ensino.

As ideias dos participantes convergem, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, compreendendo-os em um sentido mais alargado, sinalizando que a Educação Infantil objetiva promover “[...] experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos” (BRASIL, 2009a, p. 47–48).

Assim, para alguns entrevistados, o conceito de ensino não é desejável por remeter também a uma sistematização precisa das aprendizagens que não condiz com a finalidade da educação nas creches e pré-escolas. Em contrapartida, nos próprios excertos compartilhados, é referido que as aprendizagens das crianças pequenas ocorrem em um exercício de experimentar, provar, fazer pelas primeiras vezes, conhecer a si e ao mundo. Tendo em vista que as crianças aprendem em todos os momentos da jornada, e que é participando que constroem suas aprendizagens cotidianas (ROGOFF, 2005; BROUGÈRE, 2012), seria uma relação equivocada pensar nos termos “ensino-aprendizagem” no sentido de que a segunda dependeria estritamente da primeira palavra e que ocorreria apenas em situações formais.

Entende-se que ensino e aprendizagem são processos complementares, que se conectam, mas não se constituem em uma relação de causa-efeito. Essa compreensão não desconsidera o papel do professor, mas o situa na criação de contextos de aprendizagens

para as crianças, tendo em vista que elas não aprendem somente quando os adultos ensinam (BRASIL, 2009a).

No último trecho, é agregado outro elemento que enriquece essa discussão. A entrevistada (E104) informa que há posicionamentos de estudiosos da Didática que advogam em defesa do entendimento de que ela não envolve apenas o ensino, mas diz respeito também aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimentos. Com relação a isso, a participante posiciona-se informando que tal discussão não constitui, para ela, tema de seu interesse e, ainda, questiona se esse debate de fato influenciaria na vida das crianças. Em sua opinião, é preciso se concentrar na formação dos educadores da creche para que aprendam a fazer perguntas que se referem à educação, às práticas e saberes, aos direitos das crianças e seu bem-estar, as quais não considera serem de cunho didático. Dessa forma, mesmo uma visão de didática que fosse ressignificada e ampliada com relação ao tradicional conceito de ensino e aprendizagem não parece constituir-se como uma questão central para a participante, especialmente no que tange ao segmento da creche.

A partir do exposto nessa subseção, de modo geral, é possível pontuar que a própria ideia de a didática remeter ao ensino conteudista visto numa relação de causa e efeito constitui-se como um ponto de intensa tensão nas relações entre Educação Infantil e Didática. No Brasil, assim como na Itália, o conceito de ensino vem sendo amplamente ressignificado pela própria área da Didática (VEIGA, 2012; PIMENTA, 2003, 2011, 2015; CANDAU, 2014; MARIN; PIMENTA, 2015; FRANCO, 2016), compreendido como “fenômeno complexo realizado entre os sujeitos professores e alunos, situados em contextos, imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543). Entretanto, no interior das escolas, persiste em práticas e em discursos o sentido clássico do termo, que inclui a sua associação com conhecimentos disciplinares e fragmentados, com a centralidade no adulto e o foco em produtos, com percursos que são forjados de modo artificial e descontextualizado.

Cabe mencionar que não significa, necessariamente, que o ensino seja concebido de forma tradicional pelos participantes das respostas que foram agrupadas nessa seção. O que enfatizam em suas falas é o peso e a marca negativa que ainda hoje há em torno da acepção tradicional de ensino e, por consequência, da didática. E o que pontuam é que a educação de crianças pequenas envolve relações educativas ampliadas e abrangentes.

Nesse sentido, mesmo sem aprofundar a discussão, convém indicar que, em passagens de algumas entrevistas, pude identificar sentidos diversos para o ensino. Isso foi verificado na medida em que alguns participantes apontaram perspectivas ampliadas sobre o ensino, relacionando-o à emancipação ou à formação humana, envolvendo por exemplo “[...] relações em que nós somos afetados mutuamente em torno do conhecimento” (EB02).

São interessantes esses sentidos ressignificados do termo que, por exemplo, o vislumbram como fenômeno pedagógico, político e social que envolve a transmissão e o compartilhamento de um acervo cultural comum, e não a transferência passiva, ou seja, o ensino visto como um processo que possibilita também criação e invenção — o recriar e aprender continuamente (ALLIAUD, 2017). Outra possibilidade para pensar esse termo (ensino), é a partir da inversão proposta por Staccioli:

[...] devemos nos perguntar se não seria possível inverter o sentido do termo “ensinar” (isto é, deixar um sinal), e afirmar que são as crianças que deixam sinais nos adultos — sinais que devem aprender a ler, pois eles podem ser úteis para se saber a melhor forma de agir, como enriquecer em complexidade e amplitude as experiências das crianças, como adquirir uma competência didática e humana de forma mais realistas. (2013, p. 29)

Por deslocar o foco do ensino da figura do professor como condutor, entendo que essa perspectiva, assim como as outras referidas acima, não entra necessariamente em conflito com a construção de uma pedagogia que escuta e acolhe as crianças. Enfim, o que destaco é que são muitos os modos de compreender o ensino, uma vez que os conceitos são tecidos em significações culturais e contextuais.

Nesse sentido, pareceu que, no Brasil, com a centralidade da didática no ensino como seu objeto, e a sua negação na(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, acentua-se o distanciamento entre Educação Infantil e Didática (principalmente por parte dos pesquisadores da primeira etapa da Educação Básica, que desconsideram o ensino com as crianças pequenas). Na Itália, os dados construídos evidenciaram também esse estranhamento ao ensino na educação das crianças pequenas; todavia de forma relativizada, pois alguns entrevistados (inclusive da Educação Infantil) utilizavam esse termo (ressignificado) ao referir-se à educação de 0 a 6 anos e, também, porque a maior parte dos posicionamentos italianos enfatizava contrariedade a determinadas visões de ensino — aquelas estreitas e referentes ao verbalismo, centralizadas no adulto, diretivas e unidirecionais, voltadas a aprendizagens precisas e ao treino de habilidades das crianças.

Concluindo essa seção, sobre os afastamentos entre Educação Infantil e Didática, considero que os argumentos refutam a didática na educação de crianças pequenas, visto que a mesma se apresenta geralmente com as seguintes configurações: centralizada no professor, constituída ao redor do conceito de ensino fechado e transmissivo, geradora da homogeneização dos fazeres pedagógicos com as crianças, fundada em percursos escolarizantes, preestabelecidos, padronizados e sem significados. Essas características supostamente se circunscrevem em uma abordagem didática tradicional e vinculada a uma visão tecnicista da educação.

Embora a presença da didática na Educação Infantil não seja negada por todos os entrevistados que tiveram suas falas incluídas nessa seção, mais uma vez, retomo que há variações nos posicionamentos, para não apagar as posições de resistência mapeadas na pesquisa. Em alguns discursos, foram sinalizados tanto pontos de afastamento como de aproximação entre Educação Infantil e Didática. Em outros, apareceram de modo mais enfático o distanciamento e a incongruência entre Educação Infantil e Didática, principalmente com relação à creche. Logo, alguns participantes situam-se em posições de uma antdidática, da afirmação do pedagógico em detrimento do aspecto didático, manifestando negação e/ou indiferença pelo tema, e outros não.

Em síntese, os argumentos desenvolvidos versaram sobre a abrangência e a amplitude do conceito de Pedagogia em sua sintonia e relação com a identidade pedagógica da Educação Infantil e as experiências das crianças, mas também remeteram a compreensões de didática e de ensino. Essas, por sua vez, estavam direcionadas a uma concepção tradicional de didática, em que a marca da prescrição e do tecnicismo, do ensino com centralidade no adulto, acentua a incongruência e incompatibilidade da didática com a educação de crianças pequenas. Conforme destaca Calidoni:

[...] o verbete “didática”, na linguagem corrente e na tradição, significa ensino direto e coletivo, instrução, em contextos formais; legitimamente, por causa de sua etimologia. **Tal significado aparece pelo menos em tensão, se não em evidente contradição, com as características pedagógicas** que definem o contexto **educativo institucional para a primeira infância** [...] (CALIDONI, 2016, p. 103 – grifo nosso, tradução nossa)<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> No artigo, Calidoni refere-se a uma contradição entre Didática e Creche, tema discutido a partir de um seminário no contexto italiano organizado pelo professor Enzo Catarsi (FRESCHI, 2016). Porém, neste trabalho a reflexão do autor é estendida para pensar a relação entre Didática e Educação Infantil, uma vez que parece ser pertinente para o contexto brasileiro.



Tradicionalmente, a abordagem didática contrasta com o atendimento das crianças pequenas em instituições de educação coletiva, o qual envolve o compartilhamento da educação e do cuidado das crianças com as famílias. Diz respeito a uma vida cotidiana em que as aprendizagens integrais das crianças são construídas a partir das experiências com mais intensidade, distinguindo-se do formato escolar das etapas seguintes, centrado no professor e em conteúdos escolares.

O vocabulário didático e seus elementos clássicos, tais como conteúdos, recursos, estratégias e objetivos, parecem constituir-se como “entraves” na consolidação de práticas educativas que não sejam colonizadas pelos modelos escolarizantes, justamente pelos significados tradicionais empobrecidos e restritos aos quais remetem. Tais configurações que a didática assumiu historicamente — tecnicista, prescritiva, linear, estruturada, precisa, escolarizante — se contrapõem fortemente à identidade pedagógica da Educação Infantil, fundada na educação e cuidado das crianças, em um vocabulário próprio que traduz suas finalidades pedagógicas abrangentes e singulares.

Eis as justificativas para o afastamento entre Educação Infantil e Didática. A partir do exposto, pressupõem-se que elas circulam, principalmente, em torno das configurações da didática tradicional, da concepção de ensino historicamente considerado como produto de uma transmissão passiva e, sobretudo, da defesa de que a didática se afasta daquilo que é próprio da identidade pedagógica da Educação Infantil e da Pedagogia da Infância.

## 5.2 DAS APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA: INDICATIVOS E POSSIBILIDADES PARA PENSAR ESSA RELAÇÃO

Nesta seção, estão reunidos argumentos relativos à presença de processos e elementos da didática na Educação Infantil, os quais foram mapeados, principalmente, em respostas que sugeriam a necessidade e/ou possibilidade de pensar nas relações entre os campos da Educação Infantil e da Didática. De acordo com Freschi (2016a), abordar o tema da didática com relação à educação das crianças de 0 a 6 anos é importante e urgente, tanto no que concerne ao ponto de vista das políticas educativas, da gestão da escola e da formação de professores quanto da pesquisa científica e da vida das crianças. Em primeiro lugar, porque a didática torna-se um conceito central na medida em que as questões

curriculares são pensadas e se materializam para a Educação Infantil; em segundo, porque o tema da didática é de forte relevo epistemológico no interior da reflexão pedagógica.

Nessa direção, seria necessário, então, pensar não apenas no arranjo curricular, mas também nos “métodos didáticos e pedagógicos” na educação das crianças pequenas (LICHENE; ZANINELLI; PAGANO, 2017, p. 13). Todavia, convém salientar que, no contexto italiano, assim como no brasileiro, não pareceu ser comum a discussão sobre o tema da didática na Educação Infantil, nem mesmo haver consenso sobre a relevância de discuti-la. A partir de algumas leituras italianas<sup>47</sup>, constatou-se que o debate é ainda mais emergente e polêmico na Itália no que tange à abordagem didática na creche (FRESCHI, 2016a), como os dados da pesquisa confirmaram.

Por isso, a ideia inicial de perguntar nas entrevistas “quais seriam as dimensões da didática na creche e na pré-escola” mostrou-se insuficiente, no sentido de que a maioria dos participantes não tinham respostas consolidadas. Ao contrário, eles foram tecendo reflexões no decorrer dos diálogos realizados, conforme já foi descrito no capítulo metodológico deste trabalho. Algumas respostas dos entrevistados sinalizavam, de modo mais preliminar, possíveis aproximações entre Educação Infantil e Didática, enquanto outras apresentavam indicativos mais afirmativos e elucidativos do que compõe as dimensões didáticas com as crianças pequenas.

Por um lado, isso revelou a incipiência e confirmou a complexidade da discussão. Por outro, indicou a potência dessa problematização — das relações entre Educação Infantil e Didática — pela mobilização que provocou em um grupo de participantes. Assim, os “fios de sentido” tecidos nesta seção compreendem uma espécie de continuidade do exercício de pensar sobre os significados que a didática assume na Educação Infantil. Esse processo, por sua vez, foi iniciado nas conversas realizadas com os entrevistados, e alimentado com os indicativos sugeridos por eles.

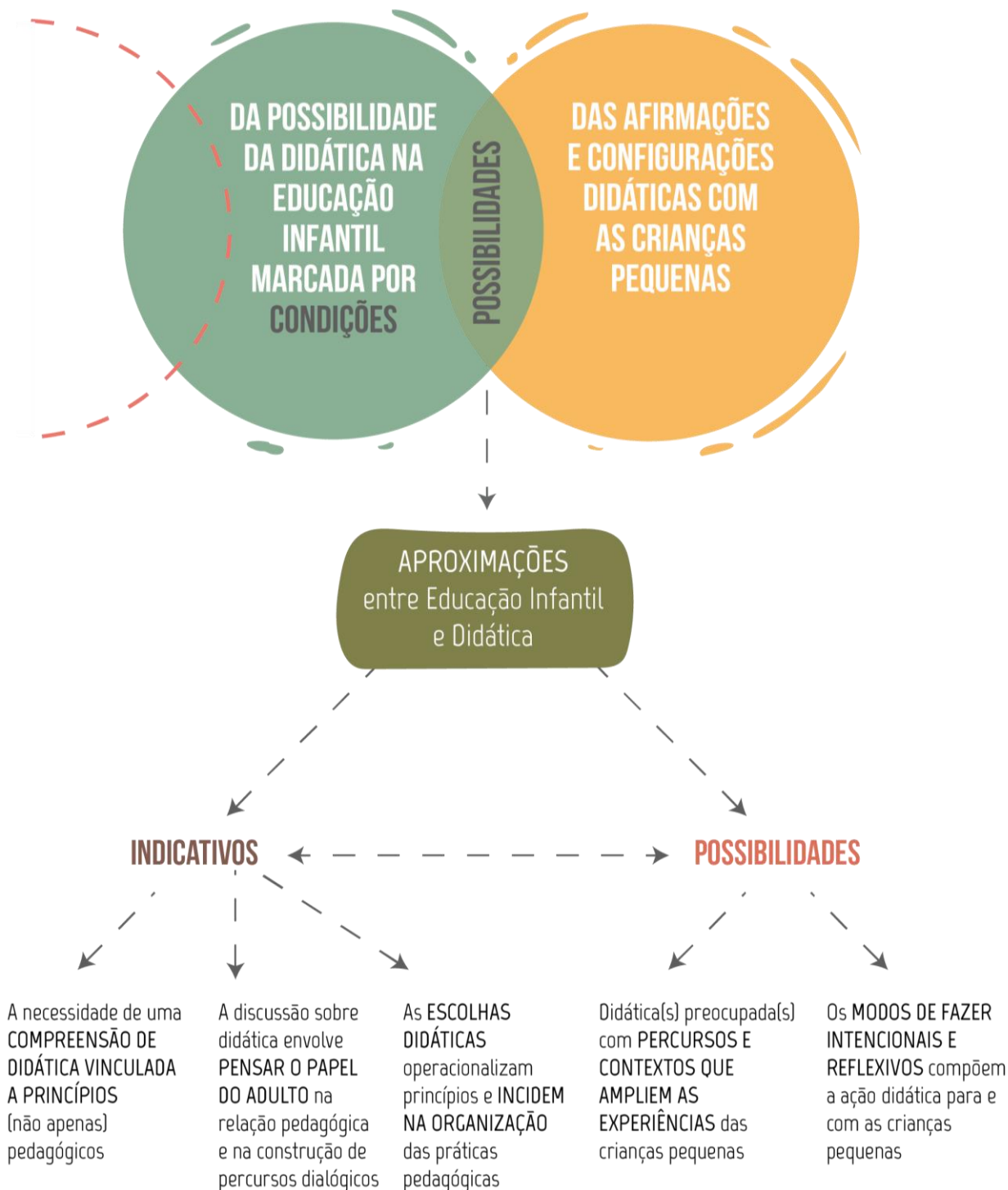
Logo, compartilho argumentos em torno das aproximações entre Educação Infantil e Didática, bem como trago algumas possibilidades importantes a serem consideradas na

---

<sup>47</sup> A discussão de didática na creche é recente e controversa no contexto italiano. Em 2013, o pesquisador Enzo Catarsi propôs um seminário de estudo que tinha como título “La Didattica del (nel) nido?”, o qual atraiu a atenção de pesquisadores, estudantes e professores (FRESCHI, 2016a). Para Mantovani (2016), Catarsi trouxe com esse título interrogativo uma provocação para a discussão do tema, encaminhando os trabalhos para um movimento construtivo que diz respeito a “[...] compreender e definir o significado da didática com relação a faixa etária dos 0 aos 3 anos.” (FRESCHI, 2016a, p. 14 – tradução nossa).

ressignificação do termo “didática” com relação aos sentidos que a mesma assume na educação de crianças de 0 a 6 anos, conforme ilustrado na Figura 7:

Figura 7 – “Fios de sentido” que tecem as aproximações entre Educação Infantil e Didática



Fonte: elaboração própria, 2019.

### 5.2.1 A necessidade de uma compreensão de didática que esteja vinculada a princípios (não apenas) pedagógicos

*[É possível falar de didática] No sentido de que, com certeza, seria uma didática que nasce das verdadeiras referências pedagógicas, que, porém, estão unidas à prática que faço. Logo, há, de um lado, uma referência pedagógica e, do outro, a prática, sendo que é desta prática, porém, que posso estruturar uma didática, realmente! Mas... digamos que é uma didática que dialoga muito com a prática e com a referência pedagógica. Então, diria que, talvez, quando eu te falo sobre o modo como fazer, sobre as práticas educacionais, provavelmente poderia dizer [que se trata de] didática também. [...]* (E103)

*Mas não é que aqui fica a didática e lá a pedagogia, ok? Estão próximas, isto é, uma deve alimentar a outra. [...] É uma didática que pode requerer a Pedagogia. [...] A riqueza de Reggio Approach não está nas teorias que depois resultam em um método, porque não é assim, está na didática cotidiana capaz de ser coerente com a teoria, capaz de praticar as teorias e de não trair as teorias sobre a aprendizagem [...] a didática deve aprender a extrair do dia-a-dia as teorias, assim como quem produz reflexões no plano teórico deveria ser capaz de entender como estas reflexões podem modificar os estilos de ensino, a relação entre adulto e criança, os contextos oferecidos às crianças [...] Deveria haver uma comunicação maior entre a Pedagogia e a Didática, serem capazes de dialogar.* (E106)

*Não, não é que a didática seja vazia. É que responde a valores que nem sempre são explícitos, mas que existem sempre.[...] Cada escolha que se faz tem um fundo de pensamento, talvez não consciente. A didática nunca é virgem, isto é, nua e pura. Tudo aquilo que se faz tem algo por trás. O problema é que aquilo que está no interior deve ser explicitado, deve ser mostrado de modo claro e convincente. Caso contrário... Quando visitas uma classe e observas as professoras enquanto trabalham, podes reconhecer que por trás de sua didática há uma filosofia. E pode ser que seja uma didática que não te agrade muito. Por trás das escolhas educacionais práticas, há sempre um modo de entender o homem, a criança, e isto se vê pelo modo de ensinar [...].* (E110 - STACCIOLI)

*Mas apenas se há uma atitude, um método de escuta, então podes fazer uma didática, isto é, colocar de graus à disposição da criança e deixar que suba. Porque sabes que naquele momento é importante que uma criança experencie sozinha, como se vê no vídeo da Pikler. O adulto tem uma didática, mas essa se baseia em uma metodologia. E esta, por sua vez, se nutre de pedagogia e de filosofia para dar sentido e significado àquilo que se faz, por meio da atenção, do respeito, da relação, da reflexão.* (E110 - STACCIOLI)

*Antes eu situei rapidamente a perspectiva do neoliberalismo, e o que está acontecendo no Brasil, hoje, na política educacional que se traduz na Base Nacional Comum Curricular [...]. Por trás, há a defesa que o professor não precisa ter teoria na formação, que ele tem que aprender apenas práticas e técnicas de ensinar. Mas qual a concepção de práticas? É a de reproduzir com atividades práticas o que alguém pensou para ele e por ele? E quem é esse alguém que pensou as tais práticas? São os grupos ligados aos setores financistas [...].* (EB01 - PIMENTA)

A partir dos excertos, pode-se interpretar que há uma convergência no que se refere à vinculação da didática com princípios políticos, pedagógicos, filosóficos na ação

docente, enfatizando a construção de práticas que dialoguem com pesquisas e reflexões teóricas constante e reciprocamente. Dessa forma, esses dados sugerem que a didática na educação das crianças pequenas poderia ser pensada desde que a situando em uma docência que se faz sustentada na Pedagogia.

Ao encontro disso, o primeiro excerto (EI03) faz referência à construção didática que seria desejável na Educação Infantil somente se apoiada nos referenciais pedagógicos e em diálogo constante com as práticas realizadas nas instituições. Os “modos de fazer”, de realizar as práticas pedagógicas, na visão da entrevistada, podem ser entendidos como ação didática, desde que embasados nos referentes pedagógicos da Educação Infantil.

Conforme afirma Franco (2010, 2016), a didática torna-se despolitizada e descompromissada com a educação, se compreendida e exercida sem o fundamento epistemológico da Pedagogia, a serviço de uma técnica acrítica. Uma compreensão acerca do papel da educação na sociedade compõe uma Pedagogia teórica inspiradora, que pode então se manifestar numa didática, em metodologias, nos fazeres docentes com as crianças pequenas. Assim, pensar na didática de forma tecnicista é diferente de compreendê-la situada nos contextos em que ocorre e relacionada às dimensões pedagógicas e políticas da educação (CANDAUI, 1983).

Nesse sentido, a didática nunca é vazia — “virgem, nua e pura” (EI10 - STACCIOLI) —, pois sempre está implícito nela um modo de compreensão do mundo, das crianças, de seus processos de aprendizagem e do ensino. Ainda que, às vezes, as referências que embasam nossas escolhas pedagógicas não sejam devidamente declaradas, ou mesmo apropriadas, como assinalou o entrevistado. Daí decorre a importância de não ignorarmos a relação que há entre Didática, Metodologia<sup>48</sup> e Pedagogia, enfim, de pensarmos quais são os princípios em que embasamos as ações com as crianças e esclarecê-los.

Para ilustrar, compartilho um exemplo trazido pelo mesmo participante: “Porque se eu proponho a didática dos palitos para aprender a ler e escrever, eu proponho um método, e uma filosofia também. Um modelo e uma ideia que diz: primeiro é necessário desenvolver a destreza fina com as mãos, depois a destreza complexa” (EI10 - STACCIOLI). Em tal abordagem didática, há uma ideia de criança — passiva, fragmentada em partes, que se desenvolve linearmente — a qual se traduz na construção de um caminho prescrito,

---

<sup>48</sup> Conforme já afirmado na nota de rodapé nº 43, há uma complexidade e certa variabilidade no uso dos conceitos, mas a amplitude da Pedagogia é consensual.

definido e todo pensado de antemão pelo adulto, em uma didática de fichas de exercícios e atividades manuais de treino motor.

Tal reflexão remete à necessidade de pontuar que, mesmo as práticas de uma didática tecnicista, que prevaleceram nas décadas de 1970 e 1980 no contexto brasileiro, eram constituídas por visões políticas, de mundo e de homem que se afastam dos princípios democráticos e do respeito aos sujeitos. Diante disso, ainda hoje há receio em falar de didática, não apenas na primeira etapa educacional. Esse receio — e até mesmo rejeição pela didática — está relacionado com o fato de a história da didática brasileira ser marcada por “[...] uma pseudoneutralidade da técnica, que acarretou ‘pré-conceitos’ e conceitos que permanecem reduzindo-a” (EB01 - PIMENTA). Isso ainda é encontrado nos cursos de formação de professores, apesar do esforço empreendido pelos pesquisadores da Didática para mudar tal compreensão de viés tecnicista.

Para Barriga (2012), há uma tendência de retorno do pensamento tecnicista nos projetos educativos, centrando-os na eficiência e na produtividade. Com isso, vem ocorrendo um deslocamento dos saberes clássicos da educação, entre eles, o que se refere à didática. O autor advoga o reestabelecimento da didática, conciliando-a com as questões atuais, o que significa resgatá-la como forma de instalar o debate acerca das questões que envolvem o ensino e o trabalho docente, em diálogo com os referentes pedagógicos.

Trabalhar de outra perspectiva os chamados temas clássicos da Didática implica ressignificá-la respeitando as diferenças dos sujeitos, no diálogo com novas maneiras de pensarmos os tempos e espaços e, assim, reinventarmos (e não negarmos) os compromissos e objetivos da escola (CANDAU, 2014). Trata-se de forjar um contradiscurso, de transver os sentidos clássicos da didática tradicional, em vez de desconsiderá-la na Pedagogia e na formação de professores, como se não estivesse presente no chão das instituições escolares que atendem bebês e crianças pequenas.

Esse aspecto pareceu tangenciar e/ou estar presente nos trechos que compõem esta seção. O que pode ser visualizado de modo explícito no quinto trecho (EB01 - PIMENTA), quando a participante problematiza a influência do neoliberalismo no contexto brasileiro, que pode ser percebida, por exemplo, no documento curricular atual (a BNCC). Conforme ela indicou, a adoção de materiais didáticos prontos também se relaciona com tal cenário político-pedagógico, sendo estes concebidos e utilizados numa lógica de que o professor “[...] não precisa ter teoria na formação, que ele tem que aprender práticas e

técnicas de ensinar”. Todavia, os saberes “vazios” de teoria e intencionalidade não são suficientes; ao contrário, o professor precisa ter uma formação teórica embasada nos saberes da Pedagogia, que não constituem apenas conhecimentos “práticos” e técnicos (EB01 - PIMENTA).

Nesse sentido, a mesma pesquisadora esclareceu, durante a entrevista, a sua compreensão do professor como um intelectual crítico e reflexivo da sua prática, que prefere chamar de pesquisador “da sua práxis”, para evitar interpretações equivocadas, como a ideia de um “professor prático” (EB01 – PIMENTA). Em sua fala, ainda questiona a concepção de prática que por vezes é compreendida como destituída de princípios e de valores, e que então dá margem à visão do professor como alguém que reproduz atividades pensadas por outrem. Infelizmente, essa situação está cada vez mais presente nas instituições da Educação Infantil, conforme abordado nos capítulos anteriores, por meio da veiculação de produtos didáticos “prontos” como sistemas apostilados e livros didáticos para a Educação Infantil.

Entretanto, a didática pode se traduzir de outras formas na Educação Infantil, constituindo-se como modos de interpretar e agir pedagogicamente nos contextos locais. Conforme os apontamentos discutidos aqui, há indicação de que as didáticas precisam ser construídas pelos professores embasadas em princípios de forma reflexiva, em diálogo com o contexto de cada instituição, localidade, país, sujeito. Por isso, não seria possível falar de didática no singular ou defini-la de modo fechado. Seria melhor pensarmos em *didáticas*, no plural, justamente porque não é possível construí-las sem aludir a(s) Pedagogia(s), aos contextos e às concepções de mundo, de sujeito, de educação.

Fortalece essa perspectiva, a afirmação presente no segundo excerto, de que a “[...] Didática é vizinha da Pedagogia” (E106), de modo que uma alimenta a outra. As teorias da Educação e as teorias da didática, assim como a política e a cultura, como a realidade e a imaginação, não precisam se constituir como perspectivas antagônicas (MALAGUZZI, 1983). Nas palavras da participante, seria uma didática “[...] capaz de ser coerente com as teorias, capaz de praticar as teorias, capaz de não trair as teorias sobre a aprendizagem” (E106). Sua fala sugere uma didática relacionada com os contextos de vida cotidiana das crianças pequenas, privilegiando os espaços para brincar, as ações de cuidado pessoal, as aprendizagens globais delas que acontecem no encontro com adultos e com seus pares.

Portanto, trata-se na Educação Infantil de uma “didática cotidiana” que seja coerente com as teorias pedagógicas e da cultura da infância que a sustentam.

Nesse sentido, a seguir são expostos dois trechos que se apresentam em sintonia com o que foi exposto, mas que indicam especificamente a necessidade de pensar a didática na educação das crianças pequenas a partir da Pedagogia da Infância:

*É necessário [...] Não adianta mais negar a didática... Daí tem que pôr a didática de maneira correta e singular na Educação Infantil, na Pedagogia da Infância. Didática e Pedagogia da Infância... (EB01 - PIMENTA)*

*Partiria da frase de Susanna quando escreve: “Hoje é possível falar de didática porque temos uma Pedagogia da Infância forte” [...]. A Pedagogia da Infância é forte, porque é uma pedagogia que olha para a criança, que parte da criança para projetar os espaços, as propostas, a construção de percursos com vistas à autonomia. Um pensamento pedagógico que orienta o trabalho dos educadores, para favorecer o desenvolvimento da criança nas diferentes dimensões (desenvolvimento socioemocivo, motor, linguístico, cognitivo) e fases do desenvolvimento, partindo da própria criança. Ou seja, com um olhar sobre a criança como indivíduo e sobre o grupo. (E107)*

Ambos os excertos se referem à construção de didática(s) a partir dos princípios da Pedagogia da Infância e da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil e salientam a importância de ressignificá-la a partir deste recorte específico (relacionado às coisas das crianças pequenas e ao universo infantil), mas não de forma única ou padronizada. A Pedagogia da Infância, no significado que assume no Brasil, compreende uma educação respeitosa com as crianças, seus direitos e os contextos em que vivem suas infâncias (BARBOSA, 2010). Em nosso olhar, esse princípio, de modo geral, tangenciou implicitamente as demais entrevistas em que houve a defesa e/ou a demarcação da possibilidade de pensar/construir didática(s) na Educação Infantil. Traduziu-se em indicações de uma didática que se faça comprometida com as crianças de 0 a 6 anos, suas experiências e os contextos de aprendizagem, em oposição a uma didática pré-formulada copiada do Ensino Fundamental e a um arranjo didático despolitizado.

Considero importante pensar essa relação entre Didática e Pedagogia da Infância, que foi sugerida pelas duas entrevistadas (EB01 – PIMENTA; E107), como uma espécie de “antídoto” aos laços estreitos que a didática tem com uma escolarização centrada em conteúdos e com práticas tecnicistas, conforme abordado em seções anteriores. Afinal, é necessário afirmar-se em contraposição a essa ideia tradicional e escolarizante de didática,



se quisermos discuti-la na Educação Infantil. Para fortalecer essa perspectiva, compartilho a afirmação de Mantovani (que foi referida no excerto acima — E107):

**É necessário que a pedagogia da infância hoje saia do casulo. Ela é nutrida de relações, de cuidado, de redes, de formação. Hoje é forte. Deve, para enfrentar os novos desafios políticos e institucionais e deixar para trás a crise e o desespero desses anos, encontrar um caminho certo para desenvolver os recursos de todas as crianças que são muitos e fortes, mas deve ser capaz de desvendar: recursos linguísticos, culturais, sociais, de força e resiliência para enfrentar um futuro que é um vasto mar aberto.**

**E agora falamos de didática sem medos. Pensemos naquilo que oferecemos as crianças, as oportunidades que criamos, sobre repertórios possíveis para os educadores que trabalham com elas sem receios e fora de qualquer suspeita de tecnicismo.** Pensemos também em currículo. Não é coisa peregrina: não significa obrigar as crianças a fazerem fichas ou receberem notas/conceitos, mas sim consolidar os antídotos para uma escola esmagada com a função de cumprir tarefas como missão do serviço o a 6 anos. [...] (MANTOVANI, 2015, p. 62-63 – tradução nossa, grifo nosso)

A partir da potência das práticas da Educação Infantil, da força da Pedagogia da Infância, Mantovani (2015) indica que é possível falar de didática na creche e na pré-escola sem medo, construindo repertórios didáticos com crianças pequenas sem caráter tecnicista. Isso pode ser interessante para o campo, ao fortalecer um ponto de vista contrário a uma didática despolitizada e que siga os passos do Ensino Fundamental. Segundo a pesquisadora, o trabalho que o Prof. Enzo Catarsi empreendeu nesse sentido parou<sup>49</sup>, mas não está concluído: ao fazer o movimento de “retomar a tradição” propondo a discussão sobre didática na creche, ao mesmo tempo, ele fez o movimento de “abri-la ao novo” convidando que se pesquise sobre o tema.

Ao retomar esse “convite” para que se discuta sobre didática com crianças bem pequenas, Mantovani (2015) salienta que a Pedagogia da Infância envolve relações, cuidado, redes, formação. Isso concerne a ela justamente a força para não se contagiar com arranjos didáticos de outros níveis, e sim enfrentar o “mar aberto”, da escolarização precoce, das marcas da tradição e do neoliberalismo. Por esse viés, penso que não seriam quaisquer princípios pedagógicos que possibilitariam construir didáticas de modo respeitoso com as crianças e suas experiências.

---

<sup>49</sup> O professor Enzo Catarsi faleceu em 2013, e o texto referido, no qual Mantovani (2015) reflete sobre didática com crianças pequenas, está em um livro escrito em sua homenagem.

Convém fazer essa ressalva, pois se a Pedagogia da infância não abordou o tema da didática na Educação Infantil, esse tema vem sendo debatido no contexto brasileiro por outros caminhos. Nas propostas empresariais (que vendem livros e sistemas apostilados), considera-se importante oferecer desenhos de propostas e práticas previamente planejadas, pois há a crença da incapacidade dos professores de criarem suas didáticas. Na Pedagogia Histórico-Crítica, a didática na Educação Infantil apoia-se numa concepção de educação como processo centrado em atividades iniciadas e planejadas pelo professor, com o acento na ideia de que a criança precisa ser motivada e “envolvida” por ele (ARCE, 2013). Acepção que não estava nas posições dos participantes desta pesquisa.

Ainda, em algumas proposições pautadas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica relativas a Educação Infantil, é o caráter acadêmico e disciplinar que permeia a compreensão de didática para as crianças pequenas, inclusive as brincadeiras, com a justificativa de que se transfira e ensine para a criança o conhecimento historicamente acumulado. Desse modo, em segundo plano, ficam os processos educativos que relacionam os conhecimentos e saberes das crianças com o conhecimento mais amplo. Essas características distinguem-se do que pressupõe a Pedagogia da Infância para a Educação Infantil, sendo um dos princípios contrastantes à defesa do ensino de conteúdo das áreas de conhecimento (CARVALHO, 2019). Em decorrência, seria necessário explicitar em que referentes pedagógicos se embasariam as didáticas nas creches e pré-escolas, podendo ser para alguns participantes os da Pedagogia da Infância.

Todavia, cabe salientar que fundamentar-se na(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil ou na Pedagogia da Infância também não é um consenso para a área no Brasil. Isso foi evidenciado, em especial, na posição de uma entrevistada ao referir-se ao contexto brasileiro: “[...] ao falar da(s) Pedagogia(s) da infância, me pareceu sempre essa coisa de uma cisão, mais uma vez, essa coisa de separar, uma coisa que é mais ampla. Então, podemos pensar as especificidades da Educação Infantil, mas não necessariamente que abarque uma Pedagogia, ou a(s) Pedagogia(s) da Infância [...]” (EBo3). Há uma problematização acerca do conceito e uma preocupação para que a Pedagogia da Educação Infantil não se constitua de modo fragmentado, no sentido de não construirmos visões e práticas que polarizem a educação das crianças de 0 a 6 anos com as etapas subsequentes que atendem a infância. É preciso pensar em continuidades:

*[...] mesmo que não se dê os nomes, a didática está presente [...]. **Acho que também estamos num momento de relativizar essa distância que se tomou da escola para não se contaminar, nesse combate à pré-escolarização ou a qualquer situação que cheirasse a processo sistematizado de ensino.** [...] de rediscutir e se aproximar da escola para o bem das crianças, redefinindo essa relação [...] **Reafirmando as especificidades, mas também rediscutindo o que pode ter de comum e o que atravessa uma e outra instituição.** [...] **considero que seja possível sim discutir o tema da didática na Educação Infantil e, em alguma medida [...] claro que isso contribui para a área [...]** (EB03)*

O caminho que parece ser sugerido acima — que não é comum a todas as entrevistas citadas nesta seção — é o de relativizar a distância e a polaridade com a escola fundamental, sob a qual se fundaram a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil no contexto brasileiro. Aspecto este interessante porque, de certa forma, a própria discussão sobre didática está imersa nessa dualidade, que envolve reafirmar as especificidades da Educação Infantil, mas sem deixarmos de pensar nos pontos comuns com os anos escolares seguintes.

Essa perspectiva está contemplada também no posicionamento de alguns pesquisadores italianos, que, aludindo à força da Pedagogia da Infância, compreendem que podemos assumir, sem temor, que a creche e a pré-escola são contextos de aprendizagem. Por sua vez, acredito que essas reflexões podem contribuir para a qualificação do processo de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, tendo em vista que a criança é um sujeito único, que transita entre essas etapas educacionais.

Então, os princípios da Pedagogia da Infância e/ou da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, conforme parte dos dados da pesquisa indica, dão força para que se construa resistência a didáticas que apressem e fragmentem as aprendizagens das crianças e, inclusive, sugerem que isso pode contagiar os arranjos didáticos das etapas subsequentes. Contudo, entendo que tais princípios podem ser pensados e articulados a outras pedagogias, que valorizem, por exemplo, a relação com a natureza — afinal, há uma pluralidade dos referentes pedagógicos que é potente, conforme já discutido na Subseção 3.3.3, do Capítulo 3.

Em síntese, se há divergência percebida com relação a sustentar-se na Pedagogia da Infância, não há com relação à necessidade de que a didática na Educação Infantil precisa ser construída articulada aos princípios, não apenas pedagógicos, mas também políticos, éticos, estéticos, filosóficos. Essa é uma ideia comum que está presente nas

respostas agrupadas nessa seção. Na sequência, apresento outros indicativos mapeados nas entrevistas que contribuem para pensarmos o que constitui a pauta da agenda da didática ao aproximar-se da educação das crianças pequenas.

### 5.2.2 Didática(s) preocupada(s) com percursos e contextos que ampliem as experiências das crianças pequenas

**Então se projetam percursos para sustentar o interesse e ampliar as possibilidades [...] focados na necessidade do indivíduo e do grupo e isso creio que se possa considerar um pensamento de didática. [...] na medida em que a colocamos sob a ótica de projetar percursos com as crianças que não estejam direcionados à transmissão de um saber [...]. Mas que com a atenção às crianças, seja possível trabalhar com elas para sustentar um tipo de abordagem ao conhecimento que favoreça a pesquisa, a descoberta, caracterizado pela curiosidade intelectual, capacidade de se concentrar, observar, perguntar, discutir. (Elo7)**

**[Pensar em didática na EI] É pela via da descoberta, da investigação, da experiência, do brincar... Como é que essa criança descobre o mundo? Um livro dos anos 80, que me marcou muito, é “A paixão de conhecer o mundo”, de Madalena Freire... Aquilo para mim é didática da Educação Infantil. [...] tem toda a sorte de conhecimento, pela vida, pela experiência, pela relação com a realidade! Tinha o “como” as crianças participavam [...] e como ela [a professora] fazia... A borboleta que entra e vira um experimento... (EBo2)**

**Portanto, quais são os ambientes e os contextos que promovem a aprendizagem? Isto para mim é didática! E, então, a predisposição dos espaços, a tipologia de materiais, ah... A experiência ao ar livre, aquilo que podes fazer, é certo que têm um caráter pedagógico, mas do ponto de vista didático é importante entender como predispor para que a criança aprenda, para que construa aprendizagens que lhe sirvam para entender o mundo, e sirvam para projetar e para interagir [...] Segundo os autores que cito, a didática se ocupa do ensino e aprendizagem, então estuda como predispor o ambiente, o contexto de experiência para favorecer as aprendizagens, quais estratégias, metodologias, instrumentos, materiais posso utilizar. Como posso gerir as dinâmicas, mas para favorecer as aprendizagens. As dinâmicas são relacionais, como organizar o grupo [...] como acompanhamento e avalio um percurso, os processos de aprendizagens. (Elo2)**

**[...] Então esse tema relacionado à didática vai aparecendo [na Educação Infantil] não propriamente discutindo se “isso é didática”, mas nas questões que estão relacionadas a esse campo e que têm a ver com a organização da dinâmica, a organização do cotidiano educacional. Se tradicionalmente a didática se relaciona à organização desse fenômeno “aula”, na Educação Infantil a gente vai falar dessa organização das situações, das propostas pedagógicas sempre com essa marca da intencionalidade [...]. (EBo3)**

**Portanto, um contexto é um lugar no qual há significados a serem compartilhados, mas há também um espaço, um adulto, materiais, uma organização do espaço... Tudo isto é o lugar no qual as crianças podem, com autonomia, experimentar um “conteúdo” educacional que o adulto pensou e projetou. A experiência que realizam dentro é uma experiência mais concreta. Se queremos chamar didática, esta é uma parte do contexto**

[...] **Em suma, falaria de contexto de aprendizagem e da experiência que as crianças vivem nesse contexto. Contexto: lugar concreto, mas, também, de significados.** (E109)

**Um exemplo: os objetos e materiais que coloco à disposição das crianças tornam possível uma certa experiência em detrimento de outras... Certo? Então, a tarefa da educadora da creche não é ensinar a ler, mas é colocar à disposição das crianças livros que podem explorá-los e que estimulem a sua curiosidade, e acompanhá-las nessa exploração [...] Então, isto é didática? Isto é construir o ambiente que ajude em vários tipos de aprendizagens que são necessárias. [...]** (E101)

[...]  **você vai encontrar a presença da didática na Educação Infantil, pelas concepções e práticas, o projeto pedagógico, a organização do tempo... E isso não é didática? A relação com o brincar, a relação com o conhecimento, isso é didática! Eu acho que você tem que botar o holofote no que é a didática na Educação Infantil, que são essas múltiplas possibilidades que não têm visibilidade como didática.** (EBO2)

Os excertos reunidos nesta subseção sugerem que a didática com as crianças pequenas pode assumir a sua dimensão propositiva no que concerne à construção de contextos e de percursos que emergem a partir das crianças e são construídos com elas. Nas passagens acima, pode-se perceber a alusão à valorização das ações de pesquisa, de descoberta, de exploração e de investigação das crianças; a ênfase nas proposições pedagógicas que respeitem e valorizem as curiosidades delas com relação ao mundo; a relação que há entre o aprender e a vida cotidiana. Esses são alguns dos aspectos que compõem as compreensões dos entrevistados ao refletirem sobre a presença de processos e elementos da didática na Educação Infantil.

De modo geral, os dados indicam uma compreensão de didática que se faça em torno da construção e do acompanhamento de percursos das crianças (MANTOVANI, 2016); uma didática atenta à gestão do tempo, dos espaços e das relações (FRANCESCHINI; BORIN, 2014). Assim como, apontam uma didática que valorize o brincar, a exploração do mundo pela criança e os saberes construídos na companhia de seus pares, entendida como ação estratégica a serviço da construção de conhecimentos, experiências e percursos compartilhados (CAPRA et al., 2014).

As posições dos entrevistados sugerem uma didática do fazer, permeada de convites à ação das crianças que contribuam para aprendizagens sempre mais complexas, em vez de priorizar atividades específicas para conseguir “certas aprendizagens” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). Trata-se uma didática heurística, que se apoie na maravilha, nas curiosidades e descobertas das crianças, nas coisas da vida cotidiana, em

contextos em que não esteja tudo predeterminado (NIGRIS, 2005, 2014), enfim, uma didática que valorize as experiências e as relações das crianças pequenas (CALIDONI, 2016).

Por esse viés, os depoimentos endereçam a pensar que a didática pode ser significada e constituída por meio da oferta de convites e possibilidades às crianças — para descobrirem, experimentarem, construírem e ampliarem seus conhecimentos e relações, a partir de suas iniciativas e interesses. Ao encontro do compromisso com os processos de aprender das crianças, o significado tradicional da didática relacionado ao ensino de conteúdos e à transmissão passiva de saberes é alargado, na medida em que é pensado com relação à ampliação das aprendizagens integrais e das experiências das crianças pequenas.

No Brasil, o termo “experiência” tem ganhado espaço nas discussões da Educação Infantil, com a sua inclusão no texto da revisão das DCNEIs, em 2009, as quais apontam, no Artigo 9, a garantia de experiências diversificadas, éticas, estéticas, culturais e políticas (BRASIL, 2009b). Quase dez anos depois, na BNCC, é introduzida a organização curricular por campos de experiência na primeira etapa educacional brasileira<sup>50</sup> (BRASIL, 2017/2018). Na Itália, a expressão “atividade” foi substituída nas orientações curriculares de 1991, documento em que foi introduzido o conceito de campos de experiência<sup>51</sup>, termo desde então adotado nas Indicações Curriculares para a Escola da Infância (PENSO, [s. d.]).

A consideração da experiência da criança no processo educativo traz implicações no que tange à configuração da prática pedagógica. Um currículo que prioriza a atividade (fragmentada, disciplinar, predeterminada) corresponde a uma didática que se funda em um fazer simplificado, em uma série de atividades disciplinares distribuídas de forma independente, deixando de fora a ênfase contextual e a construção de significados — dimensões presentes na aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos. Por isso, não se trata apenas de propor atividades para as crianças “fazerem”, mas propor contextos (espaços,

---

<sup>50</sup> No Brasil, a BNCC institui o arranjo curricular da Educação Infantil (creche e pré-escola) por campos de experiência: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

<sup>51</sup> Na Itália, segundo Freschi (2016), o documento *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução) (2013) indica os seguintes campos de experiência: a) *Il Sé e l'altro* (Eu e o outro); b) *Il corpo e il movimento* (o corpo e o movimento); c) *L'arte, la musica e i media* (A arte, a música e as mídias); d) *I discorsi e le parole* (Os discursos e as palavras); e) *Numeri e spazio, fenomeni e viventi* (Números e espaço, fenômenos e seres vivos).

tempos, materiais, grupos) em que elas possam vivenciar e significar o vivido, envolver-se em suas experiências, compartilhá-las, refazê-las (PENSO, [s. d.]).

Relacionada à compreensão de aprendizagem complexa, integral e processual, situada num contexto cultural, a ideia de experiência apresentou-se nas entrevistas, implícita e explicitamente, como elemento potente para a discussão acerca de didática com crianças pequenas. Em especial, na passagem a seguir, uma participante reflete sobre esse conceito:

*[...] encontrei essas duas definições de experiência: a primeira que me fez entender a diferença entre atividade e experiência. [...] nem todas fazem aprender. Então, o que transforma uma atividade em uma experiência? Dewey diz: **a experiência muda o sujeito, mas o sujeito muda a experiência.** [...] **É uma experiência quando há uma troca entre o sujeito e aquilo que aprende**, isto é, uma mudança recíproca, uma transformação, entre a criança e o ambiente de aprendizagem. E há também um sociólogo que se chama Jedlowski [...] que diz: **uma atividade é uma experiência quando envolve o sujeito em todos os seus aspectos: corporal, emotivo, afetivo, cognitivo, relacional, e quando tem um significado para a história do sujeito [...]** Portanto, a didática, não apenas na pré-escola, mas, também, na creche, se ocupa de: **como predispor a experiência para que uma criança aprenda.** (E102)*

Com base nos teóricos Dewey e Jedlowski, a entrevistada compartilha reflexões em torno da experiência, aspecto central no arranjo curricular com as crianças pequenas no contexto brasileiro e italiano, e que, na sua opinião, relaciona-se com a didática, como é percebido na última frase da sua fala. A partir de Dewey, distingue “atividade” de “experiência”, indicando que na segunda tanto sujeito como ambiente estão implicados e se afetam. Assim, uma experiência construtiva envolve continuidade com a anterior, gerando mudanças na qualidade da seguinte, mas não como preparação para o que vem depois, numa visão de conhecimento linear, cumulativo e fragmentado. Além disso, a experiência envolve ainda interação com sujeitos e com o ambiente (contexto social, escola, materiais), pois ela não se faz solitariamente (NIGRIS, 2007a, 2007b). Apoiando-se em Jedlowski (2013), salienta também que uma experiência envolve a criança integralmente e é significativa na vida do sujeito, diferentemente do que ocorre na atividade.

Pensar em didática a partir da experiência do sujeito (NIGRIS, 2007a, 2007b) parece ser um deslocamento que contribui na reflexão sobre didática na Educação Infantil, problematizando-se a ideia tradicional de didática centrada no ensino pelo adulto,

passando a compreendê-la a partir da potência da experiência de aprender da criança. Para tanto, pressupõe-se considerar na ação didática as experiências das crianças com as coisas e com o corpo, o papel do espaço e dos materiais, os processos nos quais ocorrem, a construção compartilhada de significados na experiência social, considerando-se, assim, o papel do grupo e do docente (NIGRIS, 2007a).

Entretanto, ainda que tais dimensões didáticas relativas à experiência não pareçam estar em contraposição com os princípios da educação das crianças pequenas, essa não é uma relação tranquila de ser estabelecida. Assim como há uma visão de polarização entre escolarizar e viver a infância no contexto brasileiro (BARBOSA; RICHTER, 2018), há também certa incompatibilidade entre didática e experiência. A primeira assume tradicionalmente sentidos de rigidez e transmissividade; a segunda, de abertura, flexibilidade e potência. Consequentemente, tem-se em vista a suposição de que não seria necessário ou possível pensar em ação didática se considerarmos que as crianças aprendem nas experiências que constroem. Sobre esse aspecto, uma participante respondeu o seguinte:

*Ah, não. [...] Algumas experiências são educacionais... Devem ter características, por exemplo, Dewey diz: “**deve haver continuidade de uma experiência a outra**”. Deve ser gradual, e depois os construtivistas e os socioconstrutivistas dizem: “**a experiência para fazer aprender deve ser uma experiência de pesquisa**”. Mas pesquisar o quê? E como convidar as crianças para pesquisar? Como escolhem os materiais para buscar o que procuram? [...] A didática traz indicativos de como deve ser a experiência [...] (E102)*

Na visão da entrevistada, o pensamento sobre a experiência da criança não exclui a reflexão sobre a didática. Ao contrário, ela sugere que a didática contribui para pensar nos caminhos e meios para oferta de experiências educativas plurais. Em outras palavras, a didática pode ocupar-se dos espaços, tempos e materiais que qualifiquem e contribuam para o processo de aprender, de pesquisar, enfim, daqueles que envolvem as condições para a experiência da criança. Como argumento, ela recorre a Dewey, pontuando que nem todas as experiências são educativas, pois quando são passivas, enfadonhas e acontecem sem conexão com a realidade, limitam a experiência futura e aniquilam o desejo de conhecer (DEWEY, 2017; NIGRIS, 2007a, 2007b).

Por esse viés, então, não se trata de abandonar as crianças sob o pretexto de que aprendem por si sós, pelas suas experiências, tampouco se trata de dirigir as ações das crianças para que tenham determinadas experiências previstas de antemão. A questão é



pensar em uma ação docente que se situe entre a tolerância pedagógica e a obstinação didática, que envolva predispor contextos sem prescrever, propor sem prever tudo (MEIRIEU, 2001). Dito de outra forma, é uma didática situada em um contexto em que o professor acompanha as crianças em seus percursos e explorações, mas no qual também organiza situações e espaços, predispõe tempos propícios para as ações e relações em pequenos grupos, coloca à disposição materiais e artefatos culturais, compartilha repertórios e saberes, lança convites, ampliando e complexificando as experiências vividas nas instituições educativas.

Seria uma didática preocupada com contextos que respeitem os interesses e as perguntas das crianças frente aos materiais, aos acontecimentos e ao mundo; que investe em propostas que se declinam em várias possibilidades, que nascem no percurso e permitem a modificação da projeção antes traçada pelos educadores. Assim, as perguntas dos professores sobre seus fazeres docentes são geradas e alimentadas a partir das perguntas das crianças (NIGRIS, 2009; 2014).

A relevância da proposição de contextos para as experiências das crianças é evidenciada nas respostas que abriram esta subseção, ao referirem-se à organização da vida cotidiana, das situações, das propostas, dos projetos, dos percursos. Para tanto, é necessária uma estruturação dos espaços e tempos, de mobiliários e materialidades nas instituições educativas, que se configurem como ambientes ou “situações de aprendizagem” (MEIRIEU, 2016). Convém ressaltar que a ideia do contexto é evidenciada nos dados tanto em sua dimensão cultural como em seu espaço físico, onde ocorrem a construção de significados nas experiências concretas e cotidianas das crianças. A creche e a pré-escola são lugares de vida coletiva, de relações e de ações, de cultura (RINALDI, 2013).

Além disso, podem ser identificados nos trechos compartilhados nesta subseção os elementos que Zuccoli (2014) aponta como constituintes de uma didática renovada na escola: os materiais e objetos culturais; as metodologias ativas que promovem a participação das crianças e o compartilhamento de saberes. Nesse sentido, compreendo que a reflexão sobre a didática relativa à organização do espaço e uso de materiais como dimensão essencial do processo educativo (SEVESO, 2016) é apropriada com relação aos bebês e às crianças pequenas.

A didática que incidiria na ampliação das experiências das crianças na Educação Infantil se configura, então, como uma “[...] didática aberta, inclusiva, experiência na qual os conteúdos emergem das crianças, dos contextos, dos ‘talentos’ dos educadores e se transformam em projetos e laboratórios” (MANTOVANI, 2016, p. 9 – tradução nossa). A pedagogia dos projetos, inspirada em Dewey e Kilpatrick, possibilita trabalhar com as crianças a partir das suas inquietações, envolve lógicas de ação colaborativas e aprendizagens que são construídas ao longo do processo. Os projetos abrem a possibilidade de percursos criativos e imprevisíveis; metaforicamente, constituem-se como uma espécie de quebra-cabeça, onde se tem as peças, mas sem a indicação da figura que será construída (BARBOSA; HORN, 2008).

Acerca do laboratório, também mencionado na citação acima de Mantovani, embora não tenha sido esse um aspecto muito evidenciado nas entrevistas, é perceptível na literatura italiana a sua influência na educação (ZUCCOLI, 2010; ZECCA, 2016). O laboratório aparece compreendido como lugar para fazer, para pesquisar, pensar e compartilhar significados sobre o que se experimenta. Com base na ideia da integração entre mente e corpo, ele contrapõe-se à ideia da sala de aula como auditório, em que prevaleceria um ensino verbal e passivo. Dentro dessa lógica, situam-se o ateliê e a oficina e, de modo alargado, entende-se que os princípios que subjazem à ideia do laboratório podem ser estendidos para pensar os contextos de experiências cotidianas das crianças: a escola como um todo.

Com relação ao conceito de laboratório, houve a possibilidade de conversar sobre o mesmo com uma entrevistada, que reafirmou a visão do mesmo como local de descobertas e reflexões, do fazer e sistematizar (que varia dependendo da faixa etária), da circularidade entre teoria e prática. Além disso, a participante salientou que o laboratório pode ser físico (por exemplo, artístico, tecnológico) ou constituir uma modalidade didática de operacionalizar o ensino e a aprendizagem em todos os espaços da escola:

***Uma didática laboratorial não quer dizer que haja “aula”, mas que tu partes, experimentas, trabalhas, e depois retomas as coisas, sistematizas, retornas à prática. [...] há laboratórios onde temos temáticas e mesmo o adulto deve experimentar estas temáticas, estes instrumentos, ou seja, deve produzir os sinais, com outra dimensionalidade, com materiais diferentes... Porque apenas fazendo é que o material pode gerar uma reflexão potente e [que é importante] sobretudo se ele se tornará professor de escola... Porque, se tu não experimentaste com as mãos, não pode... [...] A***

***didática laboratorial é uma modalidade de ação pessoal e coletiva no contato com os materiais, que lhe permite elaborar perguntas no processo de conhecimento. (Elo8)***

Assim, a ideia do laboratório na escola não se restringe à dimensão espacial, pois relaciona-se também a uma estratégia didática ligada ao jogo, à criação, à exploração de materialidades, às linguagens das crianças, às suas experiências, e não a uma sequência previamente definida. Tem-se então uma didática laboratorial com percursos nos quais os sujeitos podem elaborar suas experiências e narrá-las (ZECCA, 2016), que pode ser pensada tanto com relação às crianças quanto na formação de professores, como evidenciou a entrevistada (Elo8).

Nesse sentido, considero que a compreensão de laboratório também pode trazer contribuições para pensarmos as práticas pedagógicas e didáticas com as crianças pequenas, de acordo com as perspectivas encontradas em algumas obras: a) a projeção de laboratórios de construção de histórias (FRESCHI, 2013); b) a oferta de laboratórios para experimentação das crianças na creche, envolvendo ações e pensamentos, tempos longos para jogar e fazer descobertas (TERLIZZI, 2014); c) a prática de um ateliê para as experiências científicas das crianças, inspirado na “oficina de aprendizagem”, promovendo aproximação à natureza e aos seres vivos, integrando experiências do jardim com o espaço interno da creche (MANTOVANI; BRAGA; GAMBINI, 2016); d) o laboratório na pré-escola como um lugar que respeita o tempo das crianças e é pensado para que possam explorar, buscar soluções, experimentar, fazer com prazer, enfim, visto como contexto cultural (BORGHI, 2003, 2016).

Em síntese, os sentidos que cercam a didática nas respostas agrupadas nessa subseção distanciam-se de um fazer prescritivo e voltado ao ensino conteudista e disciplinar, por meio de atividades estanques com vistas a alcançar resultados cognitivos definidos. Ao contrário, aproximam-se de didática(s) que favoreça(m) contextos e apoiem os percursos das ações das crianças — interagir, explorar, conviver, brincar, participar, comunicar, conhecer-se. Tratam-se de didáticas de sustentação e de apoio, que, comprometidas com as crianças pequenas e respeitadas com as especificidades da infância, concretizam-se na proposição de convites e condições para a ampliação e complexificação das experiências das crianças pequenas nos diversos momentos de cuidado e educação que compõem a jornada nas creches e pré-escolas.

### 5.2.3 As escolhas didáticas que operacionalizam princípios e incidem na organização das práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas

*E quando tu vais agir sobre a organização dos serviços, tocas na vida das pessoas. E uma escolha organizacional tem... [política], mas quando te digo política, é no sentido mais belo do termo, de polis, de atenção à comunidade, ok? Em relação à didática, essa é a tensão. Na minha opinião, a pedagogia é feita como nós a vivemos. E tem uma forte importância organizacional, um significado e um valor organizacional. E quando tu estás no plano da organização dos serviços, estás em um plano político. [...] Então, não pode dizer que um serviço é uma creche, porque está organizado assim, mas vice-versa, está organizado assim porque é uma creche. Não quero dizer que a organização venha antes, mas que a organização não é a Cinderela da pedagogia [...] Malaguzzi dizia: “mas não é assim!” A organização é importante tanto quanto a teoria, porque se eu tenho lindas teorias, mas sem que a organização esteja coerente [...] Então, se tu organizas a creche e dizes “eu fecho às duas da tarde”, estás fazendo uma escolha política. Porque quem trabalha até às duas horas pode vir a creche nesse horário, mas quem trabalha até às cinco da tarde não pode frequentá-la. Ou seja, fizeste uma ação política que afeta a vida das pessoas, a vida das famílias. Esse é um exemplo simples, mas é assim. (E106).*

*Para as crianças que viviam em contato com a natureza, a escola era a possibilidade de ter experiências diferentes. Hoje que as crianças não estão mais em contato com a natureza, a escola deve oferecer oportunidades para encontrá-la. Essa função compensadora, homeostática, é didática [...] é encontrar o modo para escolher oferecer um objeto em detrimento de outro, mudar de lugar os móveis... Porque há uma intencionalidade que se orienta pelos ideais educacionais, mas que se concretiza fazendo coisas e, portanto, é prática, isto é... Decidir quais objetos colocar à disposição da criança é uma operação de caráter didático, de acordo com a minha concepção de didática. (E101)*

*[...] Então esse é um exemplo de um método porque escolhi uma didática, escolhi materiais, coloquei mesas à disposição ou então organizei as coisas pelo chão. Me organizei para que houvesse um tempo tranquilo, uma certa situação, etc. Tudo isso é a minha didática, que, porém, se baseia no conceito de que uma criança quer entender as coisas.[...] Esta última é uma didática aceitável, porque não te diz o que deves fazer de maneira restrita, o que obterás de maneira restrita. Te fornece estímulos sobre como pode ser mais favorável utilizar certos materiais, organizando-os de um modo ou outro. Se decides colocar mesas altas ou mesas baixas, fazes uma escolha didática, estás escolhendo um método, estás organizando um contexto. [...] (E110 - STACCIOLI)*

Nesta subseção, estão agrupados excertos provocativos à reflexão sobre a relação entre didática, princípios pedagógicos e políticos, organização. Como se pode perceber, há variações nas respostas: alguns entrevistados referem-se a escolhas didáticas mais pontuais, como as de objetos e mobiliário; aquelas mais abrangentes, com relação ao próprio tipo de experiências e os contextos oferecidos às crianças (por exemplo, contato com a natureza ou não); e aquelas que dizem respeito ao funcionamento da instituição, como horário de fechamento e implicação de tal escolha na vida da comunidade. Ambas

escolhas didáticas incidem na organização dos contextos de experiências e nas possibilidades oferecidas às crianças pequenas e suas famílias nas creches e pré-escolas.

No primeiro trecho (E106), a reflexão realizada pela pesquisadora, a partir da metáfora das personagens do conto de fadas da Cinderela, indaga sobre a importância que é ou não atribuída aos aspectos organizacionais nas escolas infantis. Também convida a pensar sobre a conexão necessária que há entre os valores e as finalidades pedagógicas e o modo como o contexto é organizado, isto é, as relações entre a Pedagogia, a Didática e a organização do fazer do professor de crianças pequenas. Conforme o entendimento da entrevistada, é necessário estarmos conscientes de que toda ação educativa realizada com as crianças é construída no entrelaçamento entre as “escolhas teóricas, escolhas organizacionais, escolhas políticas” (E106). Tais dimensões devem ocorrer de forma articulada: não podem ser negadas ou pensadas de forma isolada, mas tendo em vista a relação que há entre a organização e o projeto educacional. Em outras palavras, é importante pensar nos modos de organizar a vida cotidiana a partir da identidade pedagógica das instituições e do contexto em que estão inseridas.

A cultura organizacional deve estar ancorada nos princípios da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil e dos Estudos da Infância, bem como da metodologia do acolhimento, concretizando-os por meio das escolhas pedagógicas e didáticas que o professor faz e que dizem respeito à organização de tempos, espaços, materiais, grupos, propostas, percursos de aprendizagem e jornadas cotidianas. Alguns exemplos são pensar na organização de aspectos que incidem nas condições para as experiências das crianças, tais como: a) a altura das mesas; b) o modo de ofertar objetos, nas mesas ou no chão, permitindo o livre acesso das crianças ou não; c) a garantia de que haja tempo para as ações das crianças (E110 - STACCIOLI). Todas essas ações, incluindo “os menores detalhes da organização”, são tarefa da educação e, portanto, são uma questão da Pedagogia (MEIRIEU, 2016).

Nesse sentido, as reflexões de Terlizzi (2013) pontuam que não são suficientes as boas intenções, pois é necessário estabelecer objetivos a partir dos princípios pedagógicos, assim como promover ações coordenadas e coerentes que precisam ser acompanhadas de modo flexível, mas não aleatório nem confuso. Para a autora, a dimensão organizativa nos serviços para a primeira infância tem um papel central: instaura o “esqueleto” que é a estrutura que confere sustentação e, ao mesmo tempo, dá a ele

substância para a construção de práticas concretas que sejam pedagogicamente orientadas (2013).

Reforçam essa perspectiva os dados de uma entrevista (E101), na qual é realçado que, além dos fundamentos pedagógicos, os éticos também embasam as escolhas didáticas. Na percepção do pesquisador, a didática não é um “como fazer” tecnicista justamente porque envolve a reflexão de como fazer algo sabendo porque é feito de determinada maneira:

*[Montessori falou sobre espaço, mas eu preciso] adaptar o contexto, mudá-lo continuamente em relação às questões que trazem as crianças. Devo fazê-lo de maneira consciente, isto é: “faço isto porque...”. É intencional, e não porque sempre faço assim, porque me ensinaram a fazer assim, ou porque a Montessori disse que se faz assim. Mas por quê? **Porque para aquela criança, naquele contexto e momento, escolho fazer assim. Uma escolha feita com ciência e consciência. Ciente porque eu sei determinada coisa e consciente porque assumo a responsabilidade de fazer daquele modo em detrimento de outro. [...] Ética porque posso escolher entre tantas possibilidades, decidindo de me apegar a uma. [...] A pedagogia me diz que se educa por determinado objetivo, certo valor, etc, me dá os instrumentos para escolher, para assumir a responsabilidade de escolher entre meios diferentes.** (E101)*

Para o pesquisador, as escolhas realizadas pelos professores são feitas com sabedoria, no sentido de que dependem dos estudos pedagógicos, mas também de um posicionamento ético do sujeito. Cada escolha deve considerar as pessoas envolvidas; portanto, fazer uma escolha pedagógica e didática é assumir responsabilidade, e por isso não é uma mera aplicação de teorias educacionais e de modos de fazer pensados por outros. Os exemplos, as metodologias e os ensinamentos das obras de grandes pedagogos, assim como de outros professores, são relevantes na formação para o professor construir o seu repertório, mas de modo inventivo e contextualizado (ALLIAUD, 2009; 2017).

Sobre a relação da técnica com a ética, Sennett (2015a) alerta que o orgulho pelo próprio trabalho pode trazer problemas éticos quando acontece destituído de reflexão. Para evitar que isso ocorra, o autor enfatiza a relevância de que o processo de trabalho seja permeado de perguntas éticas, as quais permitem pensar sobre as ações desenvolvidas. A preocupação ética não pode ocorrer ao fim de um percurso, depois dos fatos vividos, pois dessa maneira não possibilita refletir sobre o que se está fazendo. O que é indispensável para construir um processo educativo “responsável” que se constitui, nas palavras do

entrevistado (E101), com os pressupostos da “ciência e da sabedoria, da consciência, da ética”. É preciso que a ação do professor seja flexível, adaptando-a constantemente em relação às ações e às perguntas que as crianças fazem e ao contexto.

Toda e qualquer escolha pedagógica e didática envolve decisões sobre o que, porque e como fazer, as quais, por sua vez, demandam responsabilidade pela educação e cuidado das crianças, por aquilo que se está oferecendo a elas. Nesse sentido, o compromisso de assumir responsabilidade pelas escolhas pedagógicas — entre elas as didáticas — relaciona-se com a Pedagogia das Condições (MEIRIEU, 1998). Esta envolve um “escolher como fazer” que se traduz na oferta de situações que são apresentadas pelo professor àqueles que chegam ao mundo, sem com isso moldá-los. São escolhas que se fazem pautadas em embasamentos pedagógicos, políticos, estéticos, filosóficos, bem como na atitude ética, sempre contextuais e pensadas pelos sujeitos professores: “Porque para aquela criança, naquele contexto, eu escolho fazer assim” (E101).

Abaixo, compartilho um trecho da posição de outra pesquisadora que também destaca como o “porquê” deve estar entrelaçado com o “como” no fazer didático:

*É importante raciocinar sobre... como produzir consciência no sentido de saber por que se está fazendo essa coisa e não outra. **Creio que isso seja fazer didática no sentido... de perguntar-me... porque faço, porque proponho esse trabalho para as crianças ou esse jogo, ou então de que maneira o proponho?** Isto é, é diferente dispor os hidrocores assim ou dividi-los todos por cor, ok? Ou colocar todas as cores em um único recipiente. **Creio também que essas decisões sejam de interesse didático. Não? A didática como reflexão sobre os conteúdos e sobre os métodos de aprendizagem, mais do que de ensino.** (E107)*

Os dados aqui apresentados sugerem que há uma pluralidade nos modos de organizar a ação pedagógica exercidos pelos professores, os quais envolvem escolhas didáticas e, sobretudo, indicam que pensá-los é uma ação de grande relevância na docência com as crianças pequenas. Em essência, as escolhas organizacionais dizem respeito à ação de construir coletivamente possibilidades de sustentação na prática dos princípios pedagógicos que são declarados (FILIPPINI, 2014).

Esse aspecto merece ser destacado, pois há uma desvalorização e certo receio em falar sobre o tema na Educação Infantil. Por vezes, por serem recorrentes, os modos por meio dos quais se organiza a jornada diária com as crianças são tidos nas instituições como algo “natural”, ou seja, são concebidos como indiscutíveis, neutros ou mesmo

instrumentais. Ao contrário, compreendo que os modos de organizar são variáveis e múltiplos, portanto precisam ser discutidos, repensados e ressignificados conforme os contextos e os elementos locais, pelos sujeitos que os habitam. É interessante, então, pensarmos que as escolhas didáticas envolvem um movimento de “[...] recriar, todos os dias, o que se fez até então, num movimento de fazer, desfazer, refazer e fazer novamente a partir da experiência vivida e compartilhada.” (BARBOSA; HORN, 2019, p. 34).

Na creche e na pré-escola, no planejamento de contextos e percursos, ganham relevância as escolhas pedagógico-didáticas relacionadas à educação das crianças pequenas e suas jornadas nas instituições. Por exemplo, é preciso pensarmos acerca dos modos para atender às suas necessidades pessoais — como organizar o grupo e o espaço para que se possa trocar a fralda de cada criança com a atenção necessária, como ter condições que favoreçam o respeito aos seus tempos e seus movimentos. Bem como, é necessário refletirmos com relação as estratégias escolhidas para possibilitar a ação autônoma das crianças — como organizar o refeitório, os mobiliários e as louças para que cada criança possa se servir, como distribuir os horários entre os grupos para que isso possa acontecer sem pressa.

Da mesma forma, é relevante a reflexão constante sobre as escolhas que oportunizam o brincar e as interações — como favorecer contextos de brincadeira, dispor os brinquedos à altura das crianças, como organizar um arranjo espacial que favoreça as culturas de pares, como propiciar que crianças de diferentes agrupamentos convivam. Entre tantas outras que poderiam ser elencadas, essas são algumas escolhas didáticas que ao traduzirem os princípios pedagógicos podem possibilitar que as crianças vivam as suas infâncias, realizem ações autônomas na interdependência, constituam sua subjetividade, um modo de ser, uma atitude pessoal ao cuidar de si, do seu corpo e dos outros.

Por esse viés, acredito que não se trata de reduzir a didática a aspectos organizacionais no sentido tecnicista, ou pensá-la apenas como escolhas acerca do que e de como se faz com as crianças, de modo dissociado dos porquês pedagógicos e de posições éticas vinculadas à formação humana, de acordo com o que foi exposto na Subseção 4.2.2 do Capítulo 4. A contribuição dos dados reunidos aqui está no reconhecimento de que a organização é parte estruturante da identidade da escola, pois estamos constantemente fazendo escolhas organizacionais no pulsar da vida cotidiana nas



creches e pré-escolas, as quais precisam ter relação com os valores do projeto educativo (FILIPPINI, 2014).

Afinal, como afirmaram os entrevistados: “[...] há uma intencionalidade orientada pelos ideais educacionais, que se concretiza fazendo-se de determinadas maneiras” (E101); “[...] não se pode dizer que um serviço é uma creche, porque está organizado assim, mas vice-versa, está organizado assim porque é uma creche” (E106); é imprescindível “[...] produzir consciência no sentido de saber porque se está fazendo esta coisa e não uma outra qualquer” (E107); “Se decides colocar mesas altas ou baixas, estás fazendo uma escolha didática, estás escolhendo um método, estás organizando contextos [...]” (E110 - STACCIOLI).

Em suma, as indicações dessa subseção são de que a didática, quando pensada na Educação Infantil, pode contribuir com a reflexão sobre a organização de aspectos necessários à ampliação das experiências das crianças, no que concerne à organização das situações, das propostas, do projeto pedagógico, das jornadas, de tempos e espaços, de materiais. Nessa perspectiva, a didática pode ser potente para auxiliar na operacionalização das ideias pedagógicas que estejam em sintonia com a identidade da Educação Infantil, na medida em que pode ocupar-se de escolhas didáticas que incidem na organização do cotidiano nas creches e pré-escolas e, portanto, refletem na vidas das crianças, suas famílias e dos professores.

#### 5.2.4 A discussão sobre didática envolve pensar o papel do adulto na relação pedagógica e na construção de percursos dialógicos

*E se você vai falar da didática... está intimamente ligada com a prática docente, é o fazer docente, é a intencionalidade docente que está em jogo. Então, pensar a didática é pensar esse adulto, é pensar esse professor, e isso é o que eu tenho visto que foi deixado um pouco de lado. [...] foi se fazendo um mergulho em conhecer a criança e os seus processos de apropriação e expressão do mundo e, de alguma maneira, se esqueceu o professor, esse que vai trabalhar com os saberes advindos dos conhecimentos das infâncias e do conhecimento das crianças [...]. (EB03)*

*Você pode falar de uma didática nos movimentos sociais, de uma didática na creche, na Educação Infantil. Então não tem sentido você falar que a didática não serve para a Educação Infantil.[...] Por isso é que a didática tem uma proximidade muito grande com as questões de formação de professores e do exercício da docência. (EB01 - PIMENTA)*

**Nosso objetivo não é transmitir noções, mas, ao mesmo tempo, a didática nos permite... Não ter medo de ser um modelo ao compartilhar alguns conhecimentos porque é verdade também que se trabalha com as crianças em uma fase na qual aprendem, por exemplo, a linguagem [...] como instrumento para conversar e para colocar-se em contato com os outros, assim deverei ajudar a criança a ter as referências compartilhadas pela cultura a qual pertence... Procurarei, portanto, um equilíbrio entre essa consciência e aquela da importância de dar-lhe tempo, de seguir os tempos da criança. (E107)**

Não vejo essa intervenção como coerção, como domesticação, mas **o papel do professor enquanto alguém que é especialista no processo de ensinar e aprender. Ele tem que enxergar possibilidades e ir fazendo intervenções no sentido de promover... E para quê? Para que esse menino seja ainda mais investigativo, mais curioso...** (EBo2)

[O conceito de didática na formação de professores] Pode ser útil se não é pensado como algo que vem do ensino fundamental e que esmaga a creche... mas se é entendido como **reflexão sobre o papel do adulto em um contexto com crianças, onde didática é da descoberta, da experimentação, ligada ao jogo, que não diz respeito a fechar as potencialidades das crianças, apenas [pode ser pensado] neste sentido...** (E108)

**Isto também faz parte da didática da creche, não? Ou seja, qual comportamento temos diante das crianças? Diante das perguntas que elas fazem... Lemos um livro, mas como eu leio um livro? Quando leio um livro... leio e basta? Leio e faço perguntas? Ou então leio e conto coisas? Leio e dou espaço para as conversas das crianças? [...] essas são perguntas pertinentes à didática, porque me fazem refletir sobre como eu me coloco diante das crianças... Neste caso, diante da aprendizagem da criança, da possibilidade que ofereço à criança de aprender[...] como me coloco em relação ao meu papel [...]** (E107)

**Talvez possamos chamar de didática da ausência em detrimento de uma didática imposta pela presença do adulto. Ao invés de levar coisas — como educador — posso esperar que aconteçam coisas. [...] Portanto, didática sim, mas não didática linear. Uma didática da escuta. Uma didática de atenção e, portanto, também de intervenção e de apoio. (E110 - STACCIOLI)**

Nesta subseção, o conjunto dos excertos selecionados enfatiza a relação da didática com o papel do adulto. Ainda que as respostas tragam diversas visões e abordem o tema por diferentes ângulos, fornecem indicativos comuns que situam de forma respeitosa o papel do professor no fazer didático e na relação pedagógica com as crianças pequenas na Educação Infantil.

O primeiro excerto (EBo3) sugere que é preciso resgatar a reflexão sobre a ação e os fazeres docentes na Educação Infantil, e que essa discussão se relaciona com a didática. Ainda que a entrevistada pontue, em outro momento da entrevista, que considera difícil pensarmos em definições sobre o que seria uma didática na educação das crianças pequenas, concebe como oportuna a discussão sobre a abordagem dos processos didáticos na formação de professores. Em sua opinião, a docência precisa abranger

elementos do “chão das creches e pré-escolas”, dos quais fomos nos distanciando quando a área centrou-se em embates históricos e conceituais que foram essenciais para a constituição do campo da Educação Infantil brasileira, como as relações assistência-educação. Além disso, a participante indica que, nas últimas décadas, os Estudos da Infância e da Criança foram se desenvolvendo intensamente, de modo que “se discutiu um polo, se discutiu mais a criança” (EB03). Com isso, houve, ao menos em parte, um esquecimento do adulto, que também faz parte da relação pedagógica.

Pensar sobre didática pressupõe pensar a ação do adulto, conforme as passagens elencadas: “Falar de didática tem a ver com a prática e o fazer docente” (EB03); “pensar a didática é pensar esse professor” (EB03); “[...] o pensamento sobre didática envolve não ter medo de compartilhar conhecimentos com as crianças” (E107); “[...] o papel do professor enquanto alguém que é especialista no processo de ensinar e aprender” (EB02); “As perguntas que entram na didática me fazem refletir sobre como eu me ponho no confronto com as crianças e o que ofereço a elas” (E107); “A didática como reflexão sobre o papel do adulto no interior de um contexto com crianças” (E108).

Nesse sentido, discutir didática com relação à educação das crianças de 0 a 6 anos requer pensar sobre a ação docente: um adulto que entra em diálogo com as crianças para construir uma experiência compartilhada e tecer uma narrativa que tenha sentido e seja feita a partir da escuta delas, ultrapassando o papel tradicional centralizador do professor na lógica do ensino conteudista e da didática transmissiva. Isso não significa que seja necessário escolher entre crianças e adultos, entre um ou outro polo da relação. Implica, sobretudo, fazer com que as teorias contemporâneas sobre as crianças e infâncias reverberem, contribuindo para pensarmos o papel do adulto na relação pedagógica construída com as crianças, que não é o de “dar aula” no sentido tradicional do termo.

Desse modo, os Estudos da Infância que problematizam o adultocentrismo (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016) incidem na reflexão sobre um adulto respeitoso com as infâncias, comprometido com a ampliação das experiências das crianças, que não prescreva o que ocorre e não apague as curiosidades infantis. Esse compromisso do adulto se constitui na acolhida daquele “[...] que chega ao mundo [para que] seja acompanhado ao mundo”, sem moldá-lo nem “fabricá-lo” (MEIRIEU, 1998).

Pode-se perceber que o segundo, terceiro e quarto excertos sinalizam essa questão ao evidenciarem a importância do adulto: a) buscar um equilíbrio entre a consciência do

seu papel no compartilhamento da cultura e da linguagem com as crianças e o respeito aos seus tempos e ações (E107); b) enxergar possibilidades e intervir no sentido de promover a curiosidade, de complexificar a investigação das crianças (EB02); c) valorizar as descobertas e experiências das crianças sem cercear possibilidades (E108). Uma postura de abertura do professor com relação às crianças, seus fazeres e saberes, que ocorra sem que ele deixe de perguntar-se sobre os repertórios culturais e as narrativas que tem para compartilhar com elas (CONTRERAS DOMINGO, 2010b).

A presença do adulto na relação pedagógica não pode ser ignorada, mas não pode ser intrusiva e centralizadora. Conforme reflexão de um entrevistado, podemos pensar no papel do professor como alguém que, em vez de levar as coisas prontas, esteja aberto a esperar as coisas que emergem das crianças, da vida cotidiana, do encontro (E110 – STACCIOLI). Nesse viés, em sua opinião, “Talvez se possa chamar uma didática da ausência, em vez de uma didática imposta pela presença do adulto”, na qual as ações de preparar, intervir, apoiar e sustentar aconteçam na lógica da “didática da escuta e da atenção” (E110 - STACCIOLI). Para tanto, implica pensar na postura de um professor que, ao invés de organizar situações diretas, saiba ler a riqueza das experiências das crianças, acolhendo-as, recuperando delas elementos para propor situações e condições que as enriqueçam em complexidade e amplitude (STACCIOLI, 2013).

A centralidade da relação no processo educativo, vista pelo viés da profissionalidade, pode ser pensada como elemento e veículo do trabalho do professor, na busca para que seja construída uma relação alegre, forte e positiva, tanto com relação à criança quanto ao grupo (MANTOVANI, 2004). Contudo, no âmbito da discussão didática, houve a tendência de centralizar no adulto na abordagem tradicional e de focalizar na criança na Escola Nova. De modo explícito, a fala de duas entrevistadas traz contribuições sobre essa questão:

*Houve um movimento que mudou a centralidade do programa e do professor para a criança. Na creche também a pedagogia centrou-se na criança e no cuidado, ou seja, na relação, na ideia de que no interior de boas relações a criança cresce saudável [...] nos conscientizamos que não devemos ter medo de falar de aprendizagem [...] porque as crianças aprenderiam mesmo se, ironicamente, não quiséssemos... Então refletimos sobre a maneira na qual o adulto pode pensar sobre as conquistas da criança [...] transitar continuamente das exigências individuais às grupais, por meio da observação, da reflexão, do confrontar-se e do projetar. (E107)*

**Há uma relação educacional, que pode ser equilibrada e balanceada, na qual o que está no centro é a própria relação, não? [...] Isto é, os protagonistas são ambos, mas com papéis muito diferentes e distintos.** No sentido de que a criança é uma protagonista que aprende, mas deve ter um adulto que, talvez, ainda que não se veja, porque age de forma um pouco descentralizada, é um adulto que observa [...] **Ou seja, o adulto pode não ser protagonista no sentido de que não é sempre necessário que o seja, que diga, que sugira [...] que deva conduzir de maneira tão forte a intervenção [...] Mas muitas vezes ele preenche o espaço com palavras, guia, conduz, sugere, arriscando inclusive inibir... O fato de dar um passo atrás, sair do centro, não significa desaparecer. [...]** (E105)

Os dados acima reforçam a importância de pensarmos na relação que há entre adultos e crianças pequenas nas creches e pré-escolas, indicando que o professor precisa refletir sobre seu papel junto às crianças, o qual é complexo. A partir deles, gostaria de atentar para dois aspectos referidos pelos entrevistados. No segundo trecho, há a sinalização de que a observação não acaba em si mesma: serve para alimentar os percursos. No primeiro excerto, o apontamento é de que o observar, o refletir, o confrontar-se e o projetar constituem ações docentes cíclicas que possibilitam o “relançar” de propostas, perguntas e projetos pelo professor.

Nesse sentido, a postura do adulto de apoio e de sustentação, não intrusiva e determinística, envolve a observação das crianças para propor algo a elas a partir do que foi percebido e, assim, sucessivamente. Como destaca Mantovani, a reflexão sobre como as crianças aprendem e a documentação desse processo “[...] permite o relançamento, a predisposição dos materiais e contextos, as documentações do desenvolvimento ou dos tropeços” (MANTOVANI, 2016 – tradução nossa).

Nessa perspectiva, as falas a seguir evidenciam como os temas ou as dimensões da didática tangenciam esse fazer do professor de crianças de 0 a 6 anos, sugerindo sua presença nas práticas da Educação Infantil:

*Eu compreendo assim: que o instrumento do trabalho do professor de Educação Infantil é o planejamento, o registro e a avaliação. E o planejamento se estende para pensar a rotina, enquanto tempos e espaços, as atividades, as proposições, as materialidades, a avaliação articulada à documentação. Então, todos esses temas do cotidiano da Educação Infantil são temas da Didática, mas como você coloca “eles não... [são vistos como didática]” [...].* (E03)

**Na Educação Infantil, se tivéssemos que pensar como se traduz a dimensão didática, acho que se traduziria por meio de uma focalização sobre quatro temas [...] observar, projetar, documentar e avaliar** as aprendizagens estão estreitamente conectados entre si. Porque projetar, inclusive, me ajuda a ter uma ideia projetual, a lançá-la para frente e,

*portanto, pôr em prática toda uma série de ações, de escolhas em termo de ações, relações, materiais, contextos, espaços, ah... organização. (Elo5)*

Os três instrumentos indicados no primeiro excerto — planejamento, registro e avaliação — e as quatro ações presentes no segundo — observar, projetar, documentar e avaliar — são temas da formação de professores, que dizem respeito às questões didáticas e que são de extrema importância no exercício de uma ação pedagógica respeitosa para com as crianças. Tais elementos compõem a profissionalidade do professor de crianças pequenas que é complexa, pois não se reduz a um saber “natural” acerca do cuidado de crianças tampouco à função docente convencional de “dar aulas”.

Por esse motivo, Catarsi e Fortunati (2004) apontam algumas competências dinâmicas e articuladas dos adultos que atuam na creche (pertinentes também ao profissional que atua com crianças de 4 a 6 anos): cultural e psicopedagógica; técnico-profissional; metodológica e didática; relacional e reflexiva. Como competência metodológica, situam-se “[...] aquelas estratégias que são a base do trabalho educativo: programação, acompanhamento e avaliação, observação e documentação” (p. 76), destacando-se a sua relação com a intencionalidade da ação do adulto.

Com relação à didática, a documentação pedagógica pode favorecer a correspondência entre as intenções educativas e a qualidade dos modos de propor e acompanhar as experiências propostas, de sustentar os percursos de descoberta das crianças, de intervir sem invadir (MION, 2014, p. 36). Nessa direção, pode ser construída uma didática participativa (RINALDI, 2014), que não seja centralizada no adulto nem ocorra de modo linear e em etapas fragmentadas, como pressupôs a didática clássica. Ao contrário, observação, planejamento e avaliação devem ser tecidas de forma articulada, dinâmica e processual.

Os trechos a seguir inserem-se nessa perspectiva ao pontuarem uma didática fluida:

***É uma didática que se questiona, que se constrói sempre a partir de pré-figurações e hipóteses de pesquisa. Ou seja, nunca é uma didática feita com uma montagem de ações. A didática não é dispor em sequência um conjunto de diversas ações, deve ser fruto de uma hipótese, de pesquisa, de um percurso [...] Tu faz uma pré-configuração sobre o que quer trabalhar, que enriqueceria antes de mais nada a ti mesmo como adulto, e sobre esta base pode formular hipóteses. Portanto, quais materiais, instrumentos, situações e propostas devo fazer às crianças? [...] (Elo6)***

*[...] se explodimos a palavra didática e a colocamos em uma abordagem projetual, de progettazione, em que se coloca teses iniciais, faz hipóteses a serem experimentadas em relação a uma finalidade e objetivo educacional, dentro desta abordagem precisará também de organização, de programação, de projetar contextos de aprendizagem. (E109)*

*A didática para mim é a progettazione do trabalho com as crianças e a reflexão sobre o trabalho que faço com elas [...] declina a didática entendida como projetualidade. Então, projetar, observar e projetar os percursos. [...] Construimos didática por meio disso [...] Observação, progettazione, partilha e discussão com... então formação. Formação em itinerário, contínua... [...] Compreender e dizer “com aquele grupo faço isto...” Parto, proponho... Faço essas coisa e acompanho... e vejo em que direções vão as crianças e o que devo mudar... isso eu acredito que seja fazer didática... (E107)*

Nas falas acima, a didática se configura como pesquisa quando se faz em percurso, nas ações de pensar, propor, planejar, reavaliar o inicialmente planejado, sendo constituída em uma atitude investigativa e compartilhada entre os profissionais cotidianamente. Partir de uma leitura inicial do grupo, oferecer contextos, observar, perceber em que direção vão as crianças e o que mudar, são posturas que compõem uma perspectiva de didática plural e dinâmica num fluxo de pensar as ofertas feitas às crianças e de, constantemente, adaptá-las a partir do que emerge, das interações e das aprendizagens construídas. Desse modo, a didática constitui-se como contexto para o pensamento situado do professor sobre a educação, atenta aos sujeitos e suas experiências, ciente de que nem sempre se cruzam o que o docente propõe e o que a criança aprende (BRAILOVSK, 2016).

Esse caráter processual da ação didática envolve olhar para o que se fez, o que as crianças fizeram, para então pensar no que propor, significa pensar no que se pode fazer amanhã a partir do que foi vivido ontem. Requer um professor curioso e envolvido com as experiências das crianças, que constrói sua didática com as crianças observando, interpretando, perguntando, planejando, avaliando continuamente. Trata-se de uma didática compartilhada (DAVOLI, 2017), que pode se configurar de modo aberto se fundada na escuta e no relançamento dos percursos e fazeres construídos com as crianças (RINALDI, 2014).

No entanto, é importante sublinhar que essa abordagem didática “em movimento”, sugerida nos trechos acima, não desconsidera aquilo que o adulto, enquanto professor, intenciona oferecer “em sua preconfiguração” (E106). O que ocorre é que ela compõe-se também das coisas mais dinâmicas, aquelas que se fazem no encontro com as crianças. Em outras palavras, os sentidos que emergem nas respostas correspondem a uma didática que

parte de hipóteses, de uma predisposição inicial, em que há contextos, materiais e propostas que são disparadores, mas que se transformam à medida que vão se incorporando e se modificando nos percursos, a partir dos elementos e das relações que se constituem neles. Nesse viés, percebi que a ideia da “*progettazione*”, constante em algumas entrevistas italianas, vinha ressignificando os sentidos clássicos determinísticos da didática ao referir-se a ela.

Todavia, assim como constatado na literatura italiana (MUZI, 2006; STROZZI, 2014; RESTIGLIAN, 2018), houve recorrência e variabilidade no emprego do termo “*progettazione*” nas entrevistas. Para alguns participantes da Itália, a programação assumia um caráter mais linear e a *progettazione* um significado mais reticular. Para outros, a programação aparecia como marca da intencionalidade pedagógica, sem descartar ou necessariamente se contrapor a ideia da *progettazione*, que era referida como uma apropriação contextual da programação.

Embora esse aspecto não tenha sido central nas entrevistas, nem poderá ser aqui aprofundado, saliento que houve referência à *progettazione* relacionada com o discurso sobre didática em algumas entrevistas italianas. Nelas, a ideia de projetar referia-se à compreensão de didática relacionando-a às propostas educativas, ao planejamento contínuo e participativo, à construção de contextos, de percursos e de espaços para as crianças, bem como à relação com as famílias. Apesar dessa amplitude de manifestações, parece consensual nos dados da pesquisa a referência a uma lógica projetual na ação pedagógico-didática (FRESCHI, 2016b). Tal perspectiva corresponde a uma compreensão de didática construída processualmente, que se compõe na ação pedagógica tecida com as crianças, num itinerário que não é improvisado nem totalmente previsto. A didática, nesse viés, envolve minúsculas ações de projetar e reprojeter, porque se altera a partir do olhar atento do educador àquilo que fazem as crianças, envolvendo intencionalidade e reflexão.

Nesse sentido, a ação de projetar é carregada de intenções educativas e construída com a observação, a reflexão e o relançamento, sugerindo, na opinião de alguns entrevistados, que ela envolve não apenas o ato de planejar e/ou fazer uma proposição, mas também o de acompanhamento. Segundo Cremaschi (2011), foi o crescimento da competência profissional dos professores, a difusão da cultura do projeto, da escuta e do



respeito ao contexto que possibilitou construir essa renovação que trouxe circularidade e flexibilidade ao processo educativo.

Nessas circunstâncias, o papel do adulto sugerido nas respostas dessa subseção, situa-se em uma didática “em movimento”, que não se faz por uma sequência fixa de ações. Para pensá-lo, transponho para a educação a ideia desenvolvida por Sennett (2015a) sobre o esboço no trabalho do artífice. O autor afirma a relevância de não se ter controle absoluto sobre “[...] o que vem pela frente ao começar” (p. 291), não fechando-se assim, prematuramente, um ciclo de trabalho. Nesse sentido:

[...] devemos pensar no endereço certo como uma consecução, e não como um ponto de partida. Para atingir essa meta, o processo de trabalho precisa fazer algo que desagrade à mente muito organizada: conviver temporariamente com a bagunça — passos em falso, começos errados, becos sem saída. (SENNETT, 2015a, p. 181)

Nas práticas da Educação Infantil, também não desejamos esses “endereços certos”, que não deixam lugar para as metamorfoses, as “bagunças” e as marcas do que foi vivido, deixando sem vida a relação pedagógica. Ao contrário, é no maravilhamento da professora com o maravilhar-se das crianças com o mundo que se constroem percursos potentes para a infância, os quais alimentam a capacidade de maravilhar-se quando tem espaço para o imprevisto, as perguntas, a “bagunça” e a “desordem” (NIGRIS, 2014).

Os percursos didáticos, pensados a partir da compreensão de dialogia de Sennett (2015b) como dialógicos, configuram-se como não lineares, pois enfatizam o processo e as trocas, uma vez que se constroem cooperativamente. A cooperação, entendida pelo autor como uma habilidade que fundamenta a construção do conhecimento (2015b), inspira uma ação didática em que o professor busca constantemente ser receptivo às crianças, seus contextos e famílias, escutá-las com empatia para acolher a complexidade sem anulá-la. Uma didática em que há tempo para cultivar experiências, aprendizagens e encontros (entre crianças, professores, comunidade), para exercitar aqueles modos de trabalhar cooperativamente que vão se construindo na convivência cotidiana e tornando-se parte da cultura de trabalho da instituição de Educação Infantil.

Em suma, os “fios de sentido” dessa subseção sugerem que a Educação Infantil precisa de didáticas fundadas em percursos educativos e de cuidado, que ocorram de modo dialógico entre professores e crianças pequenas, numa relação pedagógica em que

ambos podem deixar marcas e aprender a ler a si mesmos e aos outros. Didáticas que sejam tecidas sem desconsiderar o adulto tampouco anular a criança, nem polarizá-los. Nesse sentido, pressupõe-se que o professor viva as ações de observar, registrar, projetar, documentar e avaliar, ciclicamente e “em movimento”, em trocas dialógicas que possibilitam a construção de didáticas “em conjunto”, descentralizadoras e vividas numa lógica projetual.

### 5.2.5 Os modos de fazer intencionais e reflexivos que compõem a ação didática para e com as crianças pequenas

***Acho que deva existir uma proposta didático-educacional na creche e na pré-escola. O que significa que o educador e o professor têm uma intencionalidade pedagógico-educacional [...] que reflete sobre o sentido de seu trabalho com a criança, o que quer alcançar, quais são os objetivos de educação, de desenvolvimento, de aprendizagem, de autonomia das crianças... E quais são as condições que coloca em prática: como faço, predisponho os contextos e os processos a fim de que aquela criança possa, justamente, aprender, interessar-se por coisas, envolver-se em situações, comunicar... (E105)***

*[...] o processo de ensino/aprendizagem existe e deve existir na creche. É colocado, transcrito e contextualizado em relação a toda uma série de características que este mundo de 0 a 3 anos e de 0 a 6 anos tem. [...] Ou então corremos o risco que a alternativa seja improvisar ou criar situações de “deixismo” educacional, isto é, na qual o educador deixa que as crianças façam por si mesmas, se expressem por si mesmas, sem, porém, ter um papel influente pensado e intencionalmente claro, não? (E105)*

*Tem muitas relações tácitas, espontâneas, que são também possibilitadoras de formação e de intervenção, enfim, de consequências que são formativas e, portanto, pedagógicas. Agora, quando a gente está falando desse ato intencional, aquilo que o professor de Educação Infantil faz com a criança, que seja deixá-la livre, existe uma intencionalidade em deixá-la livre. Isso é ato educativo, isso é ato pedagógico, isso é ato didático [...]. A brincadeira é onde a criança desenvolve conhecimentos, constrói relações em torno do saber [...]. Quando se faz a opção por uma Educação Infantil que pedagógica e, portanto, didaticamente se constrói numa relação com o brincar, tem intencionalidade. (EB02)*

***A didática da Educação Infantil é como esse professor, esse educador, compreende que devem ser os processos formativos do ponto de vista teórico-metodológico. Ou seja, se eu vou contar a história dessa forma, por quê? Por que dessa maneira e não de outra? Não é porque é bonitinho e atraente... Não existe um jeito certo, mas... [...] (EB02)***

*[...] de qualquer maneira, então eu devo ter em mente algum percurso [com as crianças], e depois podemos modificá-lo. Não é apenas deixá-las sozinhas sem nenhum suporte, porque o risco, às vezes, é deixá-las quase abandonadas. (E108)*

Nesta subseção, há a indicação de que modos de fazer intencionais e reflexivos compõem a ação didática para e com as crianças pequenas. Nos excertos compartilhados, é sugerido que o trabalho do professor na Educação Infantil envolve uma intenção pedagógica, mas também que esta precisa traduzir-se em modos de fazer, maneiras e jeitos de agir, percursos metodológicos, condições que a “coloquem em ato”. Isto é, intervenções propositivas relativas à didática, que articulem-se entre os pensamentos e as práticas cotidianas (TERLIZZI, 2013).

A intencionalidade está imersa em princípios pedagógicos e em uma interrogação constante do professor sobre seu papel, suas ações em prol da ampliação das experiências das crianças, e não exclui o imprevisível. Nesse viés, ela sugere uma conotação didática distinta daquela prescritiva e conteudista, pautada no alcance de determinadas aprendizagens sequenciadas. Tal aspecto é evidenciado quando uma entrevistada indica, por exemplo, que ações como considerar a brincadeira, promover contextos para que ela ocorra e deixar que as crianças experimentem, pressupõem uma intencionalidade; em sua opinião, “Isso é ato educativo, isso é ato pedagógico, isso é ato didático” (EB02). Ao mesmo tempo, porém, a intencionalidade distancia-se do improviso, isto é, a deixar as crianças por sua própria conta, abstendo-se do compromisso pedagógico que o professor tem com elas. O que é indicado quando dois participantes sinalizam que esse “deixismo” (E105) é um risco, pois “deixá-las sozinha sem nenhum suporte ” significa “quase abandoná-las” (E108).

Compõem este fazer intencional os contextos que o professor propõe, bem como a acolhida dos imprevistos que surgem no encontro cotidiano com as crianças. Para tanto, as práticas didáticas precisam ser construídas a partir da constante leitura do contexto, o que permite reestruturá-las. Assim, a dimensão didática na creche (e na pré-escola) confere intencionalidade e profundidade às práticas, mas sem conceder rigidez e exaurir a iniciativa dos professores e das crianças (TERLIZZI, 2013). Para tanto, pressupõe-se que o educador se situe frente a uma realidade, sabendo acolher o que acontece (CONTRERAS DOMINGO, 2010a) para além do planejado, estando sempre aberto a perguntas que emergem do fazer, relativas a como posicionar-se com relação ao que ocorre na vida cotidiana das instituições.

Com as crianças pequenas, aprender a “conversar com as situações que emergem” na docência (CONTRERAS DOMINGO, 2010a) supõe aprender a escutá-las em seus gestos e movimentos, observar e acompanhar suas aprendizagens, considerando-as como

sujeitos, e não objetos. Entretanto, acolher o que emerge não exclui o “pensar primeiro”, isto é, uma ação permeada de intencionalidade pedagógica que se concretiza ao se “preparar as coisas”, naquilo que é ofertado às crianças nos espaços educacionais, tampouco significa que o adulto siga as suas ideias sem escutar a criança. Esse dilema pode ser percebido nas seguintes palavras:

*[...] Então, a ele [Mario Lodi] se apresenta este problema: “Levo adiante a minha didática ou escuto aquilo que as crianças fazem?” O livro “Cipi” é o resultado da segunda escolha. **O que não quer dizer que os adultos não devam preparar as coisas, porque se eu quero que as crianças experimentem [...] devo pensar antes, devo preparar. Mas é um método que diz também que eu não devo ficar parado e preso ao meu projeto. O importante não é levar a tua ideia adiante, mas escutar aquilo que está acontecendo com as crianças.** (E110 - STACCIOLI)*

O excerto indica a necessidade de uma postura do adulto de “escutar” o que ocorre no cotidiano, por meio de uma disposição de abertura às crianças — uma ideia presente em tantas outras entrevistas. Isso não o isenta de responsabilidade com relação ao que oferta às crianças e à preparação de um contexto acolhedor. O respeito às curiosidades das crianças traduz-se em modos de fazer que acolham seus pensamentos e fazeres, os seus tempos de experimentar, brincar, relacionar-se.

Por meio de estratégias metodológicas que são permeadas de criatividade, originalidade e autenticidade, pode-se pensar as práticas didáticas na ótica da participação das crianças, esquivando-se, desse modo, da rigidez e ao mesmo tempo se distanciando da ocasionalidade (FRESCHI, 2016). Ao invés de pensar que se trata de didática ou de escuta das crianças, pode-se então entender que seria uma didática em que o adulto faz proposições, em termos de contextos e percursos de aprendizagens e experiências, mas está atento para as constantes adequações que se fazem necessárias. Nas palavras de um entrevistado, uma “didática da escuta” (E110 - STACCIOLI).

Ter intenções pedagógicas e traduzi-las no cotidiano com as crianças pequenas envolve organização e proposição, pensar sobre o que, por que e como se faz na ação docente. Requer que o adulto se pergunte e busque o que é apropriado para o grupo de crianças, para determinado contexto, num processo de aprender reflexivamente com a sua experiência docente (MORTARI, 2015), compondo seus modos de fazer didática intencionais e reflexivos.

A partir dos dados, o verbo “fazer” está sendo entendido aqui no sentido daquilo que o professor oferece no encontro com as crianças, o que planeja em termos de contextos de experiências e dos seus percursos de aprendizagens. Mas é relativo também a como estar e relacionar-se com elas, fazer-se disponível na relação pedagógica, ampliando repertórios e possibilitando encontros potentes também com aquilo que não é cotidiano, com as novas descobertas e surpresas. Entendo-o como um fazer que se funda numa docência de base relacional e que é complexo — ético, político, estético e pedagógico, conforme abordado na Subseção 4.2.2 do Capítulo 4.

Fazer, pensar, refletir, problematizar e mover-se profissionalmente são algumas das ações docentes que aparecem relacionadas e atreladas à ideia de didática nas passagens que seguem:

*Porque [definir aquilo que faço como didática] significaria dar o valor justo [...]. Porque significaria emoldurar o meu fazer, o meu trabalho, o meu percurso, o nosso percurso educacional com as crianças [...] Isto é, pode ser uma didática que me dá o suporte, que me dá aquela estrutura na qual eu me movo profissionalmente, mas que não deve nunca perder o diálogo com a prática educacional e a reflexão sobre ela. [...]* (E103)

*[...] eis uma relação inevitável para poder construir um saber, não teórico e tampouco apenas prático, mas o que eu chamo “saber profissional”. [...] que refere-se à articulação entre teoria e prática. Não apenas quem faz, mas quem reflete sobre a prática, isto gera o profissionalismo e a didática é, na minha opinião, este saber profissional construído no entrelaçamento entre o fazer e o pensar, e refletir. Pois bem!* (E101)

*Então, quando penso na relação entre Educação Infantil e Didática, me reporta a problemática do tempo. Qual é o tempo que, num percurso formativo, é dado para se questionar, problematizar e aprender a fazer [...] pensar como faz... Eu acho que não se faz formação de professor sem discutir a ação docente. [...]* (EB03)

*E então, deste modo, podemos falar de didática não “na creche” ou “para” a creche, mas didática “da” creche. Isto é, didática que nasce como reflexão sobre as práticas e a melhoria das mesmas nas creches. Ok? Logo, é como se faz... a questão é: a didática se ocupa do “como”... realizar, desenvolver, melhorar a ação educacional. [...]* (E101)

*Mas acho que, no fundo, é [didática na creche]... se há reflexão sobre como estar, como se colocar, o que fazer com as crianças, que é justamente a nossa maneira de trabalhar... Eu acho que a didática é a reflexão sobre o ensino, sobre como estar e fazer na relação assimétrica com as crianças. [...] porque se reflete e raciocina junto acerca de quais tipos de percursos propor, mas também sobre como colocar-se na relação com as crianças [...] nos mantermos abertos, reflexivos [...] não existe apenas uma maneira certa para ler um livro. Existe a leitura de uma situação e a decisão de como ajustar a experiência para aquele grupo de crianças ali [...] portanto, observar o contexto é fazer escolhas com base nas crianças que tenho em frente [...] há ideias, mas não devemos ter uma rigidez [...] Didática é ter linhas que orientem para projetar. [...]* (E107)

Nos excertos acima, pode-se interpretar que a compreensão de didática assume sentidos que a aproximam de uma espécie de artefato, instrumento operativo ou ferramenta do professor em relação à sua ação docente e à composição do trabalho pedagógico que desenvolve junto às crianças, mas distanciando-se de uma visão tecnicista. A didática está relacionada aos seguintes aspectos: a) a um saber profissional que envolve fazer e pensar; b) a mover-se profissionalmente; c) a dialogar e refletir sobre a prática educativa; d) a problematizar e refletir sobre como se faz com as crianças; e) a como realizar, desenvolver e qualificar a prática docente; f) a refletir sobre modos de trabalhar; g) a observar os contextos para oferecer experiências de acordo com a realidade.

A didática é aludida pelos entrevistados com relação ao seu caráter operativo, mas ressaltando-se que isso ocorre entrelaçado à dimensão reflexiva no que tange aos caminhos que o professor está trilhando e como está construindo suas intervenções com as crianças pequenas. Então, parece referir-se tanto aos modos de fazer — no sentido de planejar, acompanhar e avaliar, propor espaços e tempos —, quanto às maneiras do professor agir e estar com as crianças — no sentido de como colocar-se na relação cotidiana com elas. Em ambos saberes pedagógicos, precisa haver intencionalidade pedagógica e reflexividade (FRANCO, 2014).

É importante frisar que os modos de fazer abordados aqui não se tratam de uma receita de como agir ou do que fazer com as crianças. Afinal, como disse uma entrevistada, por exemplo, “Não existe modo justo/melhor para contar uma história” (E107). Na docência, importa realizar escolhas pedagógicas e didáticas situadas em contextos, a partir da observação para que seja possível “fazer escolhas baseadas nas crianças que estão diante de nós” (E101). Nessa direção, a didática serviria aos professores, e não o contrário, na medida em que os brinda com perguntas sobre seus fazeres pedagógicos e se constitui como elemento provocativo para pensar as experiências cotidianas que acontecem nas instituições.

Por esse viés, a dimensão aplicacionista da didática contrasta com a reflexiva, tão marcada nos excertos desta subseção. Em vez de ser um ritual vazio e copiável, a didática insere-se num “cenário de pensamento docente”, em que o professor reflete sobre suas escolhas e seus modos de fazer (BRAILOVSKY, 2016, p. 22). É um “como fazer”, um como educar, sempre permeado de dúvidas, entrelaçado aos demais sentidos da didática: por quê? Para quem? Como? (FRANCO, 2014; CANDAU, 1983; ZUCCOLI, 2016).

Dessa forma, convém ressaltar que a didática não se ocupa de problemas “práticos” ou esvaziados de sentido pedagógico. Ela está imersa em “problemas reflexivos” — que envolvem perguntas teóricas, conceituais, filosóficas — e alternativas concretas — decisões sobre os fazeres, sobre o como fazer e as ações construídas cotidianamente com as crianças (BRAILOVSKY, 2016). Configura-se, então, como uma didática que comporta a possibilidade de oferecer experiências às crianças pequenas a partir de princípios pedagógicos, num fluxo em que prática e reflexão se alteram como disparadores.

Tal reflexão se aproxima do que defende Houssaye (2004), ao afirmar que não se trata de um saber aplicar, pois o saber pedagógico constitui um saber da ordem da práxis, que não se reduz à reflexão sobre o que se vai fazer porque inclui “refletir sobre o que se fez” (p. 32). Isto é, envolve reflexão, teorização e articulação teoria-prática pedagógica. No trecho a seguir, é possível perceber mais um apontamento nessa direção:

***A didática é reflexão sobre a experiência e digamos... a mudança, a melhoria [...] No passado, a formação dos professores da pré-escola e também da creche era feita com base na metodologia, por exemplo, montessoriana, agazziana, etc. Hoje, eu diria também que não temos um ponto de referência, uma ideia única, nós pescamos daqui e dali. Na minha teoria, o profissional é um eclético, alguém que, caso a caso, contexto por contexto, situação por situação, se vale daquilo que lhe serve para lidar com as situações. Não é um ortodoxo que segue rigorosamente uma lei de maneira sempre igual. (E101)***

Conforme afirmou o entrevistado, não há um ponto único de referência pedagógica/metodológica/didática a ser adotado, tendo em vista que há modos de fazer que precisam revigorar-se e singularizar-se na didática, de acordo com os contextos e seus sujeitos. A didática, em sua compreensão, envolve a reflexão sobre a experiência, mudando-a a fim de melhorá-la, sendo que o professor “pesca daqui e pesca de lá” (E101) para ir desenvolvendo a sua ação docente de acordo com o contexto, sem seguir ou reproduzir uma metodologia única. Na última frase do trecho acima, em vez da aplicação de “uma lei de modo igual” (E101), é indicado que a didática precisa envolver uma postura reflexiva sobre a experiência, na qual o professor não incorpora e “copia” as metodologias, mas as recria, traduzindo nelas os princípios e as especificidades de cada realidade.

A partir das ideias de Alliaud (2017), é possível compreender que os modelos são importantes na formação de professores, na medida em que ampliam o repertório docente, mas desde que sejam inspiradores para a construção de práticas

contextualizadas. Os modelos oferecem pistas, inspirações, repertórios, a partir dos quais se pode inventar e criar, sem que se perca a potência do professor que o faz. Embora a autora não se refira à didática, ao ressignificar o uso do termo “modelo”, suas ideias contribuem para que se fuja das formas que trazem enquadramento.

Com base na compreensão de Sennett sobre a artesanaria (2015a), reforça-se essa ideia de que o modelo é um estímulo a inovar, e não a puramente imitar. O modelo para o artífice mostra possibilidades de como algo deve ser feito, é inspirador para a ampliação dos modos de fazer, mas deve ser encarado como “algo que as pessoas podem usar em seus próprios termos” (SENNETT, 2015a, p. 119) e não como propostas e ordens a serem seguidas para obtenção de um produto final igual. Dessa forma, constituem-se, então, modos de fazer intencionais, reflexivos e inventivos com as crianças pequenas.

Na formação de professores, considero que os modelos servem como repertórios possíveis acerca dos modos de fazer, ampliando os conhecimentos docentes e as possibilidades de criar a partir deles. Desse modo, os professores podem espelhar-se em experiências pedagógico-didáticas e aprender com elas, mas sem um caráter prescritivo que suprima o espaço da criação e da reflexão, uma vez que a “inventividade” deve permear a ação docente. Considero que isso diz respeito a um espaço inventivo na didática que precisa ser fortalecido, o qual entrelaça-se com a intencionalidade e a reflexão, ocorrendo quando se está engajado com a prática que realizamos (SENNETT, 2015a).

Na Educação Infantil, engajar-se na docência implica pensar/fazer/recriar/compor a vida cotidiana com as crianças pequenas nas creches e pré-escolas. E a didática, ao apontar pontos de atenção para a reflexão e a prática, pode contribuir para qualificação das jornadas diárias de educação e cuidado. Nesse caso, os modos de fazer ultrapassam a lógica tecnicista, pois os professores não distanciam-se da capacidade de pensar e da curiosidade sobre suas ações (SENNETT, 2015a). Para organizar o cotidiano educativo na Educação Infantil, é necessário exercer a “[...] flexibilidade e inventividade operativa e didática em relação à variabilidade individual dos ritmos, dos tempos e dos estilos de linguagem, além das motivações e dos interesses das crianças” (FINCO, 2015, p. 241).

Para tanto, o professor de crianças pequenas precisa manter-se curioso, investigar e aprender com a incerteza, envolver-se profundamente nas ações vividas no cotidiano, amadurecendo ideias sobre os modos como organiza a ação didática e escutando constantemente as crianças. Apenas construindo o que Sennett (2015a) compreende como



retroalimentação é que o professor pode aprender com a própria experiência, numa repetição de fazeres que, por envolver também expressão, reflexão e criatividade, rompe com certo caráter monótono, mecanizado e esvaziado de sentidos que compõem rotinas de seu trabalho.

Então, a didática envolve ações técnicas permeadas por princípios políticos, pedagógicos, éticos e estéticos. Acrescentaria, que precisa envolver também processos imaginativos, entendidos por Sennett como aqueles que nos capacitam a melhorar o que fazemos, em um engajamento que é prático, mas não necessariamente instrumental (SENNETT, 2015a). Logo, a reflexão acerca do “como fazer” na docência com crianças pequenas e na formação docente faz-se importante, pois um professor de crianças tem uma relação forte com a ação, com um corpo que se movimenta junto com as crianças, com a artesanaria de um saber que se produz em contexto, com a técnica que se quer apurada, com a organização de processos sociais (BARBOSA, 2016).

Nessa perspectiva, as respostas discutidas nessa subseção possibilitam pensar que cada professor vai construindo seu repertório intencional, reflexivo e inventivo de modos de fazer, que nada tem a ver com “receitinhas” ou técnicas a serem reproduzidas acriticamente. Esse repertório pedagógico-didático envolve coerência intelectual, relaciona-se à bagagem experiencial e à profissionalidade educativa (TERLIZZI, 2013). Dizem respeito a um saber didático em que o professor pergunta-se sobre o que acontece no encontro com as crianças, os sentidos e as condições em que desdobram-se as suas ações com elas, ou seja, referem-se a uma didática relacionada à experiência do adulto que se faz atenta à presença do outro (CONTRERAS DOMINGO, 2010b).

Tais repertórios de modos de fazer são plurais, porque as didáticas são operacionalizadas por sujeitos diferentes em modos de fazer múltiplos, não pressupondo-se que os professores construam didáticas iguais — assim como não se prevê que todas as crianças ou agrupamentos por idade façam e aprendam as mesmas coisas. Uma didática plural valoriza a pesquisa empírica e, ao mesmo tempo, se constrói criticamente a partir dos repertórios dos grandes pedagogos, da vitalidade das teorias; dessa forma, distancia-se de modelos operativos pré-fabricados e pré-determinados que trazem estratégias e procedimentos emprestados de uma única teoria de aprendizagem (FRABBONI, 2017).

Em tal direção, a didática poderia, para alguns entrevistados, ser discutida na Educação Infantil, endereçando-se à reflexão sobre o papel adulto em práticas educativas

respeitosas com as crianças, que “conversem” com o que acontece na vida coletiva da creche e da pré-escola. Em tal perspectiva:

**A Didática, em seguida, ocupa um lugar privilegiado no interior da competência de qualquer educador**, cujo trabalho, porém, não consiste na aplicação de teorias gerais as experiências que caracterizam sua área profissional, porque não se refere mais a um docente que transmite o próprio saber ao aluno, mas a **um profissional capaz de desenvolver aprendizagem e inovações no seu trabalho a partir da reflexão sobre a experiência que vive com as crianças**. (FRESCHI, 2016, p. 16 – tradução nossa, grifo nosso)

Compreendo que a reflexão sobre a experiência que o professor vive com as crianças, sinalizada por Freschi (2016) em relação à didática, deve emergir do olhar atento para as ações delas, num fluxo em que as perguntas sobre o fazer docente surgem dos fazeres e das questões delas, e não o contrário. Nessa perspectiva, a didática pode constituir-se como aspecto importante para o professor da Educação Infantil organizar e construir seus modos de fazer em uma prática pedagógica, intencional, contextual e inventiva junto com as crianças pequenas.

Em suma, nessa seção, sobre as aproximações entre Educação Infantil e Didática, as indicações mapeadas encaminham a pensar em didáticas que, em vez de terem como aspecto central uma lista de conteúdos e o apressamento de aprendizagens, assumam como responsabilidade as crianças e suas infâncias, com foco em seus fazeres, suas aprendizagens integrais, suas brincadeiras, suas relações, seus processos, suas linguagens, enfim, suas experiências. Os dados sinalizam que tais didáticas precisam apoiar-se nos princípios da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, que se traduzam em escolhas didáticas preocupadas com as experiências das crianças pequenas, por meio da construção de contextos e percursos dialógicos e plurais, constituídos em modos de fazer intencionais, reflexivos e inventivos.

Esses são alguns dos “fios de sentido” mapeados nesse agrupamento de respostas. Logo, a partir deles, abrem-se possibilidades para pensar a presença da didática na Educação Infantil, tendo em vista os preceitos de acolher a curiosidade e as teorias das crianças, de lembrar que elas aprendem em todos os espaços e momentos da jornada, de pensar que a didática pode dizer respeito aos modos de fazer do professor tecidos em meio à intencionalidade e reflexividade. Frente a isso, pensar em didática para as crianças pequenas, implica abordar a composição de outros elementos distintos daqueles que

conformam a didática tradicional ou aquela voltada às demais etapas de escolarização. Significa uma didática que volta-se para a construção de contextos respeitosos com as infâncias e de percursos que apoiem, de forma não intrusiva, a ampliação e a complexificação das experiências das crianças pequenas, enfim, ter as práticas cotidianas das creches e pré-escolas como disparadores para a reflexão didática.

Todavia, a ressignificação do termo “didática” com relação à educação das crianças pequenas é complexa, conforme a Seção 5.1 mostrou e reitera-se na seção seguinte.

### 5.3 DAS “CONDIÇÕES” PARA A DISCUSSÃO SOBRE DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARGUMENTOS E PONDERAÇÕES

Nesta seção, o “fio de sentido” é constituído pelos indicativos que apontaram condições para que se discuta, pense, construa didática(s) para e com crianças pequenas. O conjunto de dados indica que o emparelhamento dos termos Didática e Educação Infantil constitui uma conjunção não complacente que, concomitantemente, pode configurar-se como um tema intrigante, conforme sinalizou Freschi (2016a). Para a autora, o uso do termo “didática” associado à faixa etária de 0 a 3 anos se apresenta como uma espécie de oximoro<sup>52</sup>, uma reunião de palavras de sentidos opostos, mas que podem conformar sentidos interessantes quando pensadas uma em relação à outra. Assim como ocorre no binômio fantástico (RODARI, 1982).

Foram agrupados trechos de respostas que evidenciaram esse exercício na perspectiva de aprofundar a relação paradoxal entre Educação Infantil e Didática ainda que sem resolvê-la (CONTRERAS DOMINGO, 2010a). Por um lado, pontuaram os tensionamentos do distanciamento entre Educação Infantil e Didática (já analisados na Seção 5.1); por outro, sinalizaram aproximações possíveis entre as áreas ao discorrerem sobre sentidos que a didática pode assumir com relação às crianças pequenas (já analisados na Seção 5.2).

O aspecto comum é o viés condicional das respostas, ou seja, a ênfase, ainda que variável, nas condições estabelecidas para se falar ou pensar no termo “didática” na/da Educação Infantil. Quando oportuno, foram incluídos dados que estavam presentes em

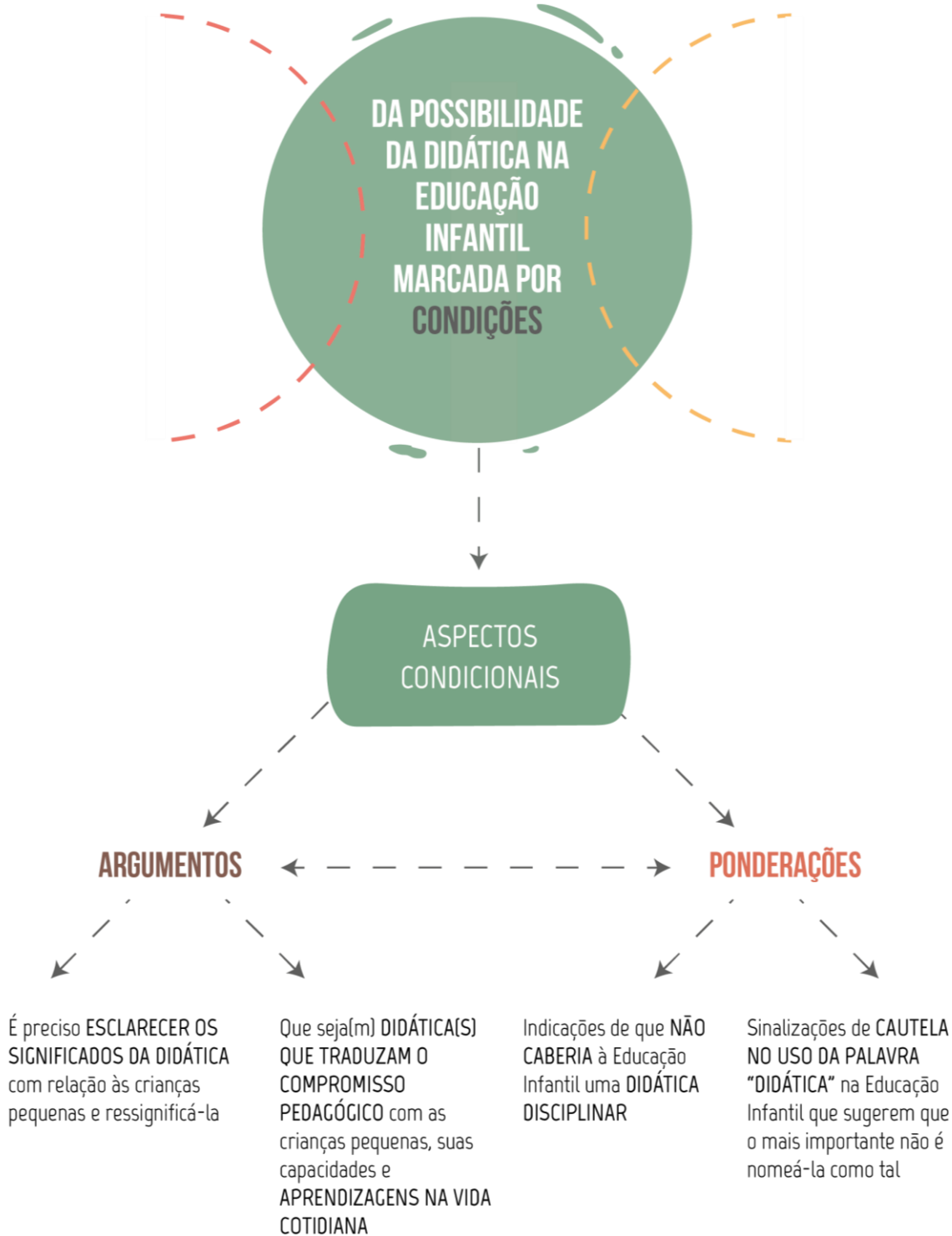
---

<sup>52</sup> Neste caso, a relação feita pela pesquisadora é entre os termos Didática e Creche, mas essa reflexão é útil para pensarmos a didática no Brasil, no que tange à educação de 0 a 6 anos, conforme já referido.

respostas que tendiam mais a pontuar os afastamentos ou as aproximações entre Educação Infantil e Didática, uma vez que teci os “fios de sentido” a partir dos argumentos.

Logo, apresento na Figura 8 quatro aspectos condicionais:

Figura 8 – “Fios de sentido” que tecem as condições para a didática na Educação Infantil



Fonte: elaboração própria, 2019.

### 5.3.1 É preciso esclarecer os significados que a didática assumiria, se pensada com relação às crianças pequenas, e ressignificá-la

**Didática não significa apenas uma coisa e basta, existem diferentes abordagens didáticas. Se olharmos, por exemplo, para uma escola de Ensino Fundamental, onde é comum se falar em didática, as abordagens são múltiplas [...]. Portanto, e neste segundo extremo [de negação da didática na creche], vejo também uma ideia de abordagem didática muito tradicional. [...]** (E105)

**Na minha opinião, isto é um aspecto muito importante. É necessário compreender o que entendemos, se é com relação à didática que opção temos [...] para retomar alguns conceitos. Não estamos dizendo [que as crianças] “devem estudar”. Mas significa dar valor ao que elas fizeram, não é que as coisas acabam, são jogadas fora, talvez podemos manter algumas para refletir juntos. [...]** (E108)

**Então, no que tange a compreender quais significados estão contidos na palavra didática... [...] tu me perguntaste sobre o uso da palavra didática. O que significa? Por que foi usada? Com quais significados? Então, a questão é pensar em uma educação que foca seus esforços na aprendizagem mais do que no ensino. Então se por didática se entende... eu não sei na cultura de vocês, no estudo que estás fazendo, qual é o significado que é dado a este termo. [...]** (E109)

**Por um lado, deveríamos ser muito precisos e claros na utilização de uma certa linguagem. Por outro, não devemos exatamente criar temores ou preconceitos de algumas palavras [...] tradicionalmente pode causar muito medo e temor falar de didática na creche. Mas se esclarecermos o que entendemos então podemos também dizer que pode ter sentido a intervenção didática na creche, pode existir. Ainda que na linguagem que utilizo não tenha a palavra didática, isto não significa que não há, do meu ponto de vista, uma proposta educacional pensada e projetada no trabalho educacional na creche, que de algum modo se refira a uma metodologia específica, que num certo sentido poderia ser, portanto, recolocada no âmbito didático. [...]** (E105)

**[A entrevista] me fez pensar neste outro modo de ler o termo “didática”. Então, de não ter medo, de não ter a ideia que a didática é apenas aquela [tradicional e indesejada]... Na realidade, é possível fazer uma outra didática, aquela que tem esta ideia forte de um ponto de vista teórico e pedagógico, mas não se esquece nunca de dialogar com a prática educacional. (E103)**

**Não tem como escapar... Tu podes escrever um livro sobre a didática na creche colocando todas as fichas, por exemplo, para colorir animaizinhos, com muitos estereótipos. Esta também é uma didática, ainda que horrível, é uma didática. Ou podes registrar no livro indicativos para selecionar certos materiais, mas que sejam estimulantes, e sugerir indicações sobre como trabalhar, e também isso é uma didática. Esta última é uma didática aceitável, porque não te diz o que deves fazer de maneira restrita, o que obterás de maneira restrita. Fornece alguns estímulos sobre como pode ser mais favorável utilizar alguns materiais, organizando-os de um modo ou outro [...]** (E110 - STACCIOLI)

Esta primeira condição mapeada refere-se à necessidade de elucidar a compreensão de didática no caso de empregá-la com relação à educação das crianças pequenas. Nos posicionamentos apresentados acima, é colocada em evidência a polissemia da palavra “didática” (FRANCO, 2014). Os participantes enfatizaram as diversas abordagens que o termo pode ter, bem como as opções e os conceitos atrelados a ele e os múltiplos modos de interpretá-lo, enfim, os diferentes significados que a didática pode assumir, tanto “negativos” quanto “positivos”.

Sob essa ótica, não é suficiente pensar se teríamos ou não a presença da didática na Educação Infantil, pois ela pode tanto estar relacionada a uma acepção colonizadora, transmissiva, centrada no adulto e no “estudo”, quanto uma visão emancipatória, dinâmica, com percursos abertos e de descobertas construídos junto com as crianças.

Em decorrência, é necessário esclarecer os significados da palavra didática se pensada com relação as crianças de 0 a 6 anos, o que pode-se perceber nos trechos: “É necessário compreender o que entendemos, se é por didática que opção temos” (E108); “O que significa [didática]? Por que foi usada? Com quais significados?” (E109); “Mas se esclarecermos o que entendemos então podemos dizer que tem sentido a didática na creche” (E105); “[a entrevista] me fez pensar neste outro modo de ler o termo ‘didática’ [...] é possível fazer uma outra didática” (E103); “[...] ainda que horrível, é uma didática. [...] esta última é uma didática aceitável” (E110 - STACCIOLI).

Por um lado, a concepção de didática ligada a ações do adulto na proposição de atividades com vistas à realização de objetivos específicos de aprendizagem das crianças, numa ideia de evolução linear do planejamento, do estudo de conteúdos e da ênfase nos aspectos cognitivos do processo educacional, aparece nos trechos selecionados como inapropriada em relação à Educação Infantil. Por outro lado, as falas também indicam que os sentidos atribuídos à didática não se restringem apenas a essa perspectiva, sinalizando que ela pode abranger outros significados: abertos, potentes, interessantes.

Em minha interpretação, as respostas enunciavam as tensões da relação conflituosa entre Educação Infantil e Didática e, ao mesmo tempo, desenhavam o que poderia corresponder ou não a abordagens didáticas para crianças pequenas de 0 a 6 anos. Nessa direção, compartilho algumas palavras de Freschi (2016a) sobre a visão do pesquisador italiano Enzo Catarsi:

Sobre isso, o professor Catarsi sustentava uma ideia diversa daquela que historicamente tal palavra [didática] contém (que é um significado intrinsecamente interligado — conectado ao simples e reduzido processo de ensino) e segundo ele o equívoco nasceu a partir de uma significação de Didática que não mais corresponde às necessidades de hoje (FRESCHI, 2016a, p. 14 – tradução nossa)

Em relação a isso, Terlizzi<sup>53</sup> (2013) também aponta que o significado tradicional da didática conferiu a ela uma configuração de rigidez que não combina com o universo da educação de crianças bem pequenas, que se caracteriza por flexibilidade. Significa que esse conceito traz em seu sentido clássico a compreensão de ensino apenas centrada na ideia de um saber formal e canônico, aquele contido no livro texto, que separa o esforço do prazer. Isso, por sua vez, gerou uma dificuldade conceitual de uso do termo “didática” para referir-se à Educação Infantil, em especial, à faixa etária dos 0 a 3 anos. Para a pesquisadora, uma didática “[...] assim entendida não pode mergulhar em um universo complexo como aquele da primeira infância, onde a aprendizagem é indissolivelmente ligada a dimensão do prazer e da afetividade mais do que em outra faixa etária” (2013, p. 8 – tradução nossa).

De modo explícito, na opinião de uma das entrevistadas, é a abordagem de didática muito tradicional, ligada a um ensino diretivo, transmissivo e linear, que é rejeitada pela área da Educação Infantil, especialmente com relação à creche (EI05). É interessante destacar que, mesmo não utilizando a palavra “didática” em seu vocabulário, pois, segundo ela, na Pedagogia da Infância é mais difundido e consensual falar em “Educação ou *progettazione* da educação e de proposta educativa na creche”, a participante compreende que há laços estreitos entre os termos (Educação Infantil e Didática). Em seu ponto de vista, pressupõe que o processo de ensino/aprendizagem existe na creche, mas transcrito e contextualizado em relação a uma série de características da educação de 0 a 3 anos. De acordo com a pesquisadora, isso poderia e precisaria ocorrer sem o medo de enrijecer a prática educativa, sem a rigidez que a expressão “didática na creche” frequentemente carrega consigo.

Seria propício, então, dinamizá-la e ressignificá-la em sintonia com os princípios e a identidade pedagógica da Educação Infantil:

---

<sup>53</sup> Da mesma forma que os trabalhos de Calidoni (2016) e Freschi (2016), a obra de Terlizzi (2013) aqui referida também aborda a relação entre Didática e Creche, mas pelos motivos já expostos, a reflexão faz-se pertinente neste trabalho.

**Se por didática se entende... uma execução rígida toda programada na qual seja já todo o percurso definido, do início ao final, porque é [feito a partir do] pensamento do professor independentemente de qual criança tens à frente e de quais objetivos educacionais seriam coerentes, etc. Se didática é isto, tem um significado negativo. Ao invés disso, se explodimos a palavra didática e a colocamos dentro de uma abordagem projetual, de progettazione [...] será necessário também... organização, programação e projetar contextos de aprendizagem [...]. Ainda que isto não seja científico nem pedagógico, todavia estamos dando [à didática] um significado mais largo... (E109)**

**Há realmente uma outra possibilidade... E poder chamá-la também de “outra didática” [na Educação Infantil], eu diria que, na minha opinião, seria lindo [risadas]... muito lindo para todos nós, também aqui na Itália. [...] Uma ideia de didática que não seja pré-definida, predeterminada, mas uma didática que é aberta ao possível, isto é, que está aberta para as possíveis estradas da aprendizagem. Então, sim! É uma outra didática, então eu utilizo este termo didática [com relação as crianças]. [...] Não é aquela didática pré-definida, todavia, de qualquer modo, é um modo de fazer didática. [...] (E103)**

**Se eu quero ajudar a criança a aprender, então faço uma didática. Mas não aquela didática que serve apenas para aprender coisas. [disciplinares, precisas] [...] Então se o adulto capta estas dimensões profundas da aprendizagem, que estão nas crianças, e tenta responder utilizando um método respeitoso dos interesses da criança e leva em conta a situação, então não faz uma didática como aquela tradicional [...]. Bem, pode-se fazer didática, mas se deve fazer uma didática que se baseia nesta metodologia [de escuta, de respeito, de acolhimento]. Nestes pontos de referência. (E110 - STACCIOLI)**

[...] para mim didática era específica daquela idade que vai dos 6 aos 10 anos, mas é sempre pensada como um momento muito concreto de experimentação, nunca absolutamente transmissivo. **A palavra “didática” pode ser pensada e vivida como uma didática passiva, com professores que dizem palavras, explicam aquilo que fizeram, ensinam enquanto alunos escutam, ou então pode-se pensar em uma didática diferente, isto é, com uma outra modalidade: ativa, de experimentação e descoberta. (E108)**

**Portanto, não me dá medo pensar que se possa falar de didática na creche, se nos compreendemos, se nos entendermos. Então, uma proposta educacional didática, poderíamos chamá-la assim, na creche, significa que o educador tem em mente que não está livre para [...] deixar as crianças aprenderem sozinhas as coisas. [...] Acho que seja importante tentar entender que podemos falar de didática na creche, lá onde pensamos que haja uma intervenção pensada e projetada e consciente, no sentido educacional, isto é, voltada para promover a humanidade daquela criança. Entendo humanidade no sentido mais amplo e alto do termo, a sua autonomia, as suas aprendizagens, as suas potencialidades de desenvolvimento, isto é, se vou nessa direção, ok! Se a entendo nestes termos, então é possível que seja a didática na creche. Isto é... se nestes termos e sob algumas condições, é possível falar de didática, sim. Explicando o que entendemos, quais aspectos e quais perspectivas da didática levamos para a creche. (E105)**

Essas posições se situam entre afastamentos e aproximações da Educação Infantil com a Didática, entre tensões e possibilidades de pensar os sentidos da didática com relação às crianças pequenas. Justamente a ambivalência no modo de olhar a didática foi o que pareceu constituir um traço marcante nesse conjunto de respostas. Alguns



entrevistados, de modo geral, compreendem que o termo “didática” pode relacionar-se à Educação Infantil, ou mesmo que é possível pensarmos em didática com relação às crianças pequenas. Para tanto, apontaram com bastante evidência a necessidade de que as compreensões de didáticas sejam apropriadas, alinhadas às necessidades educacionais das crianças pequenas do momento contemporâneo.

O uso das conjunções — se, mas, ao invés — e das orações condicionais estabelece nas respostas um sentido de “exigência”, salientando que seria necessária a ampliação e a ressignificação do termo para que este pudesse ser pensado com relação à Educação Infantil. Alguns entrevistados chegam a discorrer sobre que aspectos seriam relevantes (como já explorado na Seção 5.2), destacando que a didática seja construída com as crianças pequenas com significados compartilhados, numa abordagem projetual e local, não linear e fragmentada.

Tais discursos parecem exigir que haja um trânsito entre a tolerância pedagógica e a obstinação didática (MEIRIEU, 2001). Em outras palavras, marcam que é complexo viver com essa contradição de não negar a didática, mas estar atento aos seus limites e aspectos desafiadores, construindo-a num fluxo entre prever/organizar sem ter previsto tudo, propor situações pedagógicas às crianças sem ignorar o que surge no encontro com elas e sem retirar o espaço para o imprevisível. Significa oferecer “algo” às crianças para que elas tenham novos encontros, pensamentos e experiências, exercendo um papel docente sem ser propedêutico e intrusivo.

Contudo, reitero que essa ressignificação da didática na Educação Infantil não é simples. Os excertos a seguir ilustram essa dificuldade e, ao mesmo tempo, reforçam a complexidade que circunscreve discuti-la:

*Fui pensando enquanto falava [...] tem um outro modo de fazer didática [...] Não é aquela didática pré-definida, mas de qualquer modo é fazer didática. [...] Eu entendo que é didática, mas não posso chamá-la de didática. [risos]. Porém, por um lado, gostaria também de poder defini-la didática. Mas é realmente difícil para mim chamá-la assim [...] Poder chamá-la também como outra didática, seria lindo [...] seria dar valor àquelas práticas que são metodologias, porque realmente são. Então, talvez, quando falava sobre modo de fazer, práticas educacionais, estivesse falando desta outra didática. (E103)*

*[...] Veja, eu entendo o que você propõe, mas não acho fácil a adoção desse conceito mais amplo de didática na área da Educação Infantil, em vista de tudo que já apontei. [...] Para isso seria necessário definir melhor o que seria “didática” e atribuir a esse conceito um significado bem mais amplo do que aquele que é mais usualmente percebido no campo da Educação Infantil. (EB04)*

No primeiro trecho, a fala da participante é representativa do caráter reflexivo vivenciado por ela com relação à sua experiência profissional com as crianças pequenas (E103). Ao longo da entrevista, ela reconhece que sua prática educativa e seu modo de trabalhar com as crianças podem constituir uma modalidade didática, mas, ainda assim, considera difícil nomeá-la como tal, devido ao “peso” que a palavra “didática” comporta. Entretanto, em um momento posterior na conversa, ela pontua que seria bom poder denominá-la como didática, pois isso daria visibilidade aos processos metodológicos que a compõem. Este movimento reflexivo presente nas entrevistas, discorrido no Capítulo 2, diz respeito a pensamentos que iam sendo construídos pelos participantes no decorrer das conversas; geralmente, transitando entre aproximações e afastamentos da Educação Infantil com a Didática.

No segundo excerto acima exposto, a entrevistada pontua a dificuldade de tratar deste tema no campo da Educação Infantil, referindo-se ao contexto brasileiro (EB04). Ao aludir aos argumentos também discutidos na Seção 5.1 (vocabulário e sentidos da didática que se distanciam da identidade da primeira etapa da Educação Básica), a participante afirma que a didática precisaria ser redimensionada com significados bem mais amplos do que os atribuídos pela área da Educação Infantil — e que isso seria complexo e difícil.

Considero que a metáfora de “explodir a palavra didática” (E109), no sentido de reinventá-la, representa essa complexidade, os entremeios que constituem a discussão, os sentimentos contraditórios com relação à resignificação dos sentidos tradicionais da Didática, bem como os desafios e as perspectivas didáticas diversas. Remete à indicação de Calidoni (2016), de que as práticas educativas nos serviços que atendem às crianças pequenas colocam em foco uma didática estática e padronizada, com resultados taxonômicos a alcançar. Isso significa dizer que as características fundantes da Educação Infantil, como a valorização da experiência espontânea das crianças e da docência relacional, problematizam o sentido clássico da didática (CALIDONI, 2016).

Então, que outros sentidos poderia assumir a didática na Educação Infantil? Que possibilidades poderiam compô-la sem desconsiderar os bebês, as crianças bem pequenas, as culturas infantis, as infâncias, as especificidades da educação em creches e pré-escolas? Logo, as próximas duas subseções, de certa forma, respondem a tais interrogações, na

medida em que trazem “condições”<sup>54</sup> para a presença da didática com crianças de 0 a 6 anos.

### 5.3.2 Que seja(m) didática(s) que traduz(am) o compromisso pedagógico com as crianças pequenas, suas capacidades e aprendizagens na vida cotidiana

**Falar de aprendizagem [na creche] não suscitará preocupação, desde que não seja pensada como conteúdos iguais a serem transmitidos para todos ao mesmo tempo, mas como possibilidade de co-construção de conhecimento, por meio da oferta de diferentes experiências e de percursos projetados e adaptados aos sujeitos. [...]** (E107)

Mas se, ao contrário, com relação à didática colocamos em realização o projeto do adulto, o objetivo educacional, a experiência que fazem as crianças, o material, a organização do espaço [...] **Então, porém, é necessário focar a intervenção educacional na aprendizagem mais do que no ensino [...]** (E109).

**De fato, o objetivo de um serviço para a infância é promover a aprendizagem das crianças, ou seja, o seu talento, as suas potencialidades de desenvolvimento, mantendo juntos os dois elementos do trabalho educacional no âmbito de 0 a 6 anos, a educação e o cuidado [...]** Um lugar de cuidado é também contemporaneamente um lugar de **aprendizagem [...]** por exemplo, o cuidado e o almoço são ocasiões em que a criança aprende. [...] (E105)

[...] sobre a relação entre cuidado e aprendizagem, discutimos a ideia de não impor conteúdos às crianças, de não ser invasivo na relação e não transmitir forçosamente algo que não esteja alinhado com suas necessidades... **Sem temor de falar de aprendizagem, porque as crianças aprendem continuamente e nós as ajudamos a aprender.** (E107)

É complexo, porque a criança aprende desde o momento em que chega pela manhã na instituição até quando se despede à noite. **É uma experiência de aprendizagem contínua,** o que significa considerar que ela aprende durante o café da manhã e o almoço, durante a troca de fraldas, que a aprendizagem da criança não termina nunca. **Portanto, na realidade, poderíamos dizer que a nossa didática é todo o dia, é a experiência de vida que a criança tem no interior dos serviços educacionais.** (E103)

**A Educação Infantil é a fase em que o sujeito mais aprende, ele descobre o mundo.** (EB02)

[...] não é que eu deva ter as minhas ideias [para transmitir], mas sim que eles devem chegar autonomamente a um processo de conhecimento. [...] é verdade que quando são muito pequenos é difícil, mas o próprio modo de agir [do adulto] na qualidade de educador deve ser coerente e explícito. [...] **quando eu trabalho com uma didática heurística, da descoberta, é porque eu creio na potencialidade da criança. Ou seja, em uma visão de poder experimentar, para poder chegar também nas descobertas de conhecimentos diversos, as palavras pronunciadas são as de inteligência, de descoberta [...]** acredito muito, também, no fato de que juntos se aprende. [...] (E108)

<sup>54</sup> Ainda que, de certa forma, alguns aspectos das Subseções 5.3.2 e 5.3.3 tenham sido abordados na Seção 5.2, considere importante desenvolvê-los aqui, justamente por serem condições para se tratar sobre o tema.

*Sim, há tantos elementos [da didática na creche e pré-escola]. As educadoras e as professoras os desenvolvem, alguns chamam didática e outros Pedagogia da Infância. Depende do nome que se dá, mas absolutamente as crianças são filósofas, como disse no meu livro sobre as perguntas, e são “esponjas” [...]. Há muito... Mas nem todas tem os instrumentos e **então a didática deve pensar como utilizar o ambiente, espaços, materiais, palavras, imagens, objetos, visitas externas... porque todas as crianças podem aprender.** (E102)*

***Se eu quero ajudar a criança a aprender, então faço uma didática.** Mas não é aquela didática que serve apenas para aprender coisas. [...] É este modelo que as crianças pedem ao adulto, ao professor: ser o intermediário para a sua necessidade de aprender. **Precisamos de uma didática que se baseie nos princípios importantes, no fato de dar confiança à criança que quer aprender, que quer aprender a experimentar tudo, que quer relacionar-se com as coisas e com as pessoas, que quer perguntar-se porque as folhas caem... Muitíssimas coisas são interessantíssimas.** (E110 - STACCIOLI)*

As respostas elucidam o compromisso que a didática, se pensada na Educação Infantil, deveria assumir para com as crianças pequenas e os seus percursos de aprender e experienciar. Considerar a criança como sujeito — de direitos, co-construtor de identidade, cultura e aprendizagens, capaz, curiosa e atenta ao mundo — tensiona uma didática voltada a aprendizagens pontuais, de conteúdos escolares, que acontece de modo preciso em atividades fragmentadas, geralmente de treino ou cognitivas e fundadas na ideia de criança que precisa ser estimulada de fora para dentro. Esses são alguns dos aspectos que constituem enfrentamentos a serem empreendidos no exercício de pensar sobre as relações entre Educação Infantil e Didática.

Ao exporem suas compreensões sobre a presença da didática na prática pedagógica de 0 a 6 anos, alguns participantes se referiram à instituição de Educação Infantil como contexto de aprendizagem e convidaram a pensar numa didática preocupada com os processos de aprender e de conhecer — a si, ao outro e ao mundo. Às vezes, isso ocorria tensionando o ensino, como é perceptível nos dois primeiros trechos acima: “focalizar mais as aprendizagens que o ensino” (E109); “A didática como reflexão sobre conteúdos e sobre métodos de aprendizagem, mais do que de ensino” (E107).

Segundo Freschi (2013), um terceiro estágio percorrido pela Didática no contexto italiano diz respeito a uma abordagem problematizadora e crítica que focaliza a vida educativa, a interação entre os sujeitos educandos e os objetos simbólicos e culturais de sua aprendizagem, tendo-a como seu fio condutor. Segundo a autora, num primeiro movimento, a didática tradicional centrava-se no ensino transmissivo de um conteúdo, em lições e exercícios regidos pelo adulto, em um programa rigidamente preestabelecido; num

segundo período, a didática ativa fundamentava-se no reconhecimento do papel da criança como sujeito ativo da sua aprendizagem, com ênfase em suas atividades espontâneas e no aprender fazendo. Talvez, essa reconfiguração pela qual a didática vem passando permita entendermos porque a aprendizagem — em sua abrangência, relação com a vida e significado cultural — foi um aspecto acentuado na fala de alguns pesquisadores italianos.

Embora a lógica da didática seja a lógica do ensino, contraditoriamente, sua vocação realiza-se tão somente por meio da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, a questão da didática “[...] amplia-se e se complexifica ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens [...]” (FRANCO, 2014, p. 14). A didática, nesse viés, diz respeito a como acontece a mobilização de recursos para que os sujeitos construam e reconstruam conhecimentos e saberes, ultrapassando a ideia antiga da didática que dizia respeito apenas à transmissão de conteúdos.

Uma didática na Educação Infantil, então, deve-se ocupar em como:

[...] abrir, promover, permitir e valorizar interesses, curiosidades e prazer explorativo, mas também, sobretudo na creche, a como agir com consciência com relação as crianças que iniciam a jogar, a comunicar em linguagens diversas, a construir relações e trocas sociais, a explorar e aperfeiçoar capacidades representativas e simbólicas [...] (ZERBATO, 2014, p. 29 – tradução nossa)

Os exemplos desse trecho sinalizam uma acepção didática que remete a compreensão de que as crianças aprendem sem atos explícitos de ensino (BARBOSA, 2014). Não significa esvaziar o papel do adulto (discutido na Subseção 5.2.4), mas sinalizar que a ênfase não pode ser naquele conceito de ensino restrito e preciso, nem na didática que apenas se refere a propostas conduzidas precisamente (abordado na Seção 5.1). Trata-se da compreensão de que a didática diz respeito à intencionalidade e competência do adulto em apoiar e sustentar as ações das crianças em suas explorações e jogos, criando condições para as suas aprendizagens (ZERBATO, 2014). Dessa forma, pode-se ter uma didática ressignificada com as crianças pequenas, assim como os atos de aprender e ensinar podem ser compreendidos por outros sentidos que não os clássicos.

Embora haja momentos em que a aprendizagem e o ensino se interseccionam e se fundem, eles movem-se de modo autônomo, o que é próprio do agir didático (ZUCCOLI, 2016). Na Educação Infantil, implica reconhecer que as ações intencionais do adulto não

garantem aprendizagens e que nem todas aprendizagens das crianças acontecem porque “[..] houve uma intencionalidade pedagógica” (BRASIL, 2009a, p. 42).

Todavia, importa reconhecer que os espaços de Educação Infantil se constituem como contexto de crescimento das crianças e lugar de suas aprendizagens (LICHENE; ZANINELLI; PAGANO, 2017). Valorizar a construção compartilhada de aprendizagens e de significados entre crianças e adultos nos processos educacionais (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), o papel das interações sociais, do contexto e das práticas socioculturais nas aprendizagens das crianças (BRUNER, 2015; ROGOFF, 2005). Aspectos tão sublinhados de modo geral nas entrevistas.

Nesse viés é que os processos de aprender das crianças aparecem nos excertos que primam por didáticas concretizadoras do compromisso do professor com as suas aprendizagens na vida cotidiana da creche e da pré-escola. Os processos de aprender são compreendidos em sua amplitude, integralidade, continuidade e não transmissividade: “como possibilidade de co-construção de conhecimentos” (E107); como “aprendizagem contínua” (E103); reconhecendo-se que “as crianças aprendem continuamente” (E106); e que “se as crianças aprendem sempre, não há um momento didático preciso e estruturado” (E103).

Nessa mesma lógica, apoiada em Malaguzzi e Bruner, na ideia de que a aprendizagem ocorre continuamente, uma entrevistada afirma que, se quiséssemos nomear como didática os modos de fazer com as crianças de 0 a 6 anos, seria então “[...] uma didática que acompanha a criança em toda a sua jornada [...]” (E103). Dessa forma, configurar-se-ia uma didática que, em vez de centrar-se em momentos isolados e em atividades dirigidas e fragmentadas, preocupar-se-ia com as aprendizagens que as crianças constroem em suas experiências cotidianas. Então, seria uma “didática do dia inteiro”, uma didática que “pense” nas aprendizagens integrais das crianças realizadas na vida cotidiana.

Tais compreensões partem da consideração da criança na sua totalidade, redefinindo um conceito de aprendizagem, por vezes, tido como restrito, para olhá-lo em sua multidimensionalidade e sua relação com a cultura. Implicam o reconhecimento de que as crianças constroem suas aprendizagens participando, de que aprendem no cotidiano e de que o mesmo é espaço de aprendizagens que não são banais (BROUGÈRE; ULMANN, 2012). Dessa forma, os significados possíveis de serem atribuídos à didática parecem distanciar-se “[...] dos processos educativos estruturados sobre base de técnicas

comportamentais — mecanismos de comportamentos e se aproxima[m] de uma prática sensível à realidade da infância” (CALIDONI, 2016, p. 105).

O acento na criança e nessas compreensões abertas de aprendizagem pareceu estar presente de forma enfática na afirmação de uma entrevistada (E107), ao discorrer que tratar de aprendizagem com relação à creche<sup>55</sup> “não causa mais preocupação e medo”, visto que as instituições que atendem às crianças de 0 a 6 anos são lugares de aprender. Sobre a didática na creche, de acordo com Mantovani (2016), é preciso pensá-la a partir do reconhecimento de que, nos primeiros anos, as aprendizagens são velozes, vitais e difusas, envolvem o controle do corpo, os movimentos, o falar, as emoções, a resolução de conflitos, línguas diversas, a consolidação da identidade e a biodiversidade.

Por esse ângulo, a aprendizagem apareceu concebida nas entrevistas em sua relação com o cuidado, na indissociabilidade entre cuidar e educar (E107, E105, E103, EB02, EB01), afirmando-se como responsabilidade da instituição de Educação Infantil os processos de aprender vivenciados nas atividades de atenção pessoal das crianças pequenas. Nesse viés, a didática na creche (e na pré-escola) se cercaria de instrumentos de trabalho que respeitem as “mudanças que as crianças carregam intrinsicamente consigo” (MANTOVANI, 2015, p. 62), considerando que elas, desde pequenas, começam a realizar cada vez mais ações por conta própria, e assim vão iniciando a “longa estrada da autonomia na interdependência” (MANTOVANI, 2016, p. 10 – tradução nossa).

Nas passagens elencadas a seguir, é possível visualizar mais olhares dos entrevistados que valorizam e estão em consonância com a potência das crianças e o respeito aos seus percursos de aprender. Contrapõem-se a uma ideia de criança que a restringe como alguém que responde aos estímulos dados pelo adulto:

*[...] partindo do nosso forte pensamento sobre a centralidade da criança, ativa, autônoma, que tem vontade de fazer, refletimos sobre a importância de fazer com que tudo parta da criança. Refletimos sobre as nossas resistências, sobre os nossos medos de falar de aprendizagem na creche... [...]* (E107)

*Se nasce com uma força enorme, que quer dizer aprender a caminhar, a correr, a saltar, a pensar, a descobrir como é feito o mundo, a perguntar-se porque se morre, a olhar como*

---

<sup>55</sup> Cabe ressaltar que, na Itália, para a *Scuola d’infanzia*, há elaboração de orientações nacionais desde 1914 (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015) enquanto para o *Nido* não existe um documento curricular nacional. A partir da Lei nº 107/2015, que instituiu o sistema integrado 0 a 6 (TERZI, 2016), abriu-se caminho para conexões com o que ocorre na *Scuola d’infanzia*, embora não se mencione explicitamente as Indicações Curriculares e didáticas para o *Nido* (MANTOVANI, 2016).

*caem as folhas, a perguntar-se, por exemplo: quando é o momento em que cai uma folha? [...]. O adulto se pergunta com a criança “mas porque cai uma folha? Por quê?” [...] Se respondemos apenas “está seca, cai, porque venta [...]”, não nos ocupamos com o mistério daquela folha que cai. O mundo é cheio de maravilhas. (E110 - STACCIOLI)*

*Portanto, com base na minha ideia de criança, e em qual é a minha ideia de adulto também, qual é a minha ideia de aprendizagem, é que o educador constrói sua intervenção educacional de um modo pensado intencionalmente, projetado. Assim, não me dá medo falar de uma proposta educacional didática na creche. [...] (E105)*

*[...] a criança está em processo de desenvolvimento, não pode ser classificada. A criança não é o emocional somado com isso e somado com aquilo, é emocional e etc, tudo junto. A criança não é uma coisa que possa ser medida no desenvolvimento emocional, pelas habilidades emocionais, etc. Isso é uma coisa terrível e perversa. [...] (EB01 - PIMENTA)*

*Então, há tantas teorias, mas quando tu vais trabalhar com as crianças é difícil. Mas é a imagem da criança que prescreve tudo... porque aquela didática prescritiva, definida, linear, muito diretiva e escolarizante, vem de uma imagem de criança e de aprendizagem, [...] Então, se tu dizes que “a tua imagem de criança a compreende como competente, capaz de construir suas aprendizagens, que a aprendizagem é um fato social, que se trabalha em grupo”, deve fazer uma didática que seja coerente... (E106)*

*Porque no momento em que eu troco as fraldas de uma criança, posso fazê-lo de tantas maneiras... em silêncio, sem dizer uma palavra; posso trocá-la e enquanto isso falar ou olhar nos olhos dela; posso trocá-la cantando uma música; posso trocá-la e cantar uma música e fazer uma pequena massagem... Cada uma destas ações é uma técnica. [...] Mas cada uma delas tem um significado pedagógico, ético, relacionado a minha maneira de ver a criança, que é diversa. Se eu me limito a trocá-la, a vejo como um ser biológico, a ser limpo. Se eu a olho, e enquanto troco sua fralda lhe canto uma música, a vejo como um ser humano que vive em uma cultura. [...] E isto faz uma grande diferença do ponto de vista pedagógico. (E101)*

Reconhecer que as crianças são curiosas e ativas, que querem aprender e ser escutadas no que dizem, que elas fazem perguntas e não se limitam a responder o que um adulto pergunta; e apostar na globalidade do processo de aprender e na sua integralidade, distanciando-se de uma visão universal e classificatória de seu desenvolvimento, são alguns dos pensamentos destacados dos trechos acima. O respeito às curiosidades, às necessidades e aos desejos de aprender das crianças, podem servir de antídotos a uma didática empobrecida e simplista, ligada à aprendizagem de coisas pré-constituídas e sem sentido.

Tais argumentos em torno das imagens das crianças contribuem com indicativos importantes para embasar perspectivas de didática que não sejam adultocêntricas, conteudistas ou pautadas na ideia do estímulo. Mas sim, que alimentem aquela admiração relacionada ao desejo da criança de conhecer a si, o seu corpo e o mundo (NIGRIS, 2014).



Porém, convém salientar que essa ideia da força das crianças pequenas é tão expressiva aqui quanto está presente nas posições das Seções 5.1 e 5.2. Contudo, a diferença é que por ora é vista como condição e justificativa para se pensar em termos didáticos na construção de contextos que contribuam para a ampliação das aprendizagens das crianças, e não como argumento que justifica a não abordagem do tema da didática. Para um grupo de pesquisadores, dentro de uma lógica didática revitalizada, a força das crianças não está necessariamente em contradição com a potência dos convites e das propostas que podem ser feitas pelos adultos a elas, a partir de uma escuta sensível e atenta que organiza e retroalimenta os percursos.

Como exemplo, nos momentos da alimentação, traduzir o compromisso com a ação das crianças e sua formação integral em uma “didática da autonomia” (MANTOVANI, 2016), implica organizá-los com essa finalidade, por meio de modos de fazer do professor que viabilizem a participação das crianças. As crianças podem alimentar-se em mesas separadas ou em mesas conjuntas, podem servir-se em *buffets* ou ser servidas, podem colaborar com a organização do espaço e a entrega de utensílios — tendo sua participação gradativamente ampliada — ou aguardar que lhe sirvam desde o berçário até a pré-escola. Pode-se prever que as crianças utilizem utensílios de plástico ou de vidro, pode-se organizar um momento de alimentação com pequenos grupos de crianças em espaço reservado, quando se tem uma turma grande, para poder vivenciar esse momento de modo mais tranquilo e peculiar, ou encontrar outros arranjos. Pode-se pensar que as crianças aprendem sobre alimentos com teatrinhos em que os personagens são frutas e legumes, ou em ateliês e no próprio momento das refeições, ao sentirem o cheiro e a textura dos alimentos, ao cozinarem e experimentarem receitas da comunidade.

Nessa perspectiva, a contribuição da didática da comida não estaria necessariamente voltada para uma didática orientada a um saber cognitivo, mas estaria a serviço de um saber de uma prática social, quando se estabelece uma pedagogia que valoriza os momentos de refeição na Educação Infantil e se constrói uma prática cotidiana e didaticamente orientada por esse viés. Reconhecer que a alimentação é um tema pedagógico na Educação Infantil exige pensar e construir arranjos didáticos apropriados para vivenciá-lo.

No excerto seguinte, pode-se perceber a reflexão de uma entrevistada sobre o seu papel docente na relação com as crianças de 2 anos, justamente referindo-se a um

momento de alimentação, em especial no que tange ao reconhecimento do valor da interação entre os pares:

*[...] Quem quer cantar? Quem se interessa? A mim? Às crianças? Na minha opinião, **essas são perguntas que tem a ver com a didática, porque me fizeram refletir, neste caso, sobre como eu me coloco em relação às aprendizagens da criança, às possibilidades que ofereço [...], como eu me coloco em relação ao meu papel, como oriento ou deixo que uma seja “o estímulo” para as outras...** [Lembremos] a menina desta manhã que disse cantemos, que enfia a luva e canta, todos a escutam e alguém canta... Posso dizer o mesmo e, talvez, não me escutem. (E107)*

A imagem de criança — capaz e potente em suas interações — também interfere no reconhecimento de que as crianças aprendem entre elas, fato que implica a descentralização do adulto. Nesse sentido, o excerto acima remete à consideração feita por Mantovani de que “Se falamos de didática, não pensamos somente nos educadores e professores. Pensamos também nos meninos e meninas que ensinam as outras meninas e os outros meninos” (MANTOVANI, 2016, p. 11 – tradução nossa). Trata-se do papel dos pares nas aprendizagens que as crianças constroem umas com as outras, de reconhecer que são “pequenos mentores”, como destacou a autora e, dessa forma, de descentralizar a didática da figura do adulto como aquele que tudo ensina às crianças. Afinal, as aprendizagens ocorrem na convivência e no espaço de vida coletiva.

Entretanto, mesmo que de certa forma o discurso da criança capaz e potente esteja bastante difundido, ainda é complexo vivenciá-lo nas instituições educacionais. Nas palavras de uma entrevistada, é difícil “[...] traduzir na didática as teorias de aprendizagem e as imagens de crianças potentes” (E105). No Brasil, as DCNEIs (2009b) compreendem a criança como sujeito que é capaz de aprender, de relacionar-se e apropriar-se do mundo, mas não está sendo simples operacionalizar esses princípios em modos de fazer e de organizar o cotidiano participativos. Essa é uma das preocupações e desafios presentes na Pedagogia da Infância: traduzir os princípios na vida cotidiana das instituições de Educação Infantil (CAMPOS, 2012).

Por meio da observação, da projeção, da documentação e da avaliação das aprendizagens, a entrevistada (E105) ponderou que o professor vai conhecendo as crianças continuamente em seus contextos e, assim, vai compreendendo-as. Para a pesquisadora, a imagem de criança é um elemento sobre o qual trabalhar:

*[...] mas não apenas na declaração inicial, porque há um pouco isto... Te digo “a minha imagem de criança qual é?”. Ah, é “uma imagem de criança competente, positiva, rica, potente”. É como se depois dessa declaração tivéssemos uma consciência. Declaramos uma imagem da criança e basta, vamos em frente... **Ao contrário, é dentro destas quatro focalizações [a observação, a progettazione educacional, a documentação e a avaliação das aprendizagens] que a imagem de criança que um certo grupo de trabalho tem pode ser pesquisada e continuamente renovada, construída e interrogada.** (Elo5)*

Com isso, a participante lembra que não se trata apenas de explicitar quais imagens embasam a prática pedagógica e as escolhas didáticas, mas também de refletir sobre elas e visibilizá-las por meio de um trabalho contínuo que possibilite vivenciar tais compreensões de criança no cotidiano. Assim, é no encontro com as crianças que podemos conhecê-las e construir relações que as respeitem em suas singularidades, ultrapassando o plano do discurso teórico na medida em que fortalecemos nas práticas pedagógicas o nosso compromisso com elas.

Ou seja, as imagens de infância difundidas impactam nas proposições pedagógicas, mas ultrapassando-se a lógica de escolher entre uma ou outra, é possível inverter esse processo: trabalhar com as imagens de infância numa postura crítica e interrogativa na pesquisa cotidiana e na formação, construindo e difundindo imagens de criança plurais, presentes e orientadoras das práticas educativas (LUCIANO, 2017).

Enfim, tanto as imagens das crianças quanto as compreensões de aprendizagem estão por trás da discussão em torno da didática na Educação Infantil. Há uma tensão que se situa em visões extremas sobre a criança — passiva, para qual há uma didática estimuladora ou sujeito competente, que “dispensa” proposições do adulto –, e sobre a aprendizagem — uma ideia restrita, cognitivista e individual que gera uma didática de treino/preparatória ou uma visão que a coloca como processo “natural”. A visão natural de aprendizagem aparece como prelúdio da negação da didática — entendida como atividade estruturada pelo adulto para alcançar objetivos predeterminados —, ou então, no outro extremo, a aceleração de aprendizagens distancia a Educação Infantil da didática relacionada à ideia da pré-escola como etapa preparatória — com alfabetização instrumental e antecipada, fichas e atividades em papel (MION, 2014).

Nesse dilema tenso, situam-se os debates da didática com crianças de 0 a 6 anos. Então, ao discutir sobre a construção dos caminhos metodológicos e didáticos na educação de 0 a 6 anos, conforme mencionou uma entrevistada, convém indagar: “É pela

brincadeira? Pela criatividade? Ou pela domesticação dessas crianças preparando-as para serem adultos felizes? Como se a criança fosse um vir a ser... Ela tem que ser uma criança feliz [...]” (EB02). Quais seriam as didáticas para as “crianças felizes”? Quais seriam as didáticas voltadas às infâncias?

Construir didáticas no compromisso da educação com o presente e com o futuro das crianças é uma grande questão. Pode ser pensada a partir da pergunta: “[...] como instrumentalizamos as crianças para o mundo que valorizará as competências necessárias hoje e que somente uma didática ativa, na qual as crianças são protagonistas, pode gerar?” (MANTOVANI, 2015, p. 62 – tradução nossa). As sinalizações são de que as crianças não aprendem recebendo e acumulando conhecimentos, mas tecendo seus sentidos e significados sobre o mundo em que vivem e sobre si, experimentando, relacionando-se, descobrindo-se e descobrindo o mundo na relação com ele. Em sintonia com isso, o professor da Educação Infantil tem uma responsabilidade, precisa construir sua ação docente, na qual as escolhas didáticas e pedagógicas podem estar presentes sem silenciar as infâncias e as crianças pequenas.

Em suma, os dados apresentados nessa subseção sugerem que os espaços institucionais são contextos culturais, de educação, cuidado e aprendizagem integral e que tal ideia não pode ser silenciada se falarmos em didática com crianças pequenas. Provocam a pensarmos que a ação didática não ocorre somente quando se propõem às crianças atividades previstas para objetivos específicos de aprendizagem conteudistas. Dessa forma, a educação em creches e pré-escolas pede uma abordagem didática cotidiana que pode ocupar-se desses processos de aprender que dizem respeito à formação integral e ao bem-estar da criança, desde que isso seja de modo participativo, e não de forma “despersonalizada” (FRANCO, 2016). Na Educação Infantil, há crianças que estão vivendo suas infâncias, e temos um compromisso pedagógico com elas, seu cuidado, suas experiências e seus processos de aprender na vida cotidiana das instituições.

### 5.3.3 Indicações de que não caberia à Educação Infantil uma didática disciplinar

*[...] tudo se dá de forma articulada, mas você tem conceitos que se inscrevem em campos disciplinares. [...] Então, pedagogicamente como é que você trabalha o conceito de tempo [da área de história]? Pode ser pela brincadeira, suponhamos. **Como se constrói uma didática da Educação Infantil na interseção, na costura, na conversa dessas áreas***

*disciplinares? Pensando como essa criança aprende, como se descobre [...] Isso se dá sem essas divisões que nós, homens, didaticamente fazemos, por disciplinas. [...] Pensar em didática para a Educação Infantil não pode ser pela via da disciplinarização.* (EB02)

*Os conceitos químicos, por exemplo, começamos a trabalhar com a criança pequena indiretamente, mas não precisa dizer que é química. Por exemplo, a criança que vai ao supermercado com a mãe, e diz “eu quero esse biscoito”, e ela diz “não vamos comprar porque ele tem aqui coisas que atrapalham o seu crescimento”. [...] (EB01 - PIMENTA)*

*Bom, com a Base Nacional Comum Curricular [brasileira], e apesar dela, acredito que é necessário, é possível pensar em didáticas que não sejam configuradas por disciplinas. Inclusive porque essa tem sido uma luta histórica, ou uma marca da Educação Infantil, esse combate da disciplinarização. [...] (EB03)*

*É um equívoco na tal Base Curricular [brasileira], a separação: tac, tac, tac, é isso, isso e isso, de competência emocional, não sei o quê, mais não sei o que lá, etc. Deve-se considerar o todo, pois a criança pequena é um ser complexo, com ela não pode ser “agora matemática, agora geografia, agora ciências, agora outra disciplina” [...] eu não gosto de terem colocado e separado o emocional, o cognitivo, porque a intencionalidade por trás disso é fazer os testes para medir as aprendizagens. [...] (EB01 - PIMENTA)*

*Ao contrário, com as crianças muito pequenas, continuamente mistura-se tudo, não há uma única disciplina isolada... Porque é a realidade, é a cultura que é assim [...] Mas nós temos uma cultura que nasce do iluminismo, muito dividida, não? Como uma enciclopédia... Mas cultura não é isto, é o contato com a realidade, o conhecer cada vez mais... Porém, fazendo isso de maneira que as crianças tenham olhos curiosos, vontade de experimentar, de escutar, de expressar um ponto de vista diferente. [...] (E108)*

*É o que dizia Malaguzzi, a criança de cem linguagens, por isso não se pode pensar em uma criança subdividida. [...] quando ele tinha em mente cem linguagens, não tinha em mente uma didática pré-estabelecida, mas dizia “temos que dialogar com aquilo que a criança faz e temos que dar a ela a possibilidade de experimentar as suas cem linguagens e os seus cem modos de aprender”. Não temos um método único, isto não quer dizer que não temos um método. É importante dar esta oportunidade de aprendizagem. Isto não significa não fazer didática, ao contrário, isto é fazer didática com as crianças. (E103)*

*Se eu estou em relação com as crianças muito pequenas, por exemplo, a linguagem da palavra é..., em suma, menos potente que aquela do corpo... [...] (E106)*

*Se eu quero ajudar a criança a aprender, então faço uma didática. Mas não é aquela didática que serve apenas para aprender coisas. Penso nos comportamentos relacionais, penso nos comportamentos éticos, isto é, também nos elementos não estritamente disciplinares [...] (E110 - STACCIOLI)*

*[...] até porque [didática] não é apenas aquela disciplinar, não? Quando eu falo de didática não é que eu me refira apenas à didática da matemática, mas eu falo de reflexão em que estão... [...] (E108)*

A leitura dos trechos acima indica que, na Educação Infantil, não é apropriado um arranjo curricular organizado por disciplinas e, por consequência, uma ação pedagógica e

um viés didático que se faça nessa lógica. A seguir, compartilho alguns comentários sobre as falas dos entrevistados.

Os quatro primeiros excertos (EB02, EB01 – PIMENTA, EB03) pontuam enfaticamente que, na Educação Infantil, não deve haver uma separação em disciplinas e mencionam a aprendizagem de conceitos que, por sua vez, inserem-se em diferentes campos disciplinares. Argumentam que se deve considerar “como a criança aprende” — pela brincadeira, pela descoberta — considerando-a em sua totalidade, visto que “a criança pequena é um ser complexo”. Tal aspecto, no segundo excerto, é ilustrado por meio de um exemplo, em que são construídas na experiência cotidiana da criança aprendizagens com relação à alimentação, de forma não sistematizada nem endereçada a um conhecimento disciplinar.

Essa compreensão é reforçada no quinto excerto, em que a entrevistada (E108) pontua que as “crianças pequenininhas têm continuamente contaminado tudo, não há uma disciplina isolada”. Assim, lembra que, no âmbito cultural e na realidade, a aprendizagem não é dividida em disciplinas, mas que o iluminismo implicou numa aceção de cultura fragmentada, num modelo enciclopédico. Em vez disso, a cultura compreende o contato com a realidade, em que se constroem aprendizagens e conhecimentos integralmente. Também no primeiro excerto, percebe-se referência a essa questão, quando é afirmado que as aprendizagens das crianças acontecem “sem essas divisões que nós, homens, didaticamente fazemos, por disciplinas” (EB02).

Em contraponto a uma visão de ensino disciplinar, a alusão às múltiplas linguagens pode ser percebida no sexto e no sétimo trechos (E103, E106). Isso relaciona-se com a ideia de Malaguzzi de que a criança tem cem linguagens, por isso não se pode pensar em uma criança subdividida, pontuando-se que não é só a linguagem das palavras que deve ser valorizada na educação das crianças pequenas, mas as múltiplas linguagens.

O oitavo excerto (E110 - STACCIOLI) aproxima-se do nono (E108) na medida em que ambos aludem a significados de didática para além do cunho disciplinar, ampliando esse entendimento acerca da mesma utilizado para referir-se à aprendizagem de conteúdos disciplinares, questionando: “porque [didática] não é somente aquela disciplinar, não?” (E108). Apontam que a didática não se restringe aos elementos estreitamente disciplinares, podendo envolver as aprendizagens das crianças que dizem respeito a aspectos relacionais, éticos, entre tantos outros.

Em síntese, as crianças em sua totalidade e integralidade, em suas relações, seus modos de aprender, seu bem-estar e crescimento, aparecem como o aspecto central nos enunciados, e não uma lista ou “grade de conteúdos” disciplinar. Os conhecimentos não estão compreendidos como presos ou divididos nas áreas disciplinares, mas se encontram enredados na exploração e na reconstrução da realidade pelas crianças, que acontece de modo interconectado com as singularidades dos campos de experiência, na vida, referindo-se a âmbitos amplos. Sobre isso, cabe salientar que, ainda que se possa privilegiar no planejamento um ou outro campo, é a visão integrada entre corpo e mente e entre relações e aspectos cognitivos que deve prevalecer. Nessa direção, é um trabalho de escuta e observação que “[...] nos levará a descobrir que cada experiência, cada lugar, cada processo — quando esmiuçado — remete a uma miríade de saberes especializados, de saberes convencionais e, portanto, de áreas curriculares” (NIGRIS, 2014, p. 139).

Isso não significa que os conhecimentos devem ser abordados disciplinarmente com as crianças pequenas, nem que precisamos escolher entre conhecimentos cotidianos e científicos, polarizando-os. Tampouco significa que considerar a experiência da criança no arranjo curricular e na ação didática implicaria simplesmente deixar a criança aprender sem uma ação educativa intencional que amplie a oferta de contextos de aprendizagem e crescimento. Barbosa e Richter (2018) refletem sobre essa questão no que tange à discussão curricular, enfatizando que:

**A atenção pedagógica do professor centrada nas áreas de conhecimentos acadêmicos deixa inaudível a escuta das crianças concretas**, aquelas que estão presentes na escola, com suas demandas de vida e de aprendizagem [...] **Por outro lado, quando a organização curricular tem sua ênfase no direito das crianças a viverem suas infâncias, os adultos tendem a desconsiderar a oferta de desafios e provocações às crianças ao simplificá-los** e, assim, reduzem a função escolar relativa aos saberes e aos conhecimentos sociais, culturais e científicos. (BARBOSA; RICHTER, 2018, p. 49–50 – grifo nosso)

A reflexão das autoras indica que ambas as posturas — focar apenas no conhecimento ou centrar-se apenas nas crianças — desqualificam a ação pedagógica na medida em que simplificam a oferta de contextos educativos que potencializem suas experiências na instituição, que é um espaço educacional e cultural. No que tange à didática, construí-la de modo comprometido com as crianças exige assumir o compromisso político e social (FRANCO, 2016) da educação das crianças de 0 a 6 anos. Trata-se do

compartilhamento dos processos de educar e cuidar com as famílias, trilhando contextos de aprender que não antagonizem a vida das crianças com os saberes e os conhecimentos constituídos pelo patrimônio da humanidade.

O que está em pauta junto com a discussão sobre um arranjo curricular disciplinar é o uso de metodologias fechadas, de sequências didáticas e estratégias por disciplinas, que não são apropriadas às crianças pequenas. Isso se dá, em primeiro lugar, porque as crianças não aprendem de forma fragmentada; em segundo, porque as didáticas disciplinares facilmente esquecem dos princípios pedagógicos e centram-se na estrutura sequencial e metodológica dos conteúdos, sendo que “[...] o foco excessivo na dimensão disciplinar retira da tarefa do ensino sua necessária multidimensionalidade” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543).

Não trata-se de desconsiderar a relação das crianças com os conhecimentos, mas compreender que isso ocorre nas relações entre as crianças, delas com os adultos, com os objetos culturais, em processos cotidianos situados em contextos. Pode-se dizer que as disciplinas têm abordagens metodológicas próprias, por exemplo, nas ciências sociais, o estudo do meio; na filosofia, as conversas ou histórias; na arte, o ateliê. As disciplinas têm modos de fazer próprios, os quais inspiram a elaboração de contextos, percursos e experiências didáticas. Assim, podem oferecer certa variabilidade no planejamento e continuidade na realização das experiências que, às vezes, está ausente nas escolas infantis. Nesse sentido, as disciplinas possibilitam uma reflexão sobre o mundo que pode ser inspiradora ao professor, mas não deve se traduzir na prática com as crianças disciplinarmente, em momentos e tempos estanques; afinal, no ateliê, está a arte, a narrativa, a cultura, o movimento.

Como exemplo, a literatura existe no mundo. Assim, o professor, ao saber que ela é importante para a formação dos humanos, que precisa estar presente desde a creche, deve conhecer as abordagens e críticas literárias para construir um pensamento didático que apoie e sistematize sua ação pedagógica. Deve decidir se conta uma história todos os dias às crianças, se lê um livro ou se conta a história, se coloca poesia no repertório e outros estilos ou não. Deve pensar nas relações da literatura com as outras linguagens.

As disciplinas, nesse viés, podem oferecer modos de pensar os campos para a experiência das crianças, que sempre se constrói pautada na interdisciplinaridade. Além disso, podem nos ajudar na construção de repertórios capazes de qualificar a própria



escuta e os nossos modos de acolher as experiências das crianças que acontecem cotidianamente. Porém, é necessário não fragmentar os conhecimentos, ultrapassar a visão das disciplinas como muros, pensando-as como instrumentos para conectarmos uns aos outros e ao mundo, na direção do que afirma Rinaldi (2017):

**Aqui peço às disciplinas para que se tornem líquidas para acolher o pensamento da criança, que é um pensamento holístico**, que procura, lembrou-me ontem de um de vocês, a matemática na dança, a física em uma noite estrelada, **este pensamento que busca a liberdade de um futuro que nunca foi imaginado.** (RINALDI, 2017, p. 73 – tradução nossa, grifo nosso)

Somente nessas circunstâncias, as disciplinas poderiam ser interessantes, se incidirem na amplitude e aprofundamento de experiências que podem ser propostas às crianças, contribuindo para que investiguem, explorem, façam suas descobertas, mas sempre tendo em vista que os conhecimentos estão no mundo e na vida cotidiana das crianças. Os conhecimentos, se pensados em sua relação com a vida e o cotidiano, não precisam ser elencados em listas para serem aplicados ou desenvolvidos com as crianças como “conteúdos” fragmentados. Ao contrário:

*Deixemos que as coisas sejam vida, porque é dentro da vida cotidiana que há disciplinas ou, como se chama na Itália, os “campos de experiência”... Estes “campos” já existem, não há necessidade de trazê-los de fora com uma didática, aceitar este modelo é o mesmo que escolher uma didática. Só que se trata de uma didática que tem uma filosofia por trás, que tem uma metodologia por trás. (E110 - STACCIOLI)*

O trecho acima traz uma contribuição importante para a discussão: não é preciso trazer “de fora” uma didática disciplinar, uma vez que os campos de experiência já estão na vida cotidiana. Ao acolher as coisas que vêm das crianças, “[...] se está construindo uma didática com base na vida real, no cotidiano, nas reais exigências das crianças” (STACCIOLI, 2013, p. 29). Acredito que assim a didática não se configuraria de modo fechado, prescrevendo o que e como se deve fazer, selecionando conteúdos, nem delimitaria o que obter, não fechando as possibilidades nem impedindo as experiências das crianças pequenas.

Isso pode ser pensado com relação à ciência, uma disciplina considerada, por vezes, mais distante no trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas e difícil de ser

abordada. Porém, conforme demonstrado no exemplo abaixo, a atitude científica, de descoberta, é acessível as crianças de 0 a 3 anos, está na vida cotidiana:

*Penny Ritscher observou uma criança que está em um jardim com um vaso de flores de plástico. No jardim, há um escorregador que está à disposição para as crianças com um carrinho. Então, ela pega o vaso que estava ali, o coloca inclinado, espera um momento e o vaso escorrega abaixo. Naquele instante, ela vê que o vaso não caía reto como imaginava. E, talvez, pensa: “se eu deixo a bola no escorregador, a bola cai reta, se eu deixo o vaso, também cai direto... é óbvio? Não, não cai direto”. A criança pega o vaso outra vez, leva para cima, coloca no mesmo lugar, o deixa cair... E o vaso continua a cair torto. Então, o que está acontecendo? Qual é o princípio que está por trás e que a criança tentava entender? É um conceito científico que se estuda apenas no Ensino Médio [...] Uma coisa é aprender com uma didática que te diz como se comportará um vaso com duas diferentes circunferências e outra coisa é refletir sobre a própria experiência. Então o que deveria fazer o adulto neste caso? Fingir que não entendeu nada? Talvez sim. Contar outra vez à criança aquilo que aconteceu? Talvez sim. Significa (por exemplo) que o adulto dá à criança um pote que não é em forma de vaso, para tentar ver se ele cai em linha reta. Ou poderia dizer: “vejamos se todas as coisas caem tortas... vamos pegar uma garrafa ou procurar algo para deixar rolar”. [...] Todos tentam, depois pensam sobre o rolamento que é um conceito difícil [...] Quando Nicola Cusano explicava filosofia aos seus alunos, cortava uma esfera pela metade e eles deviam lançá-la – inclusive aos universitários – e pensavam que devesse chegar ao centro, indo sempre reto. Mas como era uma metade, quando rolava forte ia reta, mas quando ia mais lenta, começava a fazer uma rotação elíptica, em caracol, circulando e, assim, ele explicava a eles que a vida é como uma meia esfera [...] Aquela criança com aquele vaso e com a ajuda do adulto e com a presença de outras crianças, experimentou, divertindo-se, muitas coisas. [...] (E110 - STACCIOLI)*

Das palavras acima, destaco a exploração das crianças que acontece na realidade que as circunda, o modo curioso com que colocam perguntas sobre o mundo e buscam compressões para suas inquietações, aprendem por meio das experiências que realizam e relações que estabelecem na companhia de seus pares e do adulto. O cenário do exemplo é o do pátio e a situação envolvida é a do brincar, da exploração de materiais, das hipóteses elaboradas e experimentadas pelas crianças, do acolhimento da professora às suas perguntas e do relançamento com outras, com objetos que ampliem as experiências que estão acontecendo, ou observando e acompanhando atentamente. Assim, as crianças podem experimentar e pensar sobre um conhecimento que, como o entrevistado afirmou, é aprendido de modo mais sistematizado em etapas posteriores. Trata-se de aprendizagens que ocorrem a partir da reflexão da própria experiência da criança, como afirmou o participante. Isso se contrapõe a uma ação docente que “explique” e a uma didática que “demonstre” os conhecimentos científicos às crianças, pautada na

transmissão de saberes codificados como se fossem definidos de forma rígida e facilmente transferíveis às crianças.

Por vezes, na Educação Infantil, os percursos de pensamento ficam em segundo plano com relação a noções de ciências, numa ideia equivocada de transmissão passiva destas. Por isso, em vez de uma indicação de didática precisa e orientada à aquisição de saberes, trata-se de emergir uma relação educativa que não se exaure entre professor e criança, mas que contemple a relação com o contexto, estando no centro os percursos e processos de conhecer e indagar das crianças, que podem ser sustentados e ampliados (BONDIOLI; SAVIO, 2014).

A organização pedagógica não deve ser a das matérias, uma vez que, com crianças, a matéria é a realidade e o trabalho pedagógico é contextualizado e situado no mundo (RODARI, 1982). Os processos de conhecer e de aprender das crianças pequenas apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana, problematizando assim o entendimento convencional de conteúdo utilizado pela escola. Dessa forma, é possível pensá-los na Educação Infantil com relação à aprendizagem de práticas sociais de uma cultura, por exemplo: “o alimentar-se, o lavar-se e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se e o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tantos outros conteúdos” (BRASIL, 2009a, p. 83).

Ao passo que as crianças constroem conhecimento na vida cotidiana, que vida e experiência se relacionam, segundo Dewey (2017), os materiais imediatos das aprendizagens são/estão na experiência presente — daí a importância da experiência cotidiana, visto que os conhecimentos formalizados dos mais experientes não devem ser o ponto de partida. Entretanto, é oportuno lembrar que tais aprendizagens se fazem em um contexto social e cultural e em processos em que as crianças vão se apropriando dos “códigos construídos pelo mundo”, permitindo que os ressignifiquem e criem outros (MEIRIEU, 2016).

As experiências nos espaços abertos, por exemplo, promovem o encontro com a natureza, que pode ocorrer em uma experiência livre, mas pode também ser mítica, envolvendo as histórias indígenas; ou pode ser científica, com o uso da lupa e da bússola ou com experimentações com baldes e areia que envolvam peso e noções físico-químicas e matemáticas — ambas pela exploração das crianças. Os pátios podem ser um contexto

para acompanhar os ciclos de vida de plantas e de pequenos insetos e seus habitats; para brincar com barro, criar e acompanhar suas transformações; para correr e construir brincadeiras como, por exemplo, uma tirolesa construída em conjunto. Essas experiências propiciam modos diversificados de aproximar-se e perceber a natureza em maior profundidade.

Em decorrência, o tema da didática com relação à ampliação dos conhecimentos das crianças pequenas exige do professor uma formação ampla, pedagógica, mas também cultural, científica, artística, tecnológica, ambiental, ética, estética, política. Um adulto interessado por áreas diversas, com seus conhecimentos e saberes, ao observar as crianças, pode compreender as ações delas e enriquecer suas experiências, sem esquecê-las e sem priorizar conteúdos disciplinares (BARBOSA; RICHTER, 2015).

É importante ressaltar que, segundo Freschi (2016b), os campos de experiência configuram-se como contextos culturais nos quais se estruturam as propostas realizadas com as crianças e relacionam-se a construção de si e as relações com os outros, bem como aos diversos conhecimentos e habilidades da dimensão ético-social. No contexto italiano, conforme afirma a autora (2016b), eles não convidam a uma didática conteudista nem disciplinar, pois o que fornecem são indicativos sobre os quais as professoras da creche podem se empenhar em trabalhar com as crianças pequenas.

Portanto, para a referida autora (FRESCHI, 2013), o arranjo curricular por campos de experiência influencia positivamente a didática na Educação Infantil, a partir da compreensão de que não se trata de disciplinas antecipadas da etapa seguinte. Os campos dizem respeito aos lugares de agir das crianças, mas não apenas ao fazer como dado empírico, e sim à “elaboração da experiência realizada pelos pequenos por meio da mediação do adulto” (2013, p. 121 – tradução nossa). Cada campo de experiência tem seus materiais, um horizonte de saberes e seus repertórios e precisa ser compreendido inserido na cultura, de forma não dissociada da vida das crianças e das práticas sociais e culturais que ocorrem na vida cotidiana das creches e pré-escolas.

Cabe salientar que o caráter inovador do arranjo curricular por campos de experiência diz respeito, no contexto italiano, a dois aspectos: o primeiro se refere à ideia de experiência, em oposição à de atividade (aspecto já discutido na Subseção 5.2.2); o segundo relaciona-se à compreensão de “campo” como lugar metafórico ou físico em que

objetos e ambiente global constituem uma totalidade, permeada com fenômenos coexistentes que se influenciam (PENSO, [s. d.]).

Equivocadamente, as vezes, os campos são considerados como áreas isoladas, servindo para um planejamento por “sucessão de atividades” negligenciando-se assim a relação que há entre eles. Por esse viés, eles conformam uma didática rígida em torno da proposição de ações e fazeres precisos, ordenados e separados, que rompem com a globalidade da experiência da criança pequena. Por isso, essa terceira condição — que não seja uma didática disciplinar —, assim como a anterior — que seja comprometida com as aprendizagens cotidianas —, constitui-se como uma premissa para se tratar sobre didática na educação de 0 a 6 anos. Então, é necessário discutir o assunto. Afinal, por um lado, falar de didática com crianças pequenas suscita aqueles que fazem pesquisa sobre crianças pequenas e refletem sobre a escola a dialogarem sobre as grades e os limites disciplinares, alargando essa compreensão; por outro lado, provoca os didatas clássicos a se confrontarem com uma didática experiencial e laboratorial (MANTOVANI, 2016).

Portanto, as condições até aqui apresentadas — esclarecer os sentidos que a didática pode assumir com as crianças pequenas, construir uma didática cotidiana respeitosa com as crianças e suas aprendizagens integrais, pensar em didáticas que não fragmentem as experiências das crianças em arranjos disciplinares — contribuem para uma ressignificação importante do termo “didática” na Educação Infantil. Ainda assim, esses são apenas alguns dos aspectos a serem considerados, uma vez que este movimento precisa ser construído com cautela, conforme a discussão apresentada na seção seguinte.

#### **5.3.4 Sinalizações de cautela no uso da palavra “didática” na Educação Infantil que sugerem que o mais importante não é nomeá-la como tal**

*Isto é, no sentido de que a palavra “didática” não devemos necessariamente [utilizá-la]... nem sequer isto deve ser forçado, não? No sentido de que... de qualquer modo, existe um pouco o risco de etiquetamento e de enrijecimento. Existem alguns aspectos que eu falava e que [referem-se], em definitivo, à intervenção didática, hum... isto é, o papel do adulto no papel que atribui à criança na sua aprendizagem... (E105)*

*Para além de qualquer definição possível... não acho que seja tão importante definir de uma maneira ou outra. Na minha opinião, as palavras são usadas com inteligência, isto é, no sentido de que se explicamos o que entendemos, provavelmente, isto é... [podemos pensá-las] além dos preconceitos possíveis. Acho que seja importante tentar*

*entender que se podemos falar de didática na creche, pensemos que haja uma intervenção pensada e projetada e consciente [...] (E105)*

*Sim, há tantos elementos [da didática na creche e pré-escola]. As educadoras e as professoras os desenvolvem, **alguns chamam didática e outros Pedagogia da Infância. Depende do nome que se dá... [...]** (E102)*

***Para mim ainda que não a chamassem mais didática, se a chamássemos de outra maneira, seria bom do mesmo jeito [...] não é importante que seja didática ou outra palavra. O problema não está na palavra, mas no que diretamente se realiza. [...] em qualquer ação que um adulto faça com as crianças há uma intencionalidade, para a qual predispõem um setting com uma série de materiais e, também, os deixa simplesmente jogar, ver o que flutua ou não em uma poça d'água... Mas isso, para mim, já é dispor de uma série de ações didáticas [...] Portanto, é um discurso diferente que, na minha opinião, não se trata de didática transmissiva ou de educação da infância, é realmente toda a ideia complexa que é importante, não apenas os nomes: didática, educação. [...]** (E108)*

O último argumento condicional mapeado nesta seção apresenta contribuições que pontuam a cautela e a prudência necessárias ao referir-se à didática na/da Educação Infantil, aspecto que deve ser enfatizado nessa reflexão. Parecem designar que não é apropriado sair de uma posição do “não tem” para o “tem”, uma vez que alertam para o fato de que se centrar nessa discussão de modo estrito não é o prioritário.

Retomando o posicionamento de uma das entrevistadas (E105), tendo em vista que há aspectos na Educação Infantil que se referem à didática, como o papel do adulto, pode-se falar de didática inclusive na creche, mas isso não significa que se deve utilizar “por força” a expressão “didática”. O uso do vocabulário exige contextualização, ressignificação, uma reflexão e esclarecimentos sobre os seus sentidos, como já mencionado anteriormente.

Conforme revela o outro excerto (E108), o foco da nossa atenção deve estar “naquilo que se realiza” com as crianças, pois o problema não está na palavra. O importante é nos centrarmos no fato de que há intencionalidade nas ações que os adultos constroem com as crianças. Ainda assim, no decorrer de sua resposta, a participante afirma que pensar no contexto, nos materiais e nas explorações das crianças significa colocar em ato uma série de ações que correspondem à didática. Todavia, em sua visão, não é o nome o aspecto mais importante — didática ou educação — nem mesmo precisamos polarizar a Didática e a Pedagogia, entendendo a primeira como negativa/transmissiva e a segunda como potente/mais próxima à infância. O principal é a complexidade que envolve os

fazeres dos professores com as crianças, a responsabilidade em acolhê-las, o reconhecimento de que não devem portar a elas as suas ideias, mas contribuir para que construam seus processos de conhecimento. Nessa direção, colocam-se os posicionamentos a seguir:

*Se configura-se como uma didática na qual aplico aquilo que faço no Ensino Fundamental, absolutamente, não está bom, isso seria uma total derrota... **Portanto, se a palavra “didática” corre o risco de criar essa ambiguidade, é melhor não utilizar a palavra “didática”, melhor falar de Educação. Mas, na minha opinião, uma consciência dos adultos que operam com as crianças, uma reflexão, é muito importante, porque, às vezes, é como se subestimássemos a própria importância...** (E108)*

*[...] **Justo por isso é difícil pensar numa didática como campo de estudos ou de princípios, né, ela perpassa o fazer educativo, a docência da/na Educação Infantil, mas... seria necessário reafirmar os princípios colocados para a Educação Infantil.** [...]* (EB03)

Tais respostas não representam um convite a repensar a didática a partir do que é próprio da educação das crianças pequenas, visto que não foi com essa perspectiva que pareceram ter sido enunciadas. Todavia, sinalizam que, para pensar em didática com relação à faixa etária de 0 a 6 anos, o caminho não deveria ser espelhando-se no Ensino Fundamental. Assim, reforçam a cautela que se faz imprescindível, pontuando a necessidade de que seria preciso ressignificar o termo “didática” em consonância com os princípios e funções da Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Somente a partir daquilo que foi construído como identidade pedagógica dessa etapa educacional é que poderíamos continuar a discutir acerca dessa especificidade na creche e na pré-escola.

Em suma, os dados compartilhados nesta seção sobre os aspectos condicionais conduzem a perguntar se a Didática é apenas um campo com um único modo de compreensão (tecnicista, disciplinar) ou se pode ser complexa e aberta. Se pode ser pensada apenas com relação à escola ou pode pertencer, ressignificada, ao vocabulário da Educação Infantil. Pensar a partir dos modos de aprender das crianças, das culturas infantis e suas brincadeiras, dos modos de fazer dos professores de 0 a 6 anos rompe com a tradição de compreender a ação didática em seu viés prescritivo e linear, exigindo ressignificá-la, conforme processo vivido em outros grandes temas da Pedagogia.

Os argumentos tecidos pelos entrevistados que indicaram um “sim condicional”, relacionam-se, então, ao exercício de pensarmos como a “presença” da criança pequena interpela a didática tradicional. Estendendo a reflexão proposta por Richter e Barbosa

(2010) de que as crianças pequenas “interrogam” o currículo, para pensá-la aqui com relação à didática, poderíamos nos questionar: em que medida as crianças pequenas, em seus processos de aprender e em suas experiências, interrogam a organização didática clássica? No compromisso com suas experiências e seus contextos de aprendizagem, como discutido acima, quais poderiam ser as palavras que a caracterizariam? Questões que precisamos debater, pensar, refletir na educação das crianças pequenas.

Nesse capítulo, a partir dos diálogos com pesquisadores brasileiros e italianos, considero que não há pensamento consolidado e unívoco, nem respostas que sejam certas ou erradas, mas sim múltiplos olhares sobre o tema da didática na Educação Infantil. O exercício reflexivo explicitou os pontos de vista diferentes que foram mapeados sobre Educação Infantil e Didática nas entrevistas, mostrando que há: posições de total afastamento; de distanciamento parcial, que sinalizam a possibilidade de ressignificação, ainda que marcada por muitas tensões e fortes contradições; de certa indiferença com relação à discussão; de afirmações e aproximações entre Educação Infantil e Didática.

Nos dados construídos nas entrevistas, alguns dissensos foram percebidos: as diversas maneiras de compreender e conceituar o que seria a didática, a partir de perspectivas teóricas plurais, e as diferentes visões sobre os sentidos do termo com relação à educação das crianças de 0 a 6 anos. Mas também alguns consensos: de que a didática clássica, transmissiva, conteudista e linear não serve à creche e pré-escola, pois tal perspectiva não relaciona-se à valorização das infâncias e à promoção de experiências, nem está preocupada com o bem-estar e as aprendizagens integrais das crianças pequenas. Em síntese, os dissensos mapeados estão na possibilidade ou não vislumbrada pelos entrevistados com relação à ressignificação do termo e sua apropriação com relação às crianças pequenas. Assim, parece que não se centram em torno das ideias ou dos princípios pedagógicos sobre a educação de crianças pequenas, visto que estes não apareceram de forma incongruente nas respostas entre os pesquisadores que pontuaram os afastamentos e aqueles que enfatizaram as aproximações entre Educação Infantil e Didática.

Em suma, o capítulo 5 evidencia a possibilidade de abordar a discussão sobre a presença da didática com crianças de 0 a 6 anos por diferentes vieses, o que foi realizado sem querer torná-la inesgotável, mas sim valorizando os diferentes modos de compreendê-la. Por um lado, se os “fios de sentido” que foram entrelaçados com base nas conversas



com os pesquisadores confirmam a relação conflituosa entre Educação Infantil e Didática nos contextos brasileiro e italiano, por outro, vislumbram possibilidades e indicativos que incitam a pensar a didática com relação às especificidades das crianças pequenas.

Considero que o conjunto dos 13 argumentos mapeados e apresentados nas seções desse capítulo permitiu olhar o tema da pesquisa sob os mais variados aspectos e dimensões, enxergar os muitos lados da questão. Portanto, revelam a complexidade da tarefa e indicam a riqueza de perspectivas que emergiram nos diálogos com os pesquisadores brasileiros e italianos entrevistados. Tal exercício foi inspirado na perspectiva dialógica apontada por Sennett (2015b), de abrir espaço para vozes diferentes e, assim, desencadear outras conversas sobre Educação Infantil e Didática.

E  
D  
U  
C  
A  
Ç  
Ã  
O

I  
N  
F  
A  
N  
T  
I  
L

D  
I  
D  
Á  
T  
I  
C  
A

*Um paradoxo formula algo que não parece encaixar, mas não aspira a ser resolvido; mas somos nós quem aspiramos a saber viver com ele, a extrair seus sentidos, a poder avançar um pouco mais na compreensão das coisas e em nossos modos de viver, mesmo que não cheguemos a entendê-la por completo. O paradoxo expressa um mistério não paralisante, senão mobilizador; um mistério daqueles que te empurram a seguir sondando, a entender o que significa saber viver; sabendo que estes paradoxos estão inseridos na vida e que justamente porque não se resolvem é que nos movem, nos levam a ir e vir, a alimentar a potencialidade do próprio paradoxo.*

*Os paradoxos não se resolvem, mas se aprofundam.*

**(CONTRERAS DOMINGO, 2010, p. 244 — tradução nossa)**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR MAIS CONVERSAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIDÁTICA

*A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender.*

*Clarice Lispector*

*Arriscar. Aprender. Aprofundar.* Inspirada nas palavras de Lispector e de Contreras Domingo, inicio a escrita das considerações desta pesquisa com a sinalização dessas três ações, que talvez tenham sido aquelas que mais “exercitei” durante a sua realização. Esta tese teve como fio condutor o seguinte objetivo: investigar as relações estabelecidas entre os campos da Educação Infantil e Didática, problematizando-as e ampliando-as por meio da interlocução com pesquisadores brasileiros e italianos.

*Sobre arriscar...* A Educação Infantil, pelo menos na perspectiva da Pedagogia da Infância e da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, não estabeleceu interlocução com a Didática no contexto do Brasil. O mapeamento que foi realizado em eventos nacionais (ENDIPE e ANPEd) indicou que há um distanciamento entre Educação Infantil e Didática na discussão educacional contemporânea brasileira, uma vez que não foram localizadas na amostra produções acadêmicas que discutam conceitual e explicitamente essa relação (embora haja trabalhos no campo da Pedagogia Histórico-Crítica relativos a essa discussão). Como dados desse mapeamento e das entrevistas evidenciaram, já viemos discutindo questões relacionadas aos temas da Didática — planejamento, avaliação, formação de professores, currículo, recursos, estratégias, entre outros — de modo indireto, ou seja, há uma presença na ausência.

A ideia convencional de didática, centrada no adulto e relacionada à transmissão de conteúdos disciplinares, sem dúvida distancia-se da identidade pedagógica da educação das crianças pequenas, por portar consigo o apressamento da escolarização das crianças e o esvaziamento das especificidades da Educação Infantil — educar, cuidar e brincar, conforme indicaram as entrevistas realizadas com pesquisadores brasileiros e italianos. Além disso, de modo geral, há um enfraquecimento e certo desprestígio da didática na Pedagogia e na formação de professores, bem como receio em tratar sobre a técnica como uma das dimensões que a compõe. Isso torna ainda mais frágil e delicado conversar sobre as relações entre as áreas de estudo da Educação Infantil e da Didática.

Os riscos estão aí! A Educação Infantil brasileira, ao ingressar no sistema de Ensino e tornar-se a primeira etapa da Educação Básica, aproximou-se da escola, afastando-se da assistência, o que representou conquistas e impôs alguns desafios. Alguns deles referem-se aos debates e problematizações em torno dos termos como currículo ou proposta pedagógica, educar ou ensinar, educar ou cuidar, a diferença entre alunos e crianças ou (ainda mais polêmico) entre bebês e crianças. A busca pela especificidade do que singulariza e conforma a docência na creche e na pré-escola também gera debates. Há ainda outros impasses que acentuam o desafio do diálogo com os grandes temas da Pedagogia na Educação Infantil (BARBOSA, 1999), sem perder o que lhe é próprio.

Todavia, é interessante reconhecer que os riscos estão presentes, ainda que não haja discussão explícita sobre o tema da didática. Ou seja, por mais que não se admita a discussão sobre didática na Educação Infantil como pertinente e bem-vinda, encontram-se muitas didáticas sendo vividas nas práticas cotidianas nas creches e pré-escolas — inclusive aquelas empobrecidas, centradas no adulto, e que não condizem com o que acreditamos ser específico e próprio da educação das crianças pequenas. Mesmo que não chamemos de didática, que não reconheçamos que se trata de processos didáticos, a fim de fugir dos seus significados negativos — mapeados na revisão de literatura e nas entrevistas realizadas —, alguns de seus elementos estão presentes em práticas desenvolvidas nas instituições. Infelizmente, há didáticas que comumente se mostram prescritivas, domesticadoras, lineares e esvaziadas de princípios pedagógicos condizentes com as singularidades da educação de crianças de 0 a 6 anos.

Além disso, há outros riscos que vêm se intensificando atualmente com a tentativa de retomada da visão tecnicista na educação, em consonância com as atuais políticas brasileiras. Enquanto a discussão sobre a didática e sobre os modos de fazer e ser professor com as crianças pequenas é colocada como uma tarefa que não nos cabe na formação inicial e continuada, há a invasão de didáticas aplicacionistas pensadas por terceiros (empresas e instituições não educacionais), que são veiculadas como planos de ação “prontos” a serem comprados, consumidos, executados.

Por exemplo, sites e blogs fornecem planos de aulas e projetos pedagógicos pré-determinados, centros de formação traduzem pedagogias em modelos de agir que são sugeridos aos professores, livros didáticos e sistemas apostilados afirmam o que se deve dizer e fazer com as crianças, geralmente preparando-as para a etapa seguinte. Tais

“didáticas” vêm crescendo com força na Educação Infantil, prescrevendo um currículo detalhado e organizado em atividades sequenciais predefinidas para serem aplicadas independente dos sujeitos e seus contextos. Nessa lógica, os professores se tornam consumidores de didáticas prontas, em vez de serem reconhecidos como sujeitos capazes de fazerem uma tradução didática — viva, inventiva, contextual e reflexiva — dos princípios pedagógicos da Educação Infantil em ações cotidianas.

Em ambas as situações (didáticas inspiradas no Ensino Fundamental e didáticas prontas), há o esvaziamento das especificidades da educação das crianças pequenas. No que se refere à consolidação de uma identidade pedagógica nas Diretrizes (BRASIL, 2009b) e no campo da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, reitera-se a importância do trajeto percorrido pela Educação Infantil brasileira e as contribuições da Pedagogia da Infância. Contudo, o silenciamento da discussão sobre alguns temas da área da Didática pode estar dificultando a construção de antídotos e de alternativas às práticas não apropriadas.

Os princípios da Educação Infantil — compreensões plurais e contextuais de infância, participação, brincadeira e interações como eixos das práticas pedagógicas, valorização das experiências e dos saberes das crianças pequenas — seguem sendo declarados, mas distorcidos na prática em didáticas que não os concretizam. Logo, faz-se necessário buscar formas de traduzir/operacionalizar/vivenciar a(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, em sintonia com o que postulam os Estudos da Infância.

Frente ao exposto, as reflexões trilhadas no decorrer da pesquisa nos provocam a pensar que não é apenas trazendo o tema da didática para a discussão na Educação Infantil (ou melhor, assumindo-a como tema de debate) que estaríamos “correndo riscos”. Logo, negar a discussão em torno dos processos didáticos não é a única possibilidade de resistência frente ao que não queremos na educação das crianças pequenas. Enfrentá-la pode ser também uma forma de resistir. Dando visibilidade à discussão sobre didática, isto é, retirando-a do espaço da negação, cria-se uma estratégia para que o assunto seja passível de análise, de enfrentamento, de busca de alternativas. Afinal, onde não existe diálogo (do professor consigo mesmo, com seus colegas, com as famílias, com as crianças, e entre as áreas da Educação Infantil e da Didática) não há abertura para a reflexão.

Todavia, os dados da pesquisa acerca dos distanciamentos e das tensões presentes na relação entre os campos da Educação Infantil e da Didática, explorados ao longo do trabalho, mostram que não se trata de uma tarefa simples. No contexto brasileiro, a análise

empreendida no Capítulo 4 indicou que as diferenças conceituais e históricas entre os dois campos justificam a pouca produção acadêmica sobre o tema, o que reflete a negação da didática na Educação Infantil contemporânea, sendo a discussão/compreensão/tematização sobre o ensinar e a própria ideia da escolarização os principais elementos justificadores. Acresce-se a isso a forte marca do tecnicismo na didática brasileira como um fator que repercutiu significativamente nesse afastamento, pois técnica, tecnologia e tecnicismo parecem ser compreendidos como sinônimos.

Também foi possível constatar, no que se refere ao contexto brasileiro, que os didatas centraram sua preocupação nas crianças maiores, devido à obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Porém, segundo os entrevistados, isso não significa necessariamente que houve uma negação por parte da área da Didática para com as crianças pequenas. Com relação à área da Educação Infantil, as entrevistas revelaram que os estudiosos do campo entenderam a discussão sobre didática como não apropriada à identidade pedagógica da prática educativa de 0 a 6 anos. Entretanto, convém retomar que alguns dados sugeriram que há uma abordagem implícita de temas didáticos na educação das crianças pequenas e, ainda, que há uma aproximação entre Educação Infantil e Didática no que tange aos elementos didáticos presentes na formação de professores de crianças pequenas. Além disso, a análise indicou também que aprendizagens docentes relacionadas ao “como fazer” são complexas, envolvem a didática e precisam estar presentes nos processos formativos.

Entender melhor esses aspectos que constituíram/constituem o afastamento entre os campos da Educação Infantil e Didática no Brasil, por meio das problematizações e argumentações feitas pelos pesquisadores brasileiros, foram elementos fundamentais para não silenciar as tensões que existem, não disfarçar os riscos, não apagar a historicidade do debate. Eis o motivo pelo qual escolhi não suprimir a palavra “distanciamentos” entre Educação Infantil e Didática do título desta tese, não apagando a problemática que há em torno do tema.

*Sobre aprender...* Diante da complexidade do tema pesquisado, a experiência que foi desenvolvida por meio do encontro e diálogo com pesquisadores brasileiros e italianos provocou muitas reflexões. Cada conversa realizada abriu diversas perspectivas e mostrou inúmeras possibilidades de abordagem do assunto (em termos de referenciais teóricos, de posições, de bifurcações a serem feitas no decorrer do estudo). Acolher a pluralidade das

respostas — e a densidade de cada uma delas — talvez tenha sido um dos pontos mais desafiantes do processo de pesquisa. Tal aspecto exigiu o esforço de leitura dos dados sem enquadrar os sentidos das respostas em um único significado e sem anular certa imprecisão advinda da diversidade dos campos discursivos, do próprio vocabulário utilizado pelos participantes, assim como das diferentes tradições que há tanto entre os países (Brasil e Itália) como entre pesquisadores do mesmo país.

Cabe lembrar que os conceitos são carregados de significados históricos, políticos, contextuais. Assim, não pretendi com a participação de pesquisadores italianos importar uma concepção, um modelo, ou mesmo uma “didática”, mas ampliar os olhares sobre o tema. Tal interesse surgiu a partir do contato com algumas produções da literatura italiana que versavam sobre didática na creche, bem como sobre compreensões de didática (heurística, da descoberta, do fazer, da experiência, da maravilha, de construção de contextos e acompanhamento de percursos das crianças) que podem sugerir caminhos interessantes para pensarmos a didática com relação às crianças pequenas.

Todavia, observei nas entrevistas o caráter emergente e não consensual da discussão sobre didática na Educação Infantil que há em ambos os países. Pelas leituras e entrevistas feitas, percebi que na Itália o maior estranhamento é com relação a pensar em didática na faixa etária de 0 aos 3 anos, embora não tenha sido identificado consenso com relação à didática na faixa etária dos 4 aos 6 anos. No Brasil há uma posição histórica forte de negação da presença da didática na Educação Infantil (0 a 6 anos), percebida pela ausência de produção acadêmica e nos depoimentos, a qual incide de modo marcante tanto na creche quanto na pré-escola.

Também é importante reiterar que os discursos dos entrevistados estão relacionados aos contextos, às perspectivas teóricas, às áreas a que pertencem e atuam, pesquisam e ensinam — Educação Infantil ou Didática. Da mesma forma, as posições que trouxeram são pessoais, permeadas por vocabulários próprios e modos distintos de compreender, por exemplo, a própria relação entre Pedagogia e Didática. Assim, ao me deparar com tamanha riqueza, cada vez foi mais intensa a percepção de que não encontraria uma resposta única sobre a presença da didática na Educação Infantil, mas uma pluralidade de pensamentos. Em outras palavras, não se tratava de ter ou não ter didática na Educação Infantil, muito menos de respostas corretas ou erradas. Então, compartilhar a amplitude de posicionamentos encontrados nas entrevistas constituiu-se como

compromisso da pesquisa, traduzido no movimento empreendido no Capítulo 5 de não apagar a diversidade de perspectivas. E essa foi uma intensa aprendizagem de organização, sistematização e análise de dados vivida na experiência desta investigação.

Posto isso, no referido capítulo, busquei fazer circular pontos de vista a respeito dos dissensos e consensos identificados no mapeamento das compreensões dos entrevistados brasileiros e italianos sobre didática na Educação Infantil, as quais foram agrupadas, inicialmente, em três conjuntos: a) posições que se situaram entre a dificuldade de discussão, a negação e/ou a indiferença pelo tema da didática com crianças pequenas; b) posições que reconheceram a possibilidade de discussão, mas marcada pela sinalização das tensões, bem como pela necessidade de ressignificações do termo “didática” em sintonia com as especificidades das crianças pequenas, ou seja, destacando a necessidade de ampliar seu sentido restrito ao ensino como ação prescritiva e linear; c) posições que sinalizavam a necessidade e/ou possibilidade da didática na Educação Infantil, trazendo alguns indicativos de configurações dos processos didáticos com crianças pequenas que podem ser potencializadores das práticas pedagógicas ao colocá-las numa historicidade.

Esse mapeamento foi importante, mas como arranjo analítico mostrou-se insuficiente, devido a intenção da pesquisa de discutir o tema e não de quantificar e, também, ao tom reflexivo e não determinístico que caracterizou as entrevistas. Em outras palavras, algumas delas traziam mais de uma posição, centravam-se tanto nas tensões quanto nas possibilidades da didática na Educação Infantil, ou continham a reformulação de posicionamentos e perspectivas sobre o assunto ocorrida no decorrer da própria conversa. Por isso, a apresentação dos dados no Capítulo 5 foi organizada em torno dos argumentos dos participantes relacionados aos “fios de sentido”: os afastamentos, as aproximações, as condições para discussão/presença da didática na Educação Infantil.

Sobre os afastamentos entre Educação Infantil e Didática, resumidamente, é possível falar que sinalizavam que a didática tradicional se distancia muito da identidade pedagógica da Educação Infantil, pois é centralizada no adulto e se relaciona ao ensino e à escola, é prescritiva, precisa, linear e traz um enquadramento às práticas. Sobre as aproximações entre Educação Infantil e Didática, nesse caso, a didática apareceu compreendida de modo abrangente e plural, relacionada ao papel do adulto, seus instrumentos de trabalho e modos de fazer intencionais e reflexivos, concretizada com escolhas didáticas construídas a partir de princípios pedagógicos que incidem na



organização de contextos e percursos de experiências. Em relação às respostas que marcavam as condições para discutir didática na Educação Infantil, sugeriam que ela pode ser pensada na Educação Infantil desde que se esclareçam os significados assumiria, que seja comprometida com as crianças, potencialidades e infâncias, e não se configure disciplinarmente.

Como se pode perceber, os posicionamentos dos participantes sobre a discussão em torno da didática na Educação Infantil eram variados. O dissenso nas respostas — se assim fosse chamado — residiu principalmente na posição dos participantes em considerar apropriada ou não a discussão sobre didática, isto é, em achar válido ressignificar ou não o termo com relação às crianças pequenas. Incide nessa multiplicidade de pontos de vista o fato de que as respostas estavam embasadas em compreensões distintas (mais abrangentes ou mais restritivas) acerca do próprio conceito de didática — concepção clássica e tradicional, escolanovista, contemporânea. Entretanto, isso não significa que todos os participantes que pontuaram os afastamentos o concebiam pelo viés tradicional, mas que, para alguns, os sentidos históricos da didática, tão marcados pela prescritividade e pela visão escolarizante que o termo porta consigo, impossibilitam pensá-la com relação à faixa etária de 0 a 6 anos.

Um ponto consensual nas respostas é que, via de regra, elas não se fundavam em compreensões incongruentes acerca da educação das crianças pequenas em espaços coletivos, ou seja, nenhum participante defendeu uma educação propedêutica, uma didática disciplinar ou docência centralizada no adulto. Resguardadas as singularidades das trajetórias dos países e dos pontos de vista dos pesquisadores, de modo geral, há também a ideia comum de que articular a identidade pedagógica da Educação Infantil com temas clássicos da didática (planejamento, avaliação, conteúdos e técnicas) não poderia ocorrer esquecendo-se das infâncias, das capacidades/potencialidades das crianças, de suas brincadeiras e interações, do cuidar e educar.

Nesse sentido, nas respostas de ambos os países, o receio ao caráter transmissivo, preparatório, linear e rígido da didática tradicional, assim como do ensino em seu sentido empobrecido, foi um elemento identificado. Contudo, no Brasil a própria ideia do ensino como objeto da didática é um elemento que incide fortemente no afastamento entre os campos da Educação Infantil e da Didática, em decorrência da posição preponderante entre os pesquisadores da área de que não há ensino na primeira etapa educacional. Já nas

entrevistas com pesquisadores italianos, isso pode ser relativizado, visto que houve certa referência ao ensino (transcrito e contextualizado) com relação à educação de 0 a 6 anos, não apenas pelos pesquisadores da didática, e de que a manifestação prevalente era contrária a um ensino rígido, linear e conteudista.

Além disso, as respostas afirmativas com relação à didática na educação de crianças pequenas, tanto brasileiras quanto italianas, relacionavam-se a compressões de didática amplas, heurísticas, participativas, relacionadas à construção de contextos e percursos. Ou seja, ao versarem sobre a aproximação do conceito de didática com relação às crianças pequenas, eram os significados abertos e plurais que estavam presentes nas falas dos pesquisadores, indicando que nem todos os sentidos que a didática assume são restritivos e negativos.

Outro aspecto que os dados sugerem é uma posição de maior abertura por parte dos pesquisadores da Didática brasileira em falar do tema com relação à Educação Infantil, em contraponto à posição presente nas falas dos entrevistados da área da Educação Infantil, que enfatizava as tensões e os riscos dessa aproximação. Nas conversas com participantes italianos, não é possível inferir o mesmo: de modo geral, houve um número expressivo daqueles que se mostraram abertos ou favoráveis à discussão, ainda que isso tenha sido feito com intensidades distintas e com estabelecimento de condições, como já exposto nas análises. Contudo, saliento que essas impressões são tecidas aqui pela importância de compartilhar tais achados, mas com muita cautela. A intenção não foi generalizar nem comparar, uma vez que se tratou de amostra peculiar, que, por ter sido constituída na experiência desta pesquisa, teve um alargamento dos participantes italianos.

*Sobre aprofundar...* A partir da perspectiva de olhar o tema entendendo-o para além de uma contradição paralisante, e sim pelo viés do paradoxo: para aprofundar, discutir, seguir sondando, dialogando — ser frutífero e não resolvível (CONTRERAS DOMINGO, 2010a), compreendo que, talvez, o trabalho de pesquisa realizado mais abra questões do que as feche. Não pretendi responder com sim ou não à pergunta de pesquisa, escolher entre isto ou aquilo — afinal, os significados são históricos e contextuais. Nesse sentido, o aprofundamento do tema centrou-se em levantar argumentos e pontos de vista (já expostos), a partir dos quais é possível apontar, de certa forma, o que se ganharia ou se

perderia na discussão acerca da interlocução ou da presença de elementos da didática no campo da Educação Infantil.

Por um lado, a posição de negação (da didática na Educação Infantil) assegura, ao menos no plano das ideias, que não se diluam os princípios da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil — não se dissolva o lugar da criança na prática pedagógica, não se sigam os passos das outras etapas escolares e não se tenha um ensino transmissivo e uma didática tecnicista e conteudista. Por outro lado, a posição de afirmação a respeito da presença ou da possibilidade de discussão do tema confere visibilidade a algumas discussões, quais sejam: pensar a relação da criança com o conhecimento em suas experiências de aprender; discutir a organização de contextos, práticas e jornadas nas instituições; refletir sobre o papel do adulto e sua profissionalidade, atualizar seus instrumentos de trabalho.

Dessa forma, compreendo que falar em didática possibilita tirar da invisibilidade esses aspectos da prática pedagógica, provocando a desnaturalização dos modos de fazer a educação nas creches e pré-escolas tidos como naturais, repetíveis e lineares. A didática pode incitar o olhar atento para o cotidiano, a reflexão sobre o modo como o organizamos (se é pensando em prol da participação das crianças pequenas ou não), refletindo sobre as escolhas técnicas que consolidam ou (não) nossas ideias pedagógicas, éticas, estéticas e políticas. Portanto, por esse viés, a didática com crianças pequenas poderia ser considerada uma preocupação pedagógica válida e bem-vinda, inclusive no que tange à necessidade de pensá-la com relação aos processos de formação de professores.

Tal premissa se sustenta na compreensão de que os modos de fazer (planejar, registrar, avaliar e documentar, ser e estar com as crianças, organizar os contextos de experiência e os percursos de aprendizagens) não são “simples” ações técnicas: precisam ser pensados pedagogicamente, construídos didaticamente de forma flexível e contextual. Diante disso, convém lembrar que a didática envolve uma dimensão técnica, mas não tecnicista, distanciando-se de ser um pacote de estratégias pronto para o professor aplicar, justamente porque pode ser compreendida como um aspecto importante em sua profissionalidade que diz respeito à organização de um processo didático articulado às teorias pedagógicas, às concepções de infância, às experiências cotidianas das crianças, aos territórios em que vivem. Tal entendimento de didática não é linear porque, ao contrário, ela se faz dialógica e artesanalmente na relação com as crianças, em modos de

fazer receptivos ao outro, pautados na escuta e no acolhimento, no trabalho cooperativo e na construção compartilhada de significados.

Nessa perspectiva, o estudo indicou que é interessante aprofundar a reflexão sobre a composição de didáticas na Educação Infantil com as crianças pequenas. A partir da compreensão de que “fazer é pensar”, da dimensão da arte (SENNETT, 2015a), abre-se na didática uma perspectiva para compreendê-la sustentada na ideia de que as práticas não são instrumentais, porque se fazem permeadas de engajamento, reflexão, intencionalidade pedagógica. Para tanto, a proposição de Sennett, de que pensamentos e sentimentos estão contidos no processo do fazer, contribuiu para a reflexão tecida sobre o “como fazer” do professor de Educação Infantil. Um “como” que é complexo, formativo, no sentido de que, ao fazê-lo, pode-se aprender sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que se busca qualificá-lo com vistas ao acolhimento e à participação das crianças pequenas.

Ao pensar para além da suposta divisão entre o “sujeito que faz” e o “homem que pensa” (SENNETT, 2015a), considero que podemos construir didáticas no diálogo entre práticas concretas e ideias, que não são reduzíveis ao como fazer tecnicista. Afinal, educar e cuidar envolvem um “como fazer” complexo, que se faz relacionado ao porquê, para quem e com quem, uma vez que compreendemos a ação didática como a elaboração de dispositivos e estratégias para um agir fundado em princípios pedagógicos, políticos, estéticos, éticos e técnicos. Do contrário, se não há um “como fazer”, seguiria sendo necessária a formação pedagógica para o professor?

A arte (SENNETT, 2015a) constitui, então, uma perspectiva potente para circunscrevermos os significados da didática para o universo do trabalho do professor das crianças de 0 a 6 anos, em sintonia com princípios da Educação Infantil e as tantas condições colocadas para essa discussão expostas por grande parte dos pesquisadores. Importa uma reflexão didática relativa à organização do trabalho pedagógico em que o professor pode aprender com as experiências e a incompletude permite a imaginação, num fluxo no qual a curiosidade envolve perguntar-se sobre o como e por que, num esforço técnico permeado de valores éticos (SENNETT, 2015a).

Além disso, compartilho outras questões que emergiram na pesquisa e poderiam ser aprofundadas em novas conversas sobre o tema. Por exemplo: no âmbito da formação docente, como favorecer as aprendizagens que dizem respeito aos repertórios pedagógicos e didáticos do professor de crianças pequenas? É possível trabalhar didática

na formação sem pensar as didáticas que se constituem nos cotidianos das instituições? A afirmação do pedagógico, do político e do estético na educação das crianças pequenas precisa anular a dimensão didática? A consideração da dimensão técnica precisa silenciar a política? Falar de didática implica necessariamente o silenciamento das crianças e o apagamento das infâncias? Acreditar na força das crianças significa anular a potência das escolhas didáticas que incidem na construção dos contextos de experiências e aprendizagens? Se a didática dá ênfase à criança, suas histórias e singularidades, quais palavras/ações comporiam um vocabulário didático ressignificado na Educação Infantil?

Em síntese, embora as inquietações sejam inúmeras, assim como os “riscos” e as tensões, os dados da pesquisa incitaram à reflexão de que a didática não é um campo com um único modo de interpretação, somente tecnicista e relativo ao trabalho do professor de crianças maiores. Nos dados, há a indicação de que a didática não é necessária apenas para organizar o ensino das disciplinas acadêmicas, pois pode estar voltada para a construção do bem-estar, as aprendizagens, experiências e participação das crianças. Quer dizer, não está presente apenas no ensino de conteúdos, próprio do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, a didática diz respeito ao “como fazer/educar/cuidar/brincar” sustentado em princípios pedagógicos, políticos, estéticos e éticos. Portanto, é interessante pensá-la na Educação Infantil, mas a ressignificação do termo exige perguntar como as crianças pequenas interrogam os sentidos clássicos da didática.

Essa perspectiva presente na tese desloca o tema do campo da negação para o da visibilidade, da possibilidade, da abertura de perspectivas, do diálogo. Uma vez que há vários modos de conceber a didática, a pesquisa permitiu abrir a discussão, ampliar os pontos de vista, fazer pensar sobre, mas o debate aparece, de certa forma, como questão inconclusa e suscita outras reflexões. Fica o tom do “talvez”, que marca o convite para a extensão do diálogo (SENNETT, 2015b) tecido neste trabalho, sem esquecermos das tensões que conformam o tema. Todavia, acompanhado da “certeza” de que há “algo” na educação das crianças pequenas relacionado ao fazer didático que, por sua vez, está presente ainda que na ausência (da discussão explícita e da agenda da área). “Algo” que importa debater, refletir, independentemente de como o nomeamos.

Nesse sentido, os “fios” tecidos implicam o convite para continuar a pensar nos conhecimentos da Didática que correspondem aos instrumentos e responsabilidades do professor de crianças pequenas. Nas respostas, há indicação de uma presença-ausência da

didática na Educação Infantil (que se faz sem nomeá-la, sem pensá-la diretamente), bem como indicativos de dimensões didáticas com crianças pequenas referentes aos diversos sentidos que assume com as crianças pequenas. Além disso, há a afirmação de que o trabalho pedagógico, a intenção, a intervenção constituem uma didática e, portanto, reconhecer isso implica visibilizar a questão e ter parceiros para discutir.

*Sobre apostar...* Às palavras apresentadas (*arriscar, aprender, aprofundar*) acrescento mais uma: *apostar*. Invisto nela porque considero que traduz, em parte, as considerações desta pesquisa, na medida em que o estudo visibiliza perspectivas sobre o termo “didática”, ampliando a nossa compreensão sobre os sentidos que pode assumir na educação de 0 a 6 anos. A dimensão do “talvez”, presente nas entrevistas, é o que permite essa aposta, pois não fecha o diálogo (SENNETT, 2015b) e sinaliza que não há tema proibido. Apostar é envolver-se no exercício de pensar sobre, dialogar, refletir.

Dessa forma, pode-se apostar em fugir dos discursos dominantes que excluem outras formas de entender e interpretar o mundo, marginalizando outras histórias que poderiam ser contadas (MOSS, 2017). No que se refere à didática, ela não se reduz apenas à aceção escolarizante, conteudista e tecnicista. Nem toda didática é colonizadora, há possibilidades emancipatórias (BARBOSA; GOBBATO, 2019, no prelo). Há perspectivas que podem ser interessantes para pensarmos o termo “didática” com as crianças pequenas, entendendo que esta não é uma. Se alguns princípios da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil (direitos das crianças, respeito às infâncias, participação, cuidar e educar) são globais e únicos, é preciso lembrar que podem se manifestar de diferentes formas, traduzindo-se em múltiplas criações e manifestações didáticas nas práticas cotidianas.

Por exemplo, acolher as crianças é um conceito ético, mas pensar como as crianças podem ser acolhidas em instituições de Educação Infantil é visibilizar a sua dimensão didática. Na Educação Infantil, saímos da ideia do adaptar — de práticas em que as crianças precisavam se adaptar ao mundo já pronto da escola — para a compreensão da inserção, em que as crianças e a escola se relacionam, em função do acolher como uma perspectiva da responsabilidade dos adultos pelos novos que chegam ao mundo. Trata-se de reconhecer que, nesse conceito teórico, há uma prática pedagógica, e que o exercício dessa prática, por sua vez, está vinculado a uma concepção teórica e técnica. A partir de um mesmo princípio pedagógico, de um mesmo conceito ético de acolhimento, pode-se

derivar formas e modos diversos de efetivar ações didáticas, de organizar contextos. Por isso, importa discutir sobre a didática e sobre a técnica.

A(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil e a Didática não precisam ser vistas apenas como perspectivas em conflito, ou seja, não é necessário escolher entre ação didática do adulto *versus* crianças, afinal, é possível pensar em didáticas construídas para e com as crianças pequenas. Mas construir visões alternativas não significa buscar outro discurso dominante, e sim uma provocação a sair do binarismo que coloca as crianças de um lado e os adultos de outro, assim como o ensino e a aprendizagem, a intencionalidade docente e a experiência da criança. Significa que é possível pensar pela complexidade, nos situarmos no “entre”, mas sem passar do “não tem” ao “tem”, pois isso seria encerrar uma conversa e a pesquisa revelou que há muito que debater, discutir, pesquisar e aprofundar sobre essa palavra — ausente no vocabulário da área da Educação Infantil.

Assim, concluo esta pesquisa apostando em outras conversas sobre a complexidade dos modos de fazer docente que constroem a vida cotidiana com as crianças, em mais diálogos sobre os sentidos potentes que a didática pode assumir na creche e na pré-escola, em mais “fios de sentido” sobre o tema. Isto pode evitar que as didáticas prontas respondam às necessidades e urgências dos professores e entrem no lugar do pensamento destes sobre seus modos de fazer, suas escolhas técnicas e organizacionais, em práticas cotidianas que não podem ser despersonalizadas nem esvaziadas pedagogicamente.

Pensar sobre didática pode nos brindar com a reflexão sobre como escutar as crianças; como conversar com o que emerge na vida cotidiana na instituição de Educação Infantil; sobre os modos de fazer pedagógicos que promovam os direitos e as aprendizagens das crianças realizadas a partir das ações de explorar, conviver, brincar, participar, comunicar e conhecer-se; sobre como vivenciar o arranjo curricular não fragmentado nem disciplinar, ampliando as experiências das crianças; sobre a construção de contextos e percursos que não sejam intrusivos; sobre como nos colocamos na relação com elas. Nesse viés, a discussão didática pode contribuir para práticas coerentes com o que declaramos como princípios da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, dos Estudos da Infância, das funções das creches e pré-escolas (social, política, pedagógica).

Tal aposta está ancorada na parcela de dados que evidenciou que não é a palavra “didática” que não é desejável para o universo das crianças pequenas, mas certa compreensão — aquela prescritiva, precisa, linear, padronizável, conteudista, tecnicista e

adultocêntrica. Esses sentidos negativos que conformam a acepção tradicional de didática anulam os modos inventivos de fazer dos professores e apagam as iniciativas das crianças. Todavia, há mais de uma maneira de pensar e de construir didática(s). Assim, o investimento centra-se na compreensão da didática relacionada ao educar e cuidar, ressignificada e pensada como propositora de contextos e acompanhamento dos percursos das crianças, comprometida com as aprendizagens próprias dos primeiros anos de vida. Mas, afinal, isso “é didática”? Retomando essa inquietação de Mantovani (2016), compartilho também sua resposta com a qual corroboro: “Creio que sim, também nesse caso. Naturalmente uma didática inovadora, aberta, não esquemática” (p. 10).

Diante disso, para além do receio e da rejeição ao tema, considero que conversar sobre didática na Educação Infantil pode ser potente para ressignificar o termo justamente por desacomodar e produzir enfrentamentos, o que implica um trabalho coletivo. A didática não é um saber profissional só operativo ou teórico, e nem se constrói na voz única dos pesquisadores. Ao contrário, o que se almeja é uma didática construída por meio da reflexão sobre a prática e o confronto com a pesquisa pelos professores, compartilhada e sustentada nos percursos de formação inicial e continuada (CALIDONI, 2016). O exercício de pensar didática(s), no plural, pode ser feito a partir da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, cientes de que não há um único modo de falar de um assunto, nem mesmo um modo padrão de fazer e estar no encontro com as crianças, justo porque educar e conversar constituem-se em um fazer compartilhado (SENNETT, 2015a; 2015b).

Nessa perspectiva, penso que os processos didáticos podem compor a discussão pedagógica de 0 a 6 anos, mas lembrando que a Didática não substitui a Pedagogia, e que tampouco é a única dimensão a ser considerada na formação de professores. Se fundamentada em princípios pedagógicos, éticos, filosóficos, em especial na(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, a didática pode constituir um conjunto potente de instrumentos/ferramentas/aspectos centrais para a estruturação e operacionalização do trabalho pedagógico na educação de 0 a 6 anos.

Por esse viés, a partir dos diálogos realizados, apresento na Figura 9 indicativos de configurações didáticas que considero aproximarem-se da educação de 0 a 6 anos, tendo em vista a artesanania como perspectiva para pensar a didática na Educação Infantil.



Figura 9 – “Fios de sentido” sobre didática na Educação Infantil: tessituras e indicativos



A tessitura de didática(s) na Educação Infantil deve partir do reconhecimento de que as instituições são espaços de vida coletiva. Portanto, os “fios” que as tecem devem considerar o encontro respeitoso entre a “educação e o cuidado” e as “infâncias e seus contextos”, entre as “coisas” das crianças — ações e relações, direitos, processos de aprender, especificidades de 0 a 3 e de 4 a 6 — e as “coisas” dos professores — instrumentos de trabalho, posturas, proposições, compartilhamentos e organização.

As crianças tem direito a crescer, experimentar, brincar, interagir, aprender, explorar, conhecer-se e conhecer; os professores, em seu compromisso pedagógico para com elas, tem a responsabilidade de realizar escolhas didáticas que operacionalizam as Pedagogia(s) da Educação Infantil. Na relação pedagógica, as “coisas” dos professores precisam ser pensadas a partir (e à serviço) daquelas das crianças, isto é, de modo aberto e atento: as suas ações e relações, emoções e sentimentos, interesses e desejos, perguntas e hipóteses, movimentos e deslocamentos, descobertas e explorações, iniciativas e continuidades, interações e brincadeiras.

A didática — enquanto preocupação pedagógica na Educação Infantil — que acontece no encontro, envolve habilidades dialógicas e artesanais, o engajamento, a valorização dos processos, uma ética na técnica, um conhecimento que cresce com o tempo e não pode ser simplificável, uma relação reflexiva e inventiva com a técnica (SENNETT, 2015a; 2015b). Nessa direção, considero que a discussão didática é potente para qualificar um “como fazer/educar/cuidar” voltado ao bem-estar e às aprendizagens das crianças pequenas em sua integralidade.

A partir das aproximações entre Educação Infantil e Didática mapeadas nesta pesquisa, e diante da condição sinalizada por alguns entrevistados — de que é preciso esclarecer os significados que a didática assumiria se pensada na educação de 0 a 6 anos —, alguns indicativos tornam-se relevantes para pensarmos, de modo entrelaçado, na tessitura de didáticas com as crianças pequenas que sejam:

- Contextuais (não padronizáveis): vividas de modos plurais e locais, porque respeitadas à multiplicidade das infâncias e tecidas com a construção de significados compartilhados entre crianças, adultos, famílias e comunidade;
- Reflexivas (não tecnicistas): que não desconsiderem a complexidade do “como fazer” — em suas dimensões técnica, ética, política —, olhem e questionem-se

sobre o papel do adulto, como se coloca na relação com as crianças e pode sustentar as ações das crianças em suas exploração não intrusivamente;

- Processuais (não lineares): sem começo e final definidos, que sejam construídas “em movimento”, pensadas, projetadas e relançadas, constante e ciclicamente, a partir das perguntas e ações das crianças pequenas e respeitando seus processos de aprender — sobre si, o outro, as coisas e a vida;
- Abertas e vivas (não prescritivas): porque constituídas no encontro com as crianças pequenas, a partir da escuta delas e das suas iniciativas, e da conversa com o que emerge na vida cotidiana das creches e pré-escolas;
- Cotidianas (não conteudistas): que sejam preocupadas com o bem-estar, as aprendizagens integrais, o cuidado, a educação e a participação das crianças em todos os espaços e tempos da jornada diária das instituições educativas;
- Atentas e de sustentação (não adultocêntricas): que apoiem, de modo não intrusivo e diretivo, os percursos de aprender e os projetos das crianças, ampliando seus repertórios culturais;
- Brincantes e experienciais (não disciplinares): que promovam contextos para as brincadeiras, interações, jogos, culturas infantis, explorações e experiências das crianças, respeitando suas ações, curiosidades, hipóteses e os significados que constroem.

Ao assumir essas dimensões — as primeiras mais gerais e as últimas mais específicas às crianças pequenas —, a tessitura didática como potência operatória da Pedagogia (BARBOSA; GOBBATO, 2019, no prelo) pode contribuir para o professor pensar e organizar as práticas cotidianas na Educação Infantil; por meio de modos de fazer intencionais e reflexivos que qualifiquem as ações de cuidado e educação das crianças pequenas. Que envolvam a proposição — de situações, jornadas, percursos, contextos — por meio da organização — de tempos, espaços, materialidades, grupos — e não de atividades dirigidas e fragmentadas voltadas a aprendizagens precisas.

Desse modo, considero que podemos pensar/construir didática(s) na e da Educação Infantil, desde que ressignificada(s): abertas e vivas, cotidianas e reflexivas, brincantes e experienciais, atentas e de sustentação, contextuais e processuais, que sejam construídas para e com as crianças em práticas artesanais e dialógicas, a partir dos princípios da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil. Didática(s) concretizada(s) em modos de fazer —

inventivos, dialógicos e artesanais — que traduzam os princípios da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil por meio da construção de contextos de experiência, do apoio e ampliação dos percursos de aprendizagens integrais das crianças pequenas.

Então, seria possível perguntar quais possibilidades de organização — de espaços, tempos, grupos, materiais — surge numa didática experiencial e brincante, aberta e viva? Como se planeja e documenta, quais arranjos curriculares e proposições didáticas — de contextos, jornadas, situações — compõem uma didática atenta e de sustentação? Quais compromissos o professor de crianças pequenas assume numa didática cotidiana? Como pensar a formação de professores tendo em vista modos de fazer didática(s) artesanais, dialógicos e inventivos? Novas perguntas, respostas diferenciadas, outros diálogos.

*Arriscar...* em retirar da invisibilidade os processos e dimensões didáticas que acontecem na formação de professores e nas práticas pedagógicas em creches e pré-escolas e que, implicitamente, compõem discussões da área. *Aprender...* sobre a relação das crianças pequenas com o conhecimento para melhor compreender como constroem suas aprendizagens integrais na vida cotidiana das instituições e como ampliar as experiências delas. *Aprofundar...* a compreensão, problematização e proposição de modos de fazer docentes intencionais e reflexivos, dialógicos e artesanais, que sejam coerentes com a postura de um professor comprometido com as infâncias e respeitoso com as crianças. *Apostar...* na reflexão sobre didática na/da Educação Infantil para construirmos antídotos pedagógicos, técnicos, políticos e éticos, que nos permitam fazer resistência frente ao que não desejamos como educação das crianças de 0 a 6 anos.

É possível — e pode ser potente — investir em mais conversas sobre as relações entre Educação Infantil e Didática, tecendo mais “fios de sentido” sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. Análise Crítica das Práticas Pedagógicas. In: PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; CONDE, Soraya Franzoni (Orgs.). **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de Educação Infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: Nup/UFSC, 2016. p. 279-296.

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107236>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. Apresentação. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para Pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: Lutamos pela Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 4–6.

ALLIAUD, Andrea. La maestra modelo y el modelo de maestra. In: ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanilao. **Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009. p. 65–80.

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, set./dez. 2012, p. 125–137. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12330/7106>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

ANDRÉ, Marli. O campo da didática nas pesquisas do início dos anos 2000. In: CRUZ, Gisele Barreto da *et al.* (Orgs.). **Ensino de Didática: Entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet/Editora UERJ, 2014. p. 129–146.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95–114.

ANPEd. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2017. Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br/>>. Acesso em: 30 maio 2017.

ARCE, Alessandra. Quem tem medo de ensinar na pré-escola? Ou de como a Chapeuzinho devorou o lobo-mau. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...**. Águas de Lindóia: Endipe, 1998. p. 1–18.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5–12, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

ARÉVALO VERA, Ana. La experiencia de sí como investigadora. In: CONTRETAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Nuria Pérez de (Org.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 188–190.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Barcelona: Paidós, 1995.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Cancellari.; VIEIRA, Lívia M. Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CD-ROM.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências: na Educação Infantil**. Santa Maria/Brasília: UFSM, Centro de Educação Infantil Ipê Amarelo/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 131–140.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 1, p. 103–122, mai. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055/20952>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Reunião nacional da Anped: educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências, 39., 2019, Niterói. **Reflexões**

**sobre alguns impasses na formação inicial de professoras(es) para a educação infantil no curso de pedagogia.** Niterói: Trabalho Encomendado - GT 07, 22 p. (No prelo)

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; BOITO, Crisliane. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 40, n. 2, p. 1–12, 16 abr. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31474>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a docência na Educação Infantil.** Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17–35.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiências: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185–197.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Simonis Sandra. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75–92, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=4410>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Saberes e conhecimentos que compõem currículos com bebês e crianças pequenas. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 47–65, 2018. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1141>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95–119, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00095.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BARRIGA, Ángel Díaz. **Pensar la didáctica.** Buenos Aires: Amorrortu, 2012.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de; BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite; MIRANDA, Patrícia dos Santos. Intervenções didáticas no contexto da Educação Infantil, estágio e formação de professores reflexivos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso. **Anais...** . Mato Grosso: Endipe, 2016. p. 1–20.

BATTESTIN, Cláudia; GHIGGI, Gomercindo; SANTOS, Robinson dos. A relação do homem com a técnica:: a responsabilidade enquanto ponto de partida para a reflexão. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 15, n. 63, p. 342–352, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641189>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

BEAUD, Michel. **A arte da tese**: como elaborar trabalhos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Trad. Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13–37.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Dal gioco all'educazione scientifica. **Bambini**, Parma, p. 40–44, jun. 2014.

BORGHI, Battista Quinto. La cultura dei laboratori. **Bambini**, Parma, p. 28–33, nov. 2003.

BORGHI, Battista Quinto. **Crescere con i laboratori**: Manuale di didattica dei laboratori nella scuola dell'infanzia. 10ª ed. Parma: Edizioni Junior, 2016.

BRAILOVSKY, Daniel. **Didáctica del nivel inicial**: en clave pedagógica. Argentina: Noveduc, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 30 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil. Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica



MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em 30 de março de 2017.

BRASIL. 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: CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009c.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 307–320.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRUNER, Jerome S. **La cultura dell'educazione**: Nuovi orizzonti per la scuola. Trad. L. Cornalba. Milão: Feltrinelli, 2015.

CALIDONI, Paolo. Didattica de nido: meglio il complemento di specificazione. In: MANTOVANI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica (Orgs.). **Didattica e nido d'infanzia**: Metodi e pratiche d'intervento educativo. Parma: Edizioni Junior/Gruppo Spaggiari, 2016. p. 103–117.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11–20.

CANCLINI, Néstor Garcia. **O mundo inteiro como lugar estranho**. Trad. Larissa Fostinone Locosell. São Paulo: EDUSP, 2016.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera, Maria (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13–24.

CANDAU, Vera Maria. A revisão da didática. In: CANDAU, Vera, Maria (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 13–19.

CANDAU, Vera Maria. Didática: entre saberes, sujeitos e práticas. In: CRUZ, Giseli Barreto da et al. (Org.) **Ensino de didática: Entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet/Editora UERJ, 2014. p. 111–127.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade: Didática na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329–348, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000200329&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200329&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 04 abr. 2017.

CAPRA, Maria Grazia et al. Serve l'aria e il vento per farli volare.... **Bambini**, Parma, p. 45–49, jun. 2014.

CARAMÉS BOADA, Marta. Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible. In: CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Nuria Pérez de (Org.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 199–210.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. Dificuldades de aprendizagem... o que as crianças falam sobre isso?. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. p. 1–21.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo e disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, set./dez, 2015. p. 466–476. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas de governo em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **Etd – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 84–104, 2019. Disponível

em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650981>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

CATARSI, Enzo; FORTUNATTI, Aldo. **Educare al nido**. Roma: Studi Superiore, 2004.

CIARI, Bruno. Introduzione. In: CIARI, Bruno. 1ª Ristampa. **Le nuove tecniche didattiche**. Szczecin: Edizioni Dell'asino, 2016. p. 11–14.

CISNE, Margareth Feiten; TORRIGLIA, Patricia Laura. Apropriação do conhecimento e didática na Educação Infantil: proposições iniciais. In: Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias (GRUPECI), 5., 2016, Florianópolis. **RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES ORAIS V GRUPECI**. Florianópolis, 2016. p. 58–59. Disponível em: <<http://grupec.i.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/Resumos-V-GRUPECI.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CONTRERAS DOMINGO, José. La didáctica y la autorización del profesorado. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11–32.

CONTRERAS DOMINGO, José. Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogia. In: CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Nuria Pèrez de (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010a. p. 241–271.

CONTRERAS DOMINGO, José. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 68 n. 242, p. 61–81, ago. 2010b. Disponível em: <<https://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/imprensa/151/1455>>. Acesso em: 06 mai. 2018.

CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Nuria Pèrez de. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Nuria Pèrez de (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21–86.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/ Cortez Editora, 2002. p. 355–382.

CORSARO, William. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Educação Infantil: Reprodução interpretativa e cultura de pares, Porto Alegre, 2007a.

CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Educação Infantil: Reprodução interpretativa e cultura de pares, Porto Alegre, 2007b.

CREMASCHI, Ferruccio. Il progettare cambia chi progetta. **Bambini**, Parma, p. 6–7, set. 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Entrevista: Consolidando a identidade da Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 49, p. 16–19, out. 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVID, Myriam.; APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010.

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

DELGADO, Ana Cristina Coll; ZAGO, Nadir. A construção de uma alternativa curricular na pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa: A experiência do NEI Canto da Lagoa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, IX, 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** . Águas de Lindóia: Endipe, 1998. p. 1–22.

DEWEY, John. **Esperienza e educazione**. 4. ed. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENDIPE. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. 2017. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas/São Paulo: Editora da Unicamp/Cortez, 1993.

FERNANDES, Susana Beatriz. **Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola: escolarização, infância e experiência**. 2009. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21391>>. Acesso em: 03 set. 2017.

FILIPPINI, Tiziana. Sobre a natureza da organização. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children. Trad. Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. p. 54–59.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233–245.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221–232.

FOCHI, Paulo Sergio. A didática dos campos de experiência. **Pátio Educação Infantil: Campos de experiência educativa**, Porto Alegre, n. 49, p. 12–15, out/dez, 2016.

FRABBONI, Franco. Introduzione. In: BORGHI, Battista Quinto; FRABBONI, Franco. **Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo**. San Paolo D'argon (bg): Zeroseiup Edizioni, 2017. p. 5-9.

FRANCESCHINI, Giuliano; BORIN, Paolo. **Il curricolo nella scuola dell'infanzia**: prospettive di ricerca e modelli operativi. Roma: Carocci Editore, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria de formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: Embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75–100.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática para quê? Didática para quem?: reflexões a partir de seu objeto. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 17., 2014, Fortaleza. **E-BOOK – LIVRO 4**. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2015. p. 1–23. Disponível em: <<http://uece.br/endi2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?category=5&author=1835>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 61–72, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Docência+universitária/f8c892fb-7f13-4845-9c84-968489023775?version=1.0>. Acesso em: 13 ago. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539–553, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **O coletivo em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7–14.

FRESCHI, Enrica. **Il piacere delle storie: Per una "didattica" della lettura nel nido e nella scuola d'infanzia**. Parma: Edizione Junior, 2013.

FRESCHI, Enrica. Introdução. In: MANTOVANI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica (Orgs.). **Didattica e nido d'infanzia: Metodi e pratiche d'intervento educativo**. Parma: Edizioni Junior/Gruppo Spaggiari, 2016a. p. 13–23.

FRESCHI, Enrica. Progettualità e intenzionalità: verso una qualità educativo-formativa nel nido d'infanzia. In: MANTOVANI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica (Orgs.). **Didattica e nido d'infanzia: Metodi e pratiche d'intervento educativo**. Parma: Edizioni Junior/Gruppo Spaggiari, 2016b. p. 119–138.

FUSARI, José Cercchi; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Apresentação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: Embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 7–14.

GANDIN, Luis Armando et al. (Ed.). Editorial. **Educação & Realidade – Seção Temática: Didática na educação básica**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 321–326, 02 abr./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/2543>. Acesso em: 02 out. 2016.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. Ética, técnica, educação. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 48–62.

GOBBATO, Carolina. **Do planejar para as crianças ao planejar com as crianças**. 2007. 89 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOBBATO, Carolina. **Escola e cultura infantil: encontro ou (des)encontro?**. 2008. 110 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil – Articulações com o Ensino

Fundamental) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GOBBATO, Carolina. **"Os bebês estão por todos os espaços!"**: Um estudo sobre a educação de bebês em nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29947/000778517.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 out. 2016.

GOBBATO, Carolina. **A docência com bebês**: especificidades, concepções e práticas pedagógicas no município de Osório/RS. Porto Alegre: Projeto Iniciação Científica/Inicie UERGS, 2014.

GOBBATO, Carolina; BOITO, Crislane. ; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. . Uma docência sem autoria: o uso do livro didático na Educação Infantil. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 235–250.

HALTENHOFF, Maria Loreto Nervi. Existe la pedagogía? In: HALTENHOFF, María Loreto Nervi; HALTEFNHOFF, Hugo Nervi (Orgs.). **Existe la pedagogía?** Hacia lá construcción del saber pedagógico. Santiago del Chile: Editorial Universitaria, 2007. p. 17–50.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: Justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47–69.

HOYUELOS, Alfredo. Prólogo: Vivir los tiempos emocionados de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel et al. **Ritmos Infantiles**: Tejidos de un paisaje interior. Barcelona: Octaedro, 2007. p. 7–28.

HOYUELOS, Alfredo. La complejidad en la escuela infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; JAUME, Maria Antonia Riera (Orgs.). **Complejidad y relaciones en educación infantil**. Barcelona: Octaedro, 2015. p. 13–54.

JEDLOWSKI, Paolo. **Il sapere dell'esperienza**: Fra l'abitudine e il dubbio. 3ª ed. Roma: Carocci Editore, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Ed.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **ProPosições**, v. 16, n. 3, p. 181-193, 2005. Disponível em:

<[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48\\_artigos\\_kishimototm.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48_artigos_kishimototm.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37–64.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e docência: Formação e trabalho de professores da Educação Básica. In: CRUZ, Gisele Barreto da et al. (Orgs.). **Ensino de Didática**: Entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Quartet/Editora UERJ, 2014. p. 77–109.

LICHENE, Claudia; ZANINELLI, Francesca Linda; PAGANO, Maurizia Tina. Prima Parte. In: LICHENE, Claudia; ZANINELLI, Francesca Linda; PAGANO, Maurizia Tina (Org.). **Curricolo è responsabilità**: la sfida del progetto o/6 e oltre. San Paolo D'Argon: Zeroseiup, 2017. p. 9–28.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. APRESENTAÇÃO. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9–18.

LUCIANO, Elena. **Immagini d'infanzia**: Prospettive di ricerca nei contesti educativi. Milano: Franco Angeli, 2017. 202 p.

MALAGUZZI, Loris. Teoria della didattica, dell'educatività, della politica. **Zerosei**, Milano, p. 4–6, jan. 1983.

MALAGUZZI; Lóris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOVANI, Susanna. La relazione insegnante-bambino nel contesto istituzionale. In: NIGRIS, Elisabetta (Org.). **La formazione degli insegnanti**: Percorsi, strumenti, valutazione. Roma: Carocci, 2004. p. 27–36.

MANTOVANI, Susanna. Pedagogia e infanzia. In: BELLATALLA, Luciana; GENOVESI, Giovanni; MARESCOTTI, Elena (Org.). **Pedagogia**: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza. 7ª ed. Milano: Franco Angeli, 2014. p. 109–120.

MANTOVANI, Susanna. L'educazione dei più piccoli (nido e servizi educativi per l'infanzia). In: SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica; SHARMAHD, Nima (Orgs.). **Enzo Catarsi, un pedagogo al plurale**: scritti in suo ricordo. Firenze: Firenze University Press, 2015. p. 55–63.

MANTOVANI, Susanna. Prefazione. In: MANTOVANI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica (Orgs.). **Didattica e nido d'infanzia**: Metodi e pratiche d'intervento educativo. Parma: Edizioni Junior/Gruppo Spaggiari, 2016. p. 9–11.



MANTOVANI, Susanna; BRAGA, Piera; GAMBINI, Annastella. Incontrare i viventi. Esperienze scientifiche al nido. In: MANTOVANI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica. **Didattica e nido d'infanzia**. Parma: Gruppo Spaggiari, 2016. p. 59–70.

MARIN, Alda Junqueira. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e docência. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e prática**. 2ª ed. Araraquara: JM Editora Comercial, 2015. p. 17–37.

MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e prática**. 2ª ed. Araraquara: JM Editora Comercial, 2015. p. 7–16.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein educador**. Trad. Emili Olcina. Barcelona: Laertes Editorial, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **La opción de educar: Ética y pedagogía**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **Recuperar la Pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves**. Trad. Alcira Bixio. E-Book. Buenos Aires: Paidós, 2016.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MION, Cinzia. A proposito di didattica. **Bambini**, Parma, p. 34–36, jun. 2014.

MORTARI, Luigina. **Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione**. Roma: Carocci, 2015.

MOSS, Peter. De la dictadura a la política democrática de la educación. **In-fan-cia Latinoamericana: Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat**, Barcelona, v. 19, p. 12–31, abr. 2017. Disponível em: <[https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/19/ilat\\_19.pdf](https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/19/ilat_19.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2019.

MUZI, Marielisa. La capacità di progettare. In: CAMBI, Franco *et al.* **Le professionalità educative: Tipologia, interpretazione e modello**. Roma: Carocci, 2006. p. 95–120.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e Educação**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NIGRIS, Elisabetta. Quale didattica per quale apprendimento?: Modelli teorici a confronto. In: NIGRIS, Elisabetta. **Didattica Generale: Edizione Breve**. Milano: Guerini Scientifica, 2005. p. 57–112.

NIGRIS, Elisabetta. Esperienza ed educazione. In: NIGRIS, Elisabetta; NEGRI, Silvia Cristina; ZUCCOLI, Franca. **Esperienza e didattica**: Le metodologie attive. 5. ed. Roma: Studi Superiore, 2007a. p. 25–77.

NIGRIS, Elisabetta. Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica socioconstruttivista. In: NIGRIS, Elisabetta; NEGRI, Silvia Cristina; ZUCCOLI, Franca. **Esperienza e didattica**. Roma: Studi Superiore, 2007b. p. 81–124.

NIGRIS, Elisabetta (Org.). **Le domande che aiutano a capire**. Milano/Torino: Bruno Mondadori, 2009.

NIGRIS, Elisabetta. A "didática da maravilha": um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 137–154.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2010. Cap. 7. p. 127-138.

PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil: um estudo na perspectiva da ontologia crítica. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI), 5, 2016, Florianópolis. **Resumos das comunicações orais V Grupecí**. Florianópolis: Resumos, 2016. p. 57. Disponível em: <<http://grupecí.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/Resumos-V-GRUPECI.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PENSO, Diana. Il fare e il sapere dei bambini: dalle attività ai campi di esperienza... **Zeroseiup**, Bergamo, p. 1–10. Disponível em: <<http://zeroseiup.eu/il-fare-e-il-sapere-dei-bambini-dalle-attivita-ai-campi-di-esperienza/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação: Conferência da abertura. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 11, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016. p. 1–21. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Conferência-de-Abertura-Vera-Peroni.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, Eli Anda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 49–56.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23–87.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2015. p. 81–98.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Anais...** In: XVII Encontro nacional de didática e práticas de ensino – ENDIPE. Fortaleza, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 295 p.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65–94.

RESTIGLIAN, Emilia. **Progettare al nido: Teorie e pratiche educative**. Roma: Carocci Editore, 2018. 287 p.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**: Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85–96, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>>. Acesso em: 11 set. 2017.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Trad. Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 122–128.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. 2ª ed. Trad. Vania Cury. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta; a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em Transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235–247.

RINALDI, Carla. Las potencialidades de la infancia. **In-fan-cia Latinoamericana: Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat**, Barcelona, v. 19, p. 70–78, abr. 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1998. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000184228&fd=y>. Acesso em: 30 mai. 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 16, p. 27–34, jan. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 Anos da educação infantil na ANPEd: caminhos da pesquisa. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 10, n. 17, p. 52–65, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2008n17p52/6082>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 1, n. 6, p. 31–49, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf>>. Acesso em: 21 mai. de 2017.

RODARI, Gianni. O binômio fantástico. In: RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982. p. 20–23.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: **Seminário educar na infância: perspectivas histórico-sociais**, 2007, Curitiba, p. 1–15. Disponível em: <[http://www.diversidadeducainfantil.org.br/biblioteca\\_artigos.html](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/biblioteca_artigos.html)>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. **Notas sobre a "fabricação" de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras**. 2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7201>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.) **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9–34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17–40, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857/9109>. Acesso em: 29 jul. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25–49.

SENNETT, Richard. Richard Sennett on Co-operation. [Entrevista concedida a] David Edmonds. **Social Science Bites**, 01 mai. 2012. Podcast. Disponível em: <https://www.socialsciencespace.com/2012/05/richard-sennett-on-co-operation/>. Acesso em: 31 out. 2019.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 5ª ed. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record Editora, 2015a.

SENNETT, Richard. **Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. 3ª ed. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2015b.

SEVESO, Gabriella. La didattica nella storia della pedagogia. In: NIGRIS, Elisabetta; TERUGGI, Lilia Andrea; ZUCCOLI, Franca. **Didattica Generale**. Torino: Giulia Boff, 2016. p. 1–42.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. 2003. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252183/>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Introdução – Teorias do currículo: o que é isto? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias de currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11–19.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119–141.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Trad. Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2013.

STROZZI, Paola. I nidi e le scuole dell'infanzia come luogo della ricerca e del pensiero progettuale: appunti per una ricostruzione storica dell'idea e della pratica della progettazione. **Bambini**, Parma, p. 39–42, mar. 2014.

TERLIZZI, Tania. **Didattica del nido d'infanzia**. Parma: Junior Spaggiari, 2013.

TERZI, Nice. I perché del 20° Convegno nazionale. In: LICHENE, Claudia; ZANINELLI, Francesca Linda; PAGANO, Maurizia Tina (Org.). **Curricolo è responsabilità: la sfida del progetto 0/6 e oltre**. San Paolo D'Argon: Zeroseiup, 2017. p. 39–44.

VAN MANEN, Max. **El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía**. Barcelona: Paidós Educador, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13–33.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7–47, jun. 2001.

ZECCA, Luisa. **Didattica laboratoriale e formazione: Bambini e insegnanti in ricerca**. Milano: FrancoAngeli, 2016. 186 p.

ZERBATO, Rosana. Le domande da cui ripartire. **Bambini**, Parma, p. 29–29, jun. 2014.

ZUCCOLI, Franca. **Dalle tasche dei bambini...: Gli oggetti, le storie e la didattica**. Parma: Edizioni Junior, 2010.

ZUCCOLI, Franca. Quale idea di scuola? In: ZUCCOLI, Franca. **Didattica tra scuola e museo: Antiche e nuove forme del sapere**. Parma: Edizione Junior, 2014. p. 117–217.

ZUCCOLI, Franca. L'azione didattica. In: NIGRIS, Elisabetta; TERUGGI, Lilia Andrea; ZUCCOLI, Franca. **Didattica Generale**. Milano/Torino: Pearson, 2016. p. 43–82.

## APÊNDICE A – Exemplo das fichas/notas elaboradas no projeto de pesquisa

### FERRAMENTAS PARA OPERAR COM ACHADOS INICIAIS



### NOTA: SOBRE AS PERGUNTAS E AS COISAS DAS CRIANÇAS

- As perguntas das crianças frente aos materiais e as propostas declinam-se em várias possibilidades: vai do “mas o que é isso?” a “que coisa posso fazer”, prosseguindo por “como começo?”, para chegar ao “tento!”. A dificuldade e as perguntas que nascem permitem a modificação da projeção antes traçada pelos educadores. (NIGRIS, 2009).

→ *As relações entre as ações das crianças e as perguntas que nascem dos seus fazeres...*

- A ideia do laboratório na escola, ou ateliê, como espaço ativo, uma estratégia didática, ligada ao jogo, a criação, as linguagens das crianças, as suas experiências e não a um caminho já trilhado (ZUCCOLI, 2010).

→ *Quais as perguntas dos professores a partir daquelas das crianças?*

- Situações didáticas a partir da abordagem laboratorial, com percursos didáticos organizados, em que as crianças possam elaborar suas experiências e narrá-las (ZECCA, 2016).

→ *Entender o conceito de didática laboratorial e suas especificidades e implicações na EI*

- O reconhecimento de que as crianças aprendem fazendo, e não escutando, está na base de uma didática laboratorial (FRANCESCHINI; BORIN, 2014).

→ *Este conceito se articula as criança pequenas?*

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

### PERGUNTAS

- Em sua trajetória de pesquisadora da área (de Didática ou de Educação Infantil) você discutiu questões relacionadas a (Educação Infantil ou Didática)?
- Recorda de discussão na área da Educação Infantil sobre a Didática em nosso país? (e vice-versa)?
- No mapeamento de trabalhos apresentados no ENDIPE, que realizei para construção do projeto de pesquisa (...) percebi que menos de 5% dos trabalhos correspondiam a temas relacionados a Educação Infantil, porque você acha que isso acontece (u)?
- Porque no Brasil não se vem discutindo a didática na/para a Educação Infantil?
- Poderia me explicar como compreende a pedagogia? E a didática, como a compreende? Há diferenças? Há relações? Quais seriam?
- Existem, ou seria possível existirem, relações entre Educação Infantil e Didática?
- Você considera que há uma didática específica com as crianças pequenas na Educação Infantil? Achas que essa discussão pode contribuir para a(s) área (s)? De que forma?
- Hoje discutimos na Pedagogia da Educação Infantil uma compreensão de que crianças aprendem fazendo, pelas experiências, numa docência em relação com as crianças, nesse sentido, se faz necessário falar em didática específica para a EI?
- Há necessidade de pensar em didática se temos Pedagogia da Infância? (repete a anterior)
- Achas que as Pedagogias da Infância podem contribuir para pensarmos (sustentarmos) uma didática ou mais de uma? Que dimensões didáticas uma pedagogia da infância pode indicar?
- Há diferenças da didática na Educação Infantil daquela desenvolvida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Caso a resposta seja afirmativa, quais seriam?
- Se consideras importante discutirmos sobre didática na Educação Infantil, quais seriam as suas especificidades da didática no que tange a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas?
- Não pensamos em uma didática tecnicista, mas você acha que dentro dos saberes, pedagógicos, da ação didática, há ‘técnica’, ou seja, há um saber técnico (artesanal, prático, artístico)? Poderia me falar um pouco sobre isso?



## DOMANDE (versão em italiano)

- Durante la sua traiettoria come ricercatore (o Ricercatrice) dell'area di didattica (o Pedagogia d'infanzia/Nido e scuola d'infanzia) Lei ha discusso questioni relative alla Pedagogia d'infanzia (alla didattica)?
- In Italia è comune discutere sulla didattica nella scuola d'infanzia? E nel Nido? (Quali autori ricercano su questo?)
- Potrebbe spiegarmi come concepisce la Pedagogia? E la didattica, come la capisce/vede?
- Ci sono delle differenze tra Pedagogia e la Didattica? Ci sono dei rapporti tra le due? Quali sarebbero? E qual è la differenza tra didattica e metodologia?
- Lei considera che c'è una didattica specifica per i bambini piccoli alla scuola d'infanzia? E per i piccolissimi da 0 a 3 anni?
- Attualmente discutiamo nella Pedagogia per il Nido e per la scuola d'infanzia una comprensione di che i bambini imparano nel fare, dalle esperienze, sarebbe ancora necessario parlare sulla didattica?
- Ossia, C'è bisogno di pensare in didattica se abbiamo una pedagogia d'infanzia? Nel caso affermativo: Lei capisce che la pedagogia d'infanzia può contribuire a pensare in una o più didattiche?
- Quali dimensioni didattiche una pedagogia d'infanzia può indicare? Ci sono delle differenze tra la didattica nel nido e nella scuola d'infanzia e quella svolta nella scuola elementare? Nell caso di una risposta affermativa, quali sarebbero?
- Se Lei considera importante che si discuta sulla didattica alla scuola d'infanzia e al nido, quali sarebbero le sue specificità? Quali sono le dimensioni di una didattica che accolga i modi di imparare dei bambini piccoli?
- Lei crede che fra i saperi pedagogici dell'azione didattica, c'è tecnica, ossia, ci sarebbe un sapere tecnico (artigianale, pratico, artistico) nel lavoro della educatrice o maestra? Potrebbe parlarmi un po' su questo argomento?
- Il concetto di didattica può essere utile per la formazione di educatrici e di maestre? Come?

## ROTEIRO ADAPTADO (versão para e-mail)

- Em sua trajetória de pesquisadora da área da Educação Infantil, a senhora discutiu questões relacionadas à Didática? E/ou sobre temas relacionados à didática? Recorda de discussão na área da Educação Infantil sobre a Didática em nosso país (e vice-versa)?
- No mapeamento de trabalhos apresentados no evento ENDIPE, que realizamos para construção do projeto de pesquisa, verificamos que menos de 5% do total dos trabalhos correspondiam a temas relacionados à Educação Infantil, e percebemos que os mesmos não discutiam explícita e diretamente sobre didática. Em sua opinião, porque você acha que isso acontece (u)? Por que no Brasil, de modo geral, não se vem discutindo sobre didática na/para a Educação Infantil?
- Poderia me explicar como compreende a Pedagogia? E a didática? E a metodologia? Há diferenças e relações entre elas? Quais seriam?
- Em sua opinião, existem, ou seria possível existirem, relações entre Educação Infantil e Didática? Você considera que é preciso e/ou possível discutir sobre o tema da didática na Educação Infantil? Acha que essa discussão pode contribuir para a(s) área (s)?
- Hoje discutimos na Pedagogia da Educação Infantil, na Pedagogia da Infância, uma compreensão de que crianças aprendem fazendo, pelas experiências, em uma docência construída na relação com as crianças. Considera que as Pedagogias da Infância e seus princípios podem contribuir para pensarmos (sustentarmos) uma didática (ou mais de uma) com as crianças pequenas de 0 a 6 anos? Se consideras importante discutirmos sobre didática na Educação Infantil, quais seriam as suas especificidades didáticas no que tange à educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas? Em outras palavras, que dimensões didáticas uma Pedagogia da Infância poderia indicar?
- Na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC propõe uma organização curricular por campos de experiência para a Educação Infantil. Nessa direção, acredita que possamos pensar em didática(s) para a primeira etapa da educação básica que não sejam configuradas por disciplinas?
- Atualmente, não pensamos em uma didática tecnicista, mas dentro dos saberes pedagógicos, da ação didática, consideras que há dimensão ‘técnica’, ou seja, há um saber técnico (no sentido artesanal, prático, artístico...)? Poderias me falar um pouco sobre isso?
- Em sua opinião, o conceito de didática pode ser útil/importante na formação docente para atuar na creche e na pré-escola? Para o professor da Educação Infantil, é importante aprender o “como fazer” no sentido não restrito e não tecnicista do termo?

**APÊNDICE C – Nominata dos participantes da pesquisa**

Agnese Infantino – Università degli Studi di Milano-Bicocca

Deborak Cappellini – Servizi educativi di Pistoia

Elena Luciano – Università degli Studi di Parma

Elisabetta Nigris – Università degli Studi di Milano-Bicocca

Franca Giuliana Zuccoli – Università degli Studi di Milano-Bicocca

Sabrina Croci – Nido Bambini Bicocca

Selma Garrido Pimenta – Universidade de São Paulo

Gianfranco Staccioli – Università degli Studi di Firenze

Giseli Barreto da Cruz – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Lorella Trancossi – Reggio Children/Centro Internazionale Loris Malaguzzi

Luciana Esmeralda Ostetto – Universidade Federal Fluminense

Mara Davoli – Reggio Children/Centro Internazionale Loris Malaguzzi

Maria Malta Campos – Fundação Carlos Chagas

Paolo Calidoni – Università degli Studi di Parma

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Aos pesquisadores(as)*

A pesquisa “Educação infantil e Didática: por entre distanciamentos e (possíveis) aproximações com as especificidades da educação de crianças pequenas” (título provisório) está sendo desenvolvida pela doutoranda Carolina Gobbato, sob orientação da Professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Trata-se de um projeto, que possui como objetivo principal compreender as relações estabelecidas entre os campos da Educação Infantil e da Didática, ampliando e problematizando a discussão entre os dois campos e buscando investigar quais as possíveis aproximações com as especificidades da docência com crianças pequenas.

Os dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas serão registrados através de gravações de áudio que depois serão transcritas. O material coletado será utilizado apenas para fins do trabalho acadêmico, tais como: relatório de pesquisa, livros e artigos, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores, dentre outras.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade. A participação nesta pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento, se o participante assim o decidir, sem que isto implique em nenhum prejuízo

Os participantes serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita da tese. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

-----

Eu, \_\_\_\_\_, RG N° \_\_\_\_\_, CPF N° \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e a doutoranda Carolina Gobbato.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a coleta dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

Porto Alegre. \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## CONSENSO AL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI E SENSIBILI\*

Alle ricercatrici/Ai ricercatori

La ricerca “Educação infantil e Didática: por entre distanciamentos e aproximações com as especificidades da educação de crianças pequenas” (titolo provvisorio) [Scuola d’Infanzia/ Nido e Didattica: tra allontanamenti e avvicinamenti alle specificità dell’educazione ai bambini piccoli] viene svolta dalla studentessa di dottorato Carolina Gobbato, sotto l’orientamento della Professoressa Dott.ssa Maria Carmen Silveira Barbosa presso il Programma Post-Laurea in Educazione dell’UFRGS. Si tratta di un progetto che ha come scopo principale comprendere i rapporti tra i campi della Scuola d’Infanzia e della Didattica al fine di ampliare e problematizzare la discussione tra questi due campi e ricercare quali sono i possibili avvicinamenti alle specificità nell’insegnamento ai bambini piccoli.

I dati della ricerca ottenuti attraverso le interviste verranno registrati in audio e poi verranno trascritti. Il materiale raccolto verrà utilizzato soltanto ai fini di lavoro accademico come, ad esempio: preventivo ricerca, libri e articoli, pubblicazioni e divulgazione scientifica, attività formative dirette agli educatori fra altri.

La ricerca non offre nessun danno o sconforto ai partecipanti e non sarà oggetto di nessun vantaggio, risarcimento o versamento di denaro. Se, durante l’intervista, il partecipante abbia voglia di che la raccolta sia interrotta e/o di che il suo contenuto non sia divulgato, la ricercatrice così lo farà. La partecipazione a questa ricerca può essere interrotta in qualsiasi momento, se il partecipante così lo decida, senza nessun danno.

Verrà assicurata ai partecipanti la confidenzialità dei dati. Tuttavia i partecipanti saranno consultati perché, se così lo vogliono, le loro identità siano rivelate nella scrittura della tesi. Dunque dovranno manifestare la loro volontà alla ricercatrice appena firmato questo documento.

La ricercatrice manterrà informati i partecipanti sull’andamento della ricerca e, alla fine di sua realizzazione, gli comunicherà i risultati e/o li restituirà il prodotto raggiunto.

\_\_\_\_\_  
Carolina Gobbato  
(5551) 999527738

Il/la sottoscritto/a, \_\_\_\_\_,  
CI n° \_\_\_\_\_, CF n° \_\_\_\_\_, è d’accordo di partecipare volontariamente a questa ricerca coordinata dalla Professoressa Maria Carmen Silveira Barbosa e dalla studentessa di dottorato di ricerca Carolina Gobbato.  
Dichiaro, inoltre, di voler essere nominato/a nel testo della ricerca sotto la seguente denominazione: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma del partecipante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ 2018.  
Città      Giorno      Mese

\* **I dati sensibili** sono quelli che possono rivelare l’origine razziale ed etnica, le convinzioni religiose, filosofiche o di altro genere, le opinioni politiche, l’adesione a partiti, sindacati, associazioni od organizzazioni a carattere religioso, filosofico, politico o sindacale, lo stato di salute e la vita sessuale.

## APÊNDICE E – Mapeamento dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados no ENDIPE

ANO: 1985

<b>EVENTO:</b> III Encontro Nacional de Prática de Ensino e III Seminário A Didática em Questão	
<b>ANO:</b> 1985	
<b>FONTE:</b> Publicação do evento- Ebook , ARQUIVO EM PDF- 3º Seminário A didática em questão_RESUMOS, disponível na página <a href="http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/">http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/</a>	
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Descritor: Educação Infantil	<b>Subtotal: 0</b>
Descritor: Creche	<b>Subtotal: 0</b>
Descritor: Pré-escola	<b>Subtotal: 0</b>
Descritor: Bebê(s)	<b>Subtotal: 0</b>
Descritor: Criança pequena	<b>Subtotal: 0</b>
	<b>TOTAL: 0</b>

ANO: 1998

<b>ENDIPE</b>	
<b>ANO:</b> 1998	
<b>FONTE:</b> Publicação do evento- Anais, ARQUIVO EM PDF_ ANAIS IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDATICA E PRÁTICA DE ENSINO, disponível na página <a href="http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/">http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/</a>	
<b>TRABALHOS</b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Descritor: Educação Infantil	<b>Subtotal: 7</b>
Reflexões teórico-metodológicas sobre a prática de ensino na formação do professor de Educação Infantil: uma abordagem sócio-histórica	Lisiane Anes Romero Ana luiza Ruschek Nunes Cleonice Maria Tomazzetti
As práticas pedagógicas em Educação Infantil: do assistencialismo a emancipação como construção da cidadania	Cleonice Maria Tomazzetti
Material lúdico e Educação Infantil: um estudo de caso etnográfico	Débora Cristina de Sampaio Peixe
Aproximações da prática educativa das professoras de Educação Infantil que trabalham com o processo de inclusão da criança com necessidades educativas especiais (NEEE) na sua sala de aula	Isabel Cristina Feijó de Andrade
A Educação Infantil na interseção das políticas federal e municipal	Giselle Cristina Martins Real
A construção do projeto pedagógico de matemática em Educação Infantil como desencadeador da formação continuada	Anna Regina Lanner de Moura Manoel Oriosvaldo de Moura Elaine Sampaio Araujo
A formação do professor de Educação Infantil em Mato Grosso do Sul: a parceria como alternativa viável	Ordália Alves de Almeida
Descritor: Creche	<b>Subtotal: 1</b>
Creche e pedagogia: um encontro possível	Isaura Santana Fontes
Descritor: Creche e pré-escola	<b>Subtotal: 1</b>
A formação do professor orientador nas creches e pré-escolas de Niterói, na busca de uma política pública de qualidade: uma história co-construída	Ana Paula Santos Lima Lanter Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Descritor: Pré-escola	<b>Total: 10</b>
A prática docente em pré-escola a partir dos temas gerados pela realidade sociocultural dos educandos	Claudia Terra do Nascimento Cleonice M. Tomazzetti

	Ana Luiza Ruschel Nunes
As relações sociais como componente do planejamento didático em nível pré-escolar: a metodologia dos complexos de conhecimento como fonte de pesquisa em ensino	R. L. de Vasconcellos C. M. Tomazzetti A. L. Ruschel Nunes
A utilização da tv na pré-escola: a percepção do professor	Mara Silvia Ap. Nucci
A construção de uma alternativa curricular na pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa	Ana Cristina Coll Delgado Nadir Zago
Curso de pedagogia: reflexões sobre a pré-escola, o brinquedo como oportunidade de desenvolvimento	Maria Helena C. De castro Gonçalves
A aula da pré-escola pública: um estudo interdisciplinar	Olga Miranda Ana Cristina Coll Delgado
Quem tem medo de ensinar na pré-escola? Ou de como a Chapeuzinho devorou o lobo-mau	Alessandra Arce
Projetos no estágio do pré-escolar	Celi Terezinha Wolff
Projeto Fênix- mudança de paradigma para a formação inicial e continuada de educadores pré-escolares	Célia Guimarães
Prática de ensino na pré-escola: uma experiência de estágio do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe	Yolanda Dantas de Oliveira
Descritor: Bebê(s)	<b>Subtotal: 0</b>
<b>Descritor: Criança pequena</b>	<b>Subtotal: 0</b>

Ano: 2012

<b>ENDIPE</b>	
<b>Ano: 2012</b>	
<b>Fonte: publicação do evento- Ebook , disponível na página <a href="http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/">http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/</a></b>	
<b>Trabalhos</b>	
<b>Descritor: Educação Infantil</b>	<b>Total: 63</b>
<b>Título</b>	<b>Autores</b>
Dificuldades de escolas e professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em projetarem seu trabalho no contexto da escola fundamental de nove anos	Luciana Maria Giovanni
A linguagem como elemento de constituição do humano: a abordagem histórico-cultural e suas contribuições para a educação especial na Educação Infantil	Larissy Alves Cotonhoto
Práticas religiosas na Educação Infantil: a religião em duas escolas públicas no município do rio de janeiro	Jordanna Castelo Branco Vânia Claudia Fernandes
Centro de atendimento educacional especializado na Educação Infantil: um estudo de caso	Aline Cristina Souza Fabiana Cia
Pedagogia, pedagogos e a formação para o ensino de ciências naturais na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise no contexto das atuais políticas curriculares nacionais	Tânia Maria Lima Beraldo Eduardo José Cezari
Vigotski, Leontiev e Elkonin: subsídios teóricos para a Educação Infantil	Terezinha de Paula Machado Esteves Ottoni Marta Sueli de Faria Sforini
Um diálogo sobre a formação e a prática das profissionais que atuam nos centros municipais de Educação Infantil de Salvador	Maurícia Evangelista dos Santos
A aprendizagem profissional docente para a Educação Infantil e as escolas da infância	Marineide de Oliveira Gomes
A questão do profissionalismo na Educação Infantil: um olhar sobre o debate no plano internacional	Lenira Haddad

Entre as leis e as políticas de formação e recrutamento: dilemas sobre a identidade dos professores na Educação Infantil	Maria Malta Campos
O estágio supervisionado em Educação Infantil: concepções de estudantes do curso de pedagogia	Marli Amélia Lucas Pereira Eduardo de Lucas Pereira
Reflexões sobre o educar/cuidar de crianças na Educação Infantil e suas relações com a docência e o fazer pedagógico	Márcia Regina Onofre Aline Sommerhalder Fernando Donizete Alves
A Educação Infantil nas representações sociais dos educadores e educadoras sobre este nível de ensino	Ana Michele de Almeida Nascimento Rejane Dias Silva
A formação de professores da Educação Infantil no curso de pedagogia: o estágio curricular como contexto	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo
A formação de professores para a Educação Infantil: possibilidades no contexto da escola	Milena Paula Cabral de Oliveira
A formação do professor para a Educação Infantil: reflexões sobre conhecimento e currículo no material didático do Proinfantil/MEC	Elaine Luciana Silva Sobral
A formação do profissional da Educação Infantil	Maria das Graças Oliveira
A profissionalidade docente na Educação Infantil: contributos de processos formativos no brincar	Marlene Burégio Freitas
Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação': formação e escolaridade dos profissionais de Educação Infantil nas redes municipais	Camila dos Anjos Barros
Concepções e práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil: limites e possibilidades para a transformação	Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes Gabrielle Dellela Blengini
Coordenação pedagógica na Educação Infantil: processos investigativos e formação continuada na rede de ensino de Araçatuba	Ana Cláudia Bonachini Mendes
Educação física na Educação Infantil: possibilidades de intervenção pela via do estágio supervisionado	Iguatemi Santos Rangel
Formação continuada de professores de Educação Infantil pela via da pesquisa e da extensão: contribuições para o debate	Angela Francisca Caliman Fiorio Jocélia de Jesus Freitas Iguatemi Santos Rangel
Formação continuada e ressignificação de saberes da educação física na Educação Infantil	Naire Jane Capistrano
Formação de professores para Educação Infantil: articulações da formação inicial com as possibilidades do campo de atuação	Conceição Regina P. De Oliveira Valdete Côco Valéria Menassa Zucolotto
Formação inicial de professores para a Educação Infantil: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid	Isabel de Oliveira e Silva Iza Rodrigues da Luz
Grupos itinerantes: o que narram os licenciandos sobre o modelo de estágio vivenciado em creches e escolas municipais de Educação Infantil?	Sílvia Matsuoka de Oliveira Simone Albuquerque da Rocha
O curso de pedagogia da universidade federal do Pará e a formação de professores para a Educação Infantil	Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho
O portfólio na formação docente como espaço de produção curricular na Educação Infantil: o Proinfantil em mesquita	Ludimila Sant'anna Fernandes
Os saberes necessários ao trabalho do professor de Educação Infantil na concepção de docentes em formação de nível superior	Cláudia Cristina Rêgo almeida
Profissionais da Educação Infantil e formação centrada na escola: o caso de presidente Prudente-SP	Silvia Adriana Rodrigues Simone Conceição Pereira Deák Alberto Albuquerque Gomes
Relações entre Educação Infantil e conhecimento matemático	Maria Isabel Batista Serrão Ademir Damazio Elaine Sampaio Araujo



	Flavia da Silva Ferreira Asbahr Josélia Euzebio da Rosa Manoel Oriosvaldo de Moura
Um olhar sobre o estágio do magistério na Educação Infantil do curso de pedagogia do programa especial de graduação de professores (PGP)	Nayara Stheffany Tenório de Barros Cláudia Cristina Rêgo Almeida Cristina Maria Bezerra Oliveira
Arranjos institucionais entre o público e o privado para a oferta da Educação Infantil: um estudo em municípios paulistas	Raquel Fontes Borghi Regiane Helena Bertagna
As tecnologias de informação e comunicação em um contexto de Educação Infantil: reflexões sobre as dimensões éticas e estéticas dos encontros com os desenhos animados.	Daniele de Carvalho Grazinoli Marlene Nunes Ferreira Juliana Costa de Góes Monfardini
Não sabe pegar nem no lápis, como pode passar para o primeiro ano?' As experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o ensino fundamental	Silvia Helena Vieira Cruz Izabel Maciel Monteiro Lima
A inclusão escolar no contexto da Educação Infantil	Marileide Gonçalves França
Cotidiano escolar da Educação Infantil: temporalidades de crianças	Cristiane Elvira de Assis Oliveira
Educar e cuidar na Educação Infantil: possibilidades de aprofundamento teórico	Ivone Martins de Oliveira
O currículo da Educação Infantil em uma escola de educação em tempo integral	Cristiane Elvira de Assis Oliveira
Reflexões sobre o currículo expresso no trabalho pedagógico da Educação Infantil	Karla Bianca Freitas de Souza
A avaliação das aprendizagens e a qualidade da Educação Infantil	Maria Theresa de Oliveira Corrêa
A família contemporânea e a Educação Infantil: um estudo sobre as concepções de famílias presentes nos planos diretores	Suélen Cristiane Marcos
A importância do planejar na Educação Infantil: prática pedagógica com qualidade e intencionalidade	Caroline Leonhardt Romanowski Carla Beatriz Kunzler Hosda
A leitura na Educação Infantil	Dania Monteiro Vieira Costa
A organização dos espaços das escolas de Educação Infantil: concepção de infância e intencionalidade educativa	Priscila Sales Rodrigues
A organização e utilização do espaço como um elemento do currículo da Educação Infantil: um trabalho de estágio supervisionado	Rosemeire Messa de Souza Nogueira Míria Izabel Campos
Afetividade e jogos cooperativos: reflexões sobre ações pedagógicas na Educação Infantil	Josiane Fonseca de Barros Flávia do Carmo Bullé Ozineide Rodrigues Sodré Simone Gama Feitosa
Alfabetizar letrando e letrar alfabetizando: análise de algumas práticas pedagógicas na Educação Infantil	Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
Alguns aspectos da prática pedagógica na Educação Infantil: um estudo de caso	Heloisa Toshie Irie Saito
Avaliação na Educação Infantil: a produção precoce do fracasso escolar das classes populares	Andréa Serpa Albuquerque
Crianças com necessidades especiais na Educação Infantil: um estudo sobre o brincar	Beatriz Aparecida dos Reis Turetta
Da Educação Infantil à alfabetização científica: proposições para a sociedade aprendente	Márcia Adriana Rosmann Verônica Glatt
Desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de matemática	Eliane Maria Vani Ortega Alice Christina Vaz Ibanhes de Lima Brito Tereza de Jesus Ferreira Scheide
Formas de ser leitor na Educação Infantil: diálogos com um relatório de estágio	Cláudia Pimentel

O espaço físico nas instituições de Educação Infantil: a prática pedagógica para a criança de 0 a 3 anos	Roseli Viola Rodrigues Gilmar Duarte Ribeiro Bueno
O teatro e suas contribuições para Educação Infantil na escola pública	Alice Nayara dos Santos Alinne Neyane dos Santos
Pode chorar, que isso não me comove!' - agressividade e assimetria ética na relação entre adultos e crianças na Educação Infantil	Maria Leonor Pio Borges de Toledo
Prática pedagógica na Educação Infantil: o papel da brincadeira para o desenvolvimento cultural da criança	Muriane Sirlene Silva de Assis
Prática pedagógica na Educação Infantil: uma análise a partir das atividades cotidianas	Taciana Mirna Sambrano
Práticas e interações na Educação Infantil: identidade e questões de gênero	Ivanete Fernandes Pereira Míria Izabel Campos
Práticas pedagógicas com o brincar na Educação Infantil: a voz das professoras em seus contextos de docência	Aline Sommerhalder Fernando Donizete Alves
Práticas pedagógicas na Educação Infantil: as entradas e saídas das crianças	Valdete Côco Kallyne Kafuri Alves
<b>Descritor: creche</b>	<b>Subtotal: 11</b>
Formação continuada: compartilhando sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches	Núbia Schaper Santos
Grupos itinerantes: o que narram os licenciandos sobre o modelo de estágio vivenciado em creches e escolas municipais de Educação Infantil?	Sílvia Matsuoka de Oliveira Simone Albuquerque da Rocha
Identidade da professora de creche: constituição e condição da docência	Celi da Costa Silva Bahia
Percepções das crianças sobre suas experiências na creche	Silvia Helena Vieira Cruz Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Planejamento curricular da creche: das dicotomias entre o dito e o feito a um caminho para a formação continuada	Michelle de Freitas Bissoli Raquel Neiva de Souza carvalho
Representações sociais de gestores municipais sobre creche e criança	Célia Maria Guimarães
A postura do educador e as interações socioafetivas entre crianças na creche: alguns apontamentos	Katiuska marcela grana Ferreira Orly Zucatto Mantovani de Assis
As crianças pequenas e os livros no cotidiano de uma creche comunitária da cidade do rio de janeiro	Maria Nazareth de s. Salutto de Mattos Patrícia Corsino
Inclusão e infância no município do rio de janeiro: olhar sobre parceria creche, família e saúde nos processos pedagógicos da criança pequena	Maciel Cristiano da Silva
Investigação e atuação docente no berçário da creche: o que as crianças nos revelam sobre seus interesses e participação nas práticas educativas?	Tacyana karla gomes ramos Naiane Liborio Fontes Graziela Monteiro Bispo
Objetos lúdicos na creche: o que encontramos no cotidiano de duas escolas?	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
<b>Descritor: pré-escola</b>	<b>Subtotal: 0</b>
<b>Descritor: bebê(s)</b>	<b>Subtotal: 0</b>
<b>Descritor: criança pequena</b>	<b>Subtotal: 0</b>

ANO: 2014

**ENDIPE****ANO: 2014****FONTE: Relação dos Trabalhos Provados, disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipec/>****TRABALHOS APROVADOS NA MODALIDADE PAINEL**

<b>Descritor: Educação Infantil</b>	<b>Subtotal: 11</b>
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
A docência contextualizada na Educação Infantil: aproximando de saberes e de Práticas pedagógicas	Aline Sommerhalder Maévi Anabel Nono Camila Tanure Duarte Maria Elisa Nicolielo Maria do Carmo Monteiro Kobayashi Cecília Massako Nomiso
Atendimento educacional especializado e Educação Infantil: contribuições da Abordagem histórico-cultural	Larissy Alves Cotonhoto Keila Cardoso Teixeira Amanda Costa Camizão
Formação de profissionais da Educação Infantil: identidade, visibilidade e experiência	Marina Pereira de Castro e Souza Alexandra Pena Anelise Nascimento Liana Castro Marina Castro e Souza Rosane Monteiro Gomes Sílvia Néli Barbosa
Escola de Educação Infantil como espaço de ação e formação profissional	Muriane Sirlene Silva de Assis Maristela Angotti Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli
Diferentes contextos para pensar a formação de professores na Educação Infantil	Queila Almeida Vasconcelos, Marta Quintanilha Gomes Niqueli Streck Maria Carmen Silveira Barbosa
Estágio supervisionado na Educação Infantil: componente curricular em construção no curso de pedagogia	Rosimeire Costa de Andrade Cruz Andressa Sousa de Azevedo Raquel Ferreira Colaço Kátia Cristina Fernandes Farias Edith Rodrigues Morgado Kern
Docência na Educação Infantil e formação de professores: experiências na prática de ensino, no Pibid e na extensão	Daniela de Oliveira Guimarães Eliane Fazolo Adriane Ogeda Nuelna Vieira
Estágios curriculares na Educação Infantil em cursos de pedagogia: olhares sobre crianças, professores (as) e instituições formadoras	Luciana Esmeralda Ostetto Marineide de Oliveira Gomes Miriam Stefanin Vieira Bianca Correa Débora Piotto
Propostas de formação continuada: da sala de aula às articulações entre universidade e profissionalização docente da Educação Infantil	Zélia Granja Porto Maria Jaqueline Paes de Carvalho Naire Jane Capistrano Maria da Conceição de Oliveira Andrade Mariangela Momo
Instituições públicas federais e Educação Infantil: práticas docentes, experiências e produção curricular na busca de significação de qualidade	Cristiane Gomes de Oliveira Iolanda Silva Menezes de Araújo Yvone Costa Souza Sílvia Lacouth Motta Angela Maria Ribeiro
Educação Infantil na universidade: uma visão histórica, política e democrática	Edmilson dos Santos Ferreira Maria Tereza Goudard Tavares Flávia do Carmo Bullé Flávia Miller Naethe Motta Isabela Pereira Lopes

	José Jairo Vieira
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>
Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas	Viviane Ache Cancian, Débora Teixeira de Mello Maria Luiza Rodrigues Flores, Simone Albuquerque Noeli Valentina Weschenfelder
<b>Descritor: Creche</b>	<b>Total: 0</b>
<b>Descritor: Pré-escola</b>	<b>Total: 0</b>
<b>Descritor: Bebê(s)</b>	<b>Total: 0</b>
<b>Descrito: Criança pequena</b>	<b>Total: 0</b>
<b>TRABALHOS APROVADOS NA MODALIDADE Pôster</b>	
<b>Descritor: Educação Infantil</b>	<b>Total: 28</b>
A geometria na Educação Infantil: as formas lógicas	Paulo Meireles Barguil
Criança com autismo e suas professoras: significação e constituição na Educação Infantil	Fernanda de Araújo Binatti Chiote, Ivone Martins de Oliveira Claudence Varia Veras do Nascimento
E tem ciências na Educação Infantil?	Monica Silva Aikawa Lucinete Gadelha da Costa
O papel das emoções no contexto da Educação Infantil: perspectiva de Henri Wallon	Carolina da Silva Lopes Garms, Gilza Maria Zauhy
Receita culinária na Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos	Jessica Cristina de Carvalho Cartins
Relações entre adultos e crianças e práticas pedagógicas em uma instituição de Educação Infantil: entre documentos e narrativas de professoras	Maria Lúcia de Resende Lomba
Relações etnicorraciais no currículo da Educação Infantil em um uma escola da rede pública municipal de Vespasiano – Minas Gerais	Thatiane Santos Ruas Elessandra Alves Pereira Thatiane Santos Ruas
Práticas docentes de tutoria virtual e estágio curricular na Educação Infantil: potencialidades de feedbacks para a formação de professores	Aline Sommerhalder
A coordenação pedagógica na Educação Infantil: a formação continuada e suas implicações na construção de subjetividades docentes	Priscila de Araujo Garcez
A formação de professores e professoras brincantes na Educação Infantil	Marta Regina Paulo da Silva
Breves reflexões sobre pesquisa-ação: formação continuada de professoras da Educação Infantil e Fundamental na escola São João, comunidade quilombola Tiningu, Santarém-PA	Maria Aldenira Reis Scalabrin, Guilherme do Val Toledo Prado Tania Suely Azevedo Brasileiro
Dimensões pedagógicas presentes nos diários de aula em contextos de Educação Infantil e anos iniciais	Dirce Hechler Herbertz, Maria Inês Corte Vitória
Entre diálogos, reflexões e ações: a escola como espaço de formação docente do profissional de Educação Infantil	Sirlene Oliveira de Souza Flávia Miller Naeth Motta
Formação docente e avaliação institucional na Educação Infantil: contribuições das produções da ANPED	Maria Nilceia de Andrade Vieira,
Homens na Educação Infantil: masculinidade em questão	Valeria Pall Oriani
O papel mediador da gestão escolar na formação continuada em serviço de docentes da Educação Infantil	Ana Lucia Borges Roberta Stangherlim
Narrativa de uma professora de estágio supervisionado na Educação Infantil: a autobiografia como estratégia de formação	Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes Normandia de Farias Mesquita Medeiros
Desafios na pós-graduação de professores de Educação Infantil: matemática e as “tradições”	Claudia Georgia Sabba Sylvia Paula de Almeida Torres Vilhena

Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil nas secretarias municipais de educação	Marcela Lemos Leal Reis Valdete Côco
O diagnóstico de esquemas mentais na Educação Infantil	Cristiane de Oliveira Cavalcante Sandra Maria Soeiro Dias
Trabalho docente na Educação Infantil: memórias e narrativas como práticas de formação	Valdete Côco Marcela Lemos Leal Reis, Maria Nilceia de Andrade Vieira
Horta escolar na Educação Infantil: práticas sustentáveis para o desenvolvimento de uma consciência planetária	Jennifer Susan Webb Santos Tatiana de Castro Oliveira Marileia Pereira Trindade
Política de Educação Infantil: cenários do Maciço de Baturité/CE	Rosalina Rocha Araujo Moraes, Larissa Martins Dantas
Tv monitora na Educação Infantil	Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite
Nas trilhas da Educação Infantil: reflexão sobre as infâncias e o direito à Educação Infantil	Maria das Graças Pereira Soares
Expectativa das famílias em relação ao atendimento na instituição de Educação Infantil.	Joana Angélica Bernardo de Oliveira Reis, Gilza Maria Zauhy Garms
Gestão democrática na Educação Infantil e os conselhos escolares	Cloves Antonio de Amassis Amorim
Proinfância e espaços de Educação Infantil: possibilidades de práticas pedagógicas	Emanoela Celestino Almeida Ramos Livia Soares de Lima Sousa Daniela da Costa Britto Pereira
<b>Descritor: creche e pré-escola</b>	<b>TOTAL: 04</b>
Fotografias e narrativas: a mediação no contexto de uma creche universitária	Lílian Fonseca Lima
Saberes de professores e gestores de creches e pré-escolas sobre a primeira etapa da educação básica	Maévi Anabel Nono Camila Tanure Duarte
A PCCOL no interior do GP LEFOP: oportunidade de reflexão crítica para coordenadoras de creches e pesquisadoras	Marília Dejanira Berberick de Almeida Vanessa Almeida Stigert
Enunciados sobre a construção de um percurso entre pesquisadoras e coordenadoras de creches públicas do município de Juiz de Fora	Vanessa Almeida Stigert, Marília Dejanira Berberick de Almeida Ilka Schapper
<b>Descritor: Bebê(s) e Criança pequena</b>	<b>TOTAL: 01</b>
Pesquisa-formação: a busca pelo aprimoramento profissional de professoras de bebês e crianças pequenas	Arlene Araujo Nogueira Ilaine Inês Both Michelle de Freitas Bissoli

## ANO: 2016

<b>ENDIPE</b>	
<b>ANO: 2016</b>	
<b>FONTE: Relação da distribuição da apresentação dos pôsteres - on-line e arquivo pdf da programação, disponível em: <a href="http://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/ENDIPE_programacao_ALTERADA.pdf">http://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/ENDIPE_programacao_ALTERADA.pdf</a></b>	
<b>TRABALHOS APROVADOS NA MODALIDADE PAINEL</b>	
<b>Descritor: Educação Infantil</b>	<b>Total: 10</b>
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Educação cidadã e ambiental dos alunos na Educação Infantil e no ensino fundamental: Perspectivas e contextos	Andreia Paula Ferreira de Araujo Gerilucia Nascimento de Oliveira Jorgete Comel Palmieri Molulu
Práticas pedagógicas na Educação Infantil: pensando outros elementos para o debate	Rosânia Campos Maria Carmen Silveira Barbosa Dulcimarta Lemos Lino

	Paulo Sergio Fochi Queila Almeida Vasconcelos Sandra Regina Simonis Richter
Cenas da educação pública: narrativas, linguagens e representações na Educação Infantil, ensino fundamental e médio	Iury Lara Alves Josiane Rodrigues Marcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani
Atividade do brincar, experiência estética e protagonismo infantil: a complexidade da rotina pedagógica na Educação Infantil	Debora Cristina Sales da Cruz Vieira Andréia dos Santos Gomes Vieira Daniela Gomes de Moura Melo Genilce Sousa Cardoso
Avaliação, currículo e relações de gênero na Educação Infantil: impactos nas práticas pedagógicas	Renata Proveti Weffort almeida Denise Mak Michelle Mariano Mendonça
Registros e processos formativos na Educação Infantil: autoria e diálogo	Luciana Esmeralda Ostetto Adriane Ogêda Guedes Maria de Lourdes Gomes da Silva
O trabalho com projetos integrando as experiências de aprendizagem na Educação Infantil	Marcelle Arruda Cabral Costa Diana Ísis Albuquerque Arraes Freire Fátima Maria Araújo Saboia Leitão Maria Auricélia da Silva
Formação de professores da Educação Infantil: identidades, saberes e desenvolvimento profissional	Maristela Sngotti Amanda Sristina Teagno Lopes Marques Marineide de Oliveira Gomes
Experiências de formação na Amazônia: discussões sobre currículo, concepções e práticas docentes na Educação Infantil	Sinara Almeida da Costa Talita Ananda Corrêa Thaiza Lara de Sousa Erivelton Ferreira Sá
Intervenções didáticas no contexto da Educação Infantil, estágio e formação de professores reflexivos	Adelir Aparecida Marinho de Barros Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo Patrícia dos Santos Miranda
<b>Descritor: Creche</b>	<b>Total: 0</b>
<b>Descritor: Pré-escola</b>	<b>Total: 0</b>
<b>Descritor: Bebê(s)</b>	<b>Total: 0</b>
<b>Descritor: Criança pequena</b>	<b>Total: 0</b>
<b>TRABALHOS APROVADOS NA MODALIDADE Pôster</b>	
<b>Descritor: Educação Infantil</b>	<b>Total: 27</b>
Inclusão digital na escola de Educação Infantil e ensino fundamental: o caso das escolas de Samambaia - DF	Simone Braz Ferreira Gontijo
As contribuições das aulas experimentais na construção da alfabetização científica na Educação Infantil	Gisele Carvalho Lomeu
As tecnologias da comunicação e informação no processo de ensino da Educação Infantil	Aline Zorzi Schultheis de Freitas
Condições pedagógicas para o ensino da educação física na Educação Infantil	Silvia Cinelli Quaranta
A escola como campo de aprendizagem: analisando os reflexos da parceria entre universidade e creche e os impactos desse processo na formação e atuação das professoras da Educação Infantil	Marcia Regina Onofre
Ambiência das salas de Educação Infantil a partir da observação dos estagiários	Aline Perinelli Fuzete
Culturas afro-brasileiras: práticas pedagógicas na Educação Infantil	Circe Mara Marques

A formação de professores de Educação Infantil e a importância dos estágios: na prática a teoria é outra?	Fabiane Lopes de Oliveira
As perspectivas de uma pedagogia inter/multicultural para a Educação Infantil	Simone de Jesus Sena da Silva Sousa
Docência na Educação Infantil: uma questão de gênero?	Fábio Roberto da Silva Vasconcelos
Educação Infantil: dos marcos regulatórios à política pública de formação docente	Kelly Katia Damasceno
Formação docente: alguns marcos regulatórios da Educação Infantil e a sua implementação no município de Várzea Grande/MT	Soely Aparecida Dias Paes
Gestão democrática na Educação Infantil e o líder gestor	Cloves Antonio de Amíssis Amorim
Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil	Thabyta Lopes Rego
Ensino de ciências na Educação Infantil	Valdineia Ferreira dos Santos Piasson
Gênero na Educação Infantil: momentos criativos e lúdicos para a formação de professores	Maria Cristina Simeoni
O diálogo de saberes no processo ensino aprendizagem da Educação Infantil ribeirinha no contexto do baixo amazonas	Maria das Graças Pereira Soares
PARFOR e a formação para docentes da Educação Infantil: algumas reflexões	Gilma Benjaino Oliveira
Políticas de currículo para a Educação Infantil no Brasil (2006-2015): disputas discursivas para a fixação de uma identidade para o professor	Rosely Santos de Almeida
Políticas públicas educacionais nacionais e sua determinação para as condições do trabalho docente na Educação Infantil	Vanessa Cristina Alvarenga
Práticas de ensino no bosque da ciência: relato de experiência com uma turma de Educação Infantil em Manaus-AM	Gerilucia Nascimento de Oliveira
Registro diário e documentação pedagógica na Educação Infantil: marcas na formação de professores	Isabella Coelho Figueiredo
Relações entre concepções e a prática pedagógica na Educação Infantil	Joana Angelica Bernardo de Oliveira Reis
Visão de professoras da Educação Infantil sobre sua prática de comunicação oral no contato com os alunos	Maria Lucia Oliviera Suzigan Dragone
Lúdico na Educação Infantil: compartilhando experiência de estágio	Leon de Assis Silva
O plano nacional de formação dos professores da educação básica – Parfor na formação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais no estado do Paraná	Maria Josélia Zanlorenzi
Os profissionais da Educação Infantil do município de Humaitá-Amazonas	Zilda Gláucia Elias Franco de Souza
<b>Descritor: creche</b>	<b>TOTAL: 2</b>
A escola como campo de aprendizagem: analisando os reflexos da parceria entre universidade e creche e os impactos desse processo na formação e atuação das professoras da Educação Infantil	Marcia Regina Onofre
<b>Creche universitária: revendo imagens, contando a história</b>	Maria Vitoria da Silva
<b>Descritor: Pré-escola</b>	<b>Total: 0</b>
<b>Descritor: Bebê(s)</b>	<b>TOTAL: 1</b>
Professores de bebês: afinal, que docência é exercida no cotidiano do berçário?	Andréa Costa Garcia
<b>Descritor: Criança pequena</b>	<b>Total: 0</b>

**APÊNDICE F – Mapeamento dos trabalhos sobre Educação Infantil apresentados na ANPEd no GT 04 (Didática)**

Ano: 2000

<b>EVENTO: 23º Reunião Nacional da ANPED</b>	
<b>GRUPO DE TRABALHO: GT 04- Didática</b>	
ANO: 2000	
FONTE: Publicação na página Do evento- Programação GT 04-DIDÁTICA, disponível na página <a href="http://23reuniao.ANPEd.org.br/trabtit1.htm#gt4">http://23reuniao.ANPEd.org.br/trabtit1.htm#gt4</a>	
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Descritor: Educação Infantil	Subtotal: 0
Descritor: Creche	Subtotal: 0
Descritor: Pré-escola	Subtotal: 0
Descritor: Bebê(s)	Subtotal: 0
Descritor: Criança pequena	Subtotal: 0
	<b>TOTAL: 0</b>

Ano: 2012

<b>EVENTO: 35º Reunião Nacional da ANPED</b>	
<b>GRUPO DE TRABALHO: GT 04- Didática</b>	
ANO: 2012	
FONTE: Publicação na página Do evento- Programação GT 04-DIDÁTICA, disponível na página <a href="http://23reuniao.ANPEd.org.br/trabtit1.htm#gt4">http://23reuniao.ANPEd.org.br/trabtit1.htm#gt4</a>	
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Descritor: Educação Infantil	Subtotal: 0
Descritor: Creche	Subtotal: 0
Descritor: Pré-escola	Subtotal: 0
Descritor: Bebê(s)	Subtotal: 0
Descritor: Criança pequena	Subtotal: 0
	<b>TOTAL: 0</b>

Ano: 2013

<b>EVENTO: 36º Reunião Nacional da ANPED</b>	
<b>GRUPO DE TRABALHO: GT 04- Didática</b>	
ANO: 2013	
FONTE: Publicação na página Do evento- Programação GT 04-DIDÁTICA, disponível na página <a href="http://36reuniao.ANPEd.org.br/trabalhos/162-trabalhos-gt04-didatica">http://36reuniao.ANPEd.org.br/trabalhos/162-trabalhos-gt04-didatica</a> e na página <a href="http://36reuniao.ANPEd.org.br/posteres/185-posteres-gt04-didatica">http://36reuniao.ANPEd.org.br/posteres/185-posteres-gt04-didatica</a>	
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Descritor: Educação Infantil	Subtotal: 0
Descritor: Creche	Subtotal: 0
Descritor: Pré-escola	Subtotal: 0
Descritor: Bebê(s)	Subtotal: 0
Descritor: Criança pequena	Subtotal: 0
	<b>TOTAL: 0</b>



Ano: 2015

<b>EVENTO: 37º Reunião Nacional da ANPED</b>	
<b>GRUPO DE TRABALHO: GT 04- Didática</b>	
<b>ANO: 2015</b>	
<b>FONTE: Publicação na página Do evento- Programação GT 04-DIDÁTICA, em PDF , disponível na página <a href="http://37reuniao.ANPEd.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Programação-do-GT04.pdf">http://37reuniao.ANPEd.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Programação-do-GT04.pdf</a> e na página <a href="http://37reuniao.ANPEd.org.br/posteres/">http://37reuniao.ANPEd.org.br/posteres/</a></b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Descritor: Educação Infantil	Subtotal: 0
Descritor: Creche	Subtotal: 0
Descritor: Pré-escola	Subtotal: 0
Descritor: Bebê(s)	Subtotal: 0
Descritor: Criança pequena	Subtotal: 0
	<b>TOTAL: 0</b>

## APÊNDICE G – Mapeamento dos trabalhos sobre elementos tradicionais da didática apresentados na ANPED no GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos)

Ano: 2000

<b>EVENTO: 23º Reunião Nacional da ANPED</b>	
<b>GRUPO DE TRABALHO: GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos</b>	
<b>ANO: 2000</b>	
<b>FONTE: Publicação na página Do evento- Programação GT 07, disponível na página <a href="http://23reuniao.ANPEd.org.br/trabtit1.htm#gt7">http://23reuniao.ANPEd.org.br/trabtit1.htm#gt7</a></b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>Descritores: Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, métodos, conteúdos, projeto pedagógico, avaliação</b>	<b>Subtotal: 1</b>
Arte presente na construção do projeto pedagógico: um relato de caso	Gilvânia Maurício Dias de Pontes Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco
<b>Descritores: currículo, as práticas pedagógicas ou a formação de professores</b>	<b>Subtotal: 3</b>
Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?	Ana Paula Soares Silva M. Clotilde Rossetti-Ferreira
Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/MEC	Monique Andries Nogueira
Um estudo sobre o brincar infantil na Formação de Professores de crianças de 0 a 6 anos	Rosemary Lacerda Ramos

Ano: 2012

<b>EVENTO: 35º Reunião Nacional da ANPED</b>	
<b>GRUPO DE TRABALHO: GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos</b>	
<b>ANO: 2012</b>	
<b>FONTE: Publicação na página Do evento- Programação GT 07-, disponível na página <a href="http://35reuniao.ANPEd.org.br/images/stories/programacao_gts/GT07,%20Programação%2035a.RA.pdf">http://35reuniao.ANPEd.org.br/images/stories/programacao_gts/GT07,%20Programação%2035a.RA.pdf</a></b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>Descritores: Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, métodos, conteúdos, projeto pedagógico, avaliação</b>	<b>Subtotal: 2</b>
Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões	Vanessa Ferraz Almeida Neves
As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	Tacyana Karla Gomes Ramos
<b>Descritores: currículo, as práticas pedagógicas ou a formação de professores.</b>	<b>Subtotal: 5</b>
Educação Infantil no período noturno: a prática pedagógica em contexto de vulnerabilidade social	Marilúcia Antônia de Resende Ilze Maria Coelho Machado
O PROINFANTIL e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro	Marina Pereira de Castro e Souza
Aprender com o outro no contexto da escola: reflexões sobre processos/práticas de formação docente na Educação Infantil	Milena Paula Cabral de Oliveira
Educação e infância em Campinas/SP - (re)configuração de uma política de educação e formação (1993-1996)	Elaine Regina Cassan

Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em Educação Infantil e dos acadêmicos residentes em foco	Eliane Greice Davanço Nogueira Ordália Alves Almeida
--	---

## Ano: 2013

<b>EVENTO: 36° Reunião Nacional da ANPED</b>	
<b>GRUPO DE TRABALHO: GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 Anos</b>	
<b>ANO: 2013</b>	
<b>FONTE: Publicação na página Do evento- Programação GT 07, disponível na página <a href="http://36reuniao.ANPEd.org.br/programacao_gts/gt07programacao_2013.pdf">http://36reuniao.ANPEd.org.br/programacao_gts/gt07programacao_2013.pdf</a></b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Descritores: Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, métodos, conteúdos, projeto pedagógico, avaliação	Subtotal: 0
Descritores: currículo, as práticas pedagógicas ou a formação de professores	Subtotal: 0

## Ano: 2015

<b>EVENTO: 37° Reunião Nacional da ANPED</b>	
<b>GRUPO DE TRABALHO: GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 Anos</b>	
<b>ANO: 2015</b>	
<b>FONTE: Publicação na página do evento- Programação GT 04-DIDÁTICA, em PDF , disponível na página <a href="http://37reuniao.ANPEd.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Programação-do-GT07.pdf">http://37reuniao.ANPEd.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Programação-do-GT07.pdf</a></b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Descritores: Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, métodos, conteúdos, projeto pedagógico, avaliação	Subtotal: 1
A avaliação institucional na Educação Infantil em diálogo com assertivas do plano nacional de educação	Maria Nilceia de Andrade Vieira Valdete Coco
Descritores: currículo, as práticas pedagógicas ou a formação de professores	Subtotal: 2
Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao ensino fundamental	Edinéia Castilho Ribeiro
Práticas pedagógicas e processos formativos: narrativas de professoras de Educação Infantil	Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis