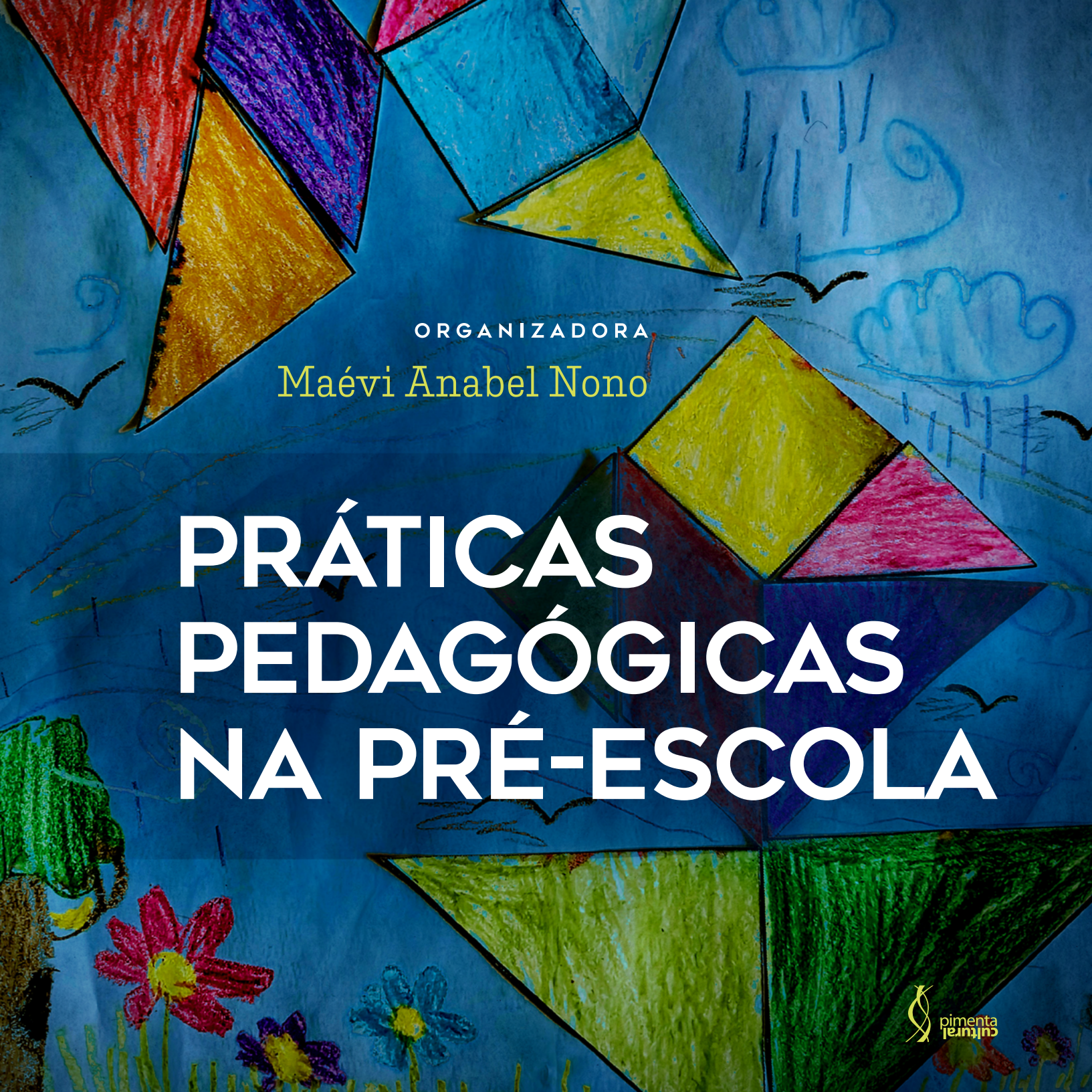
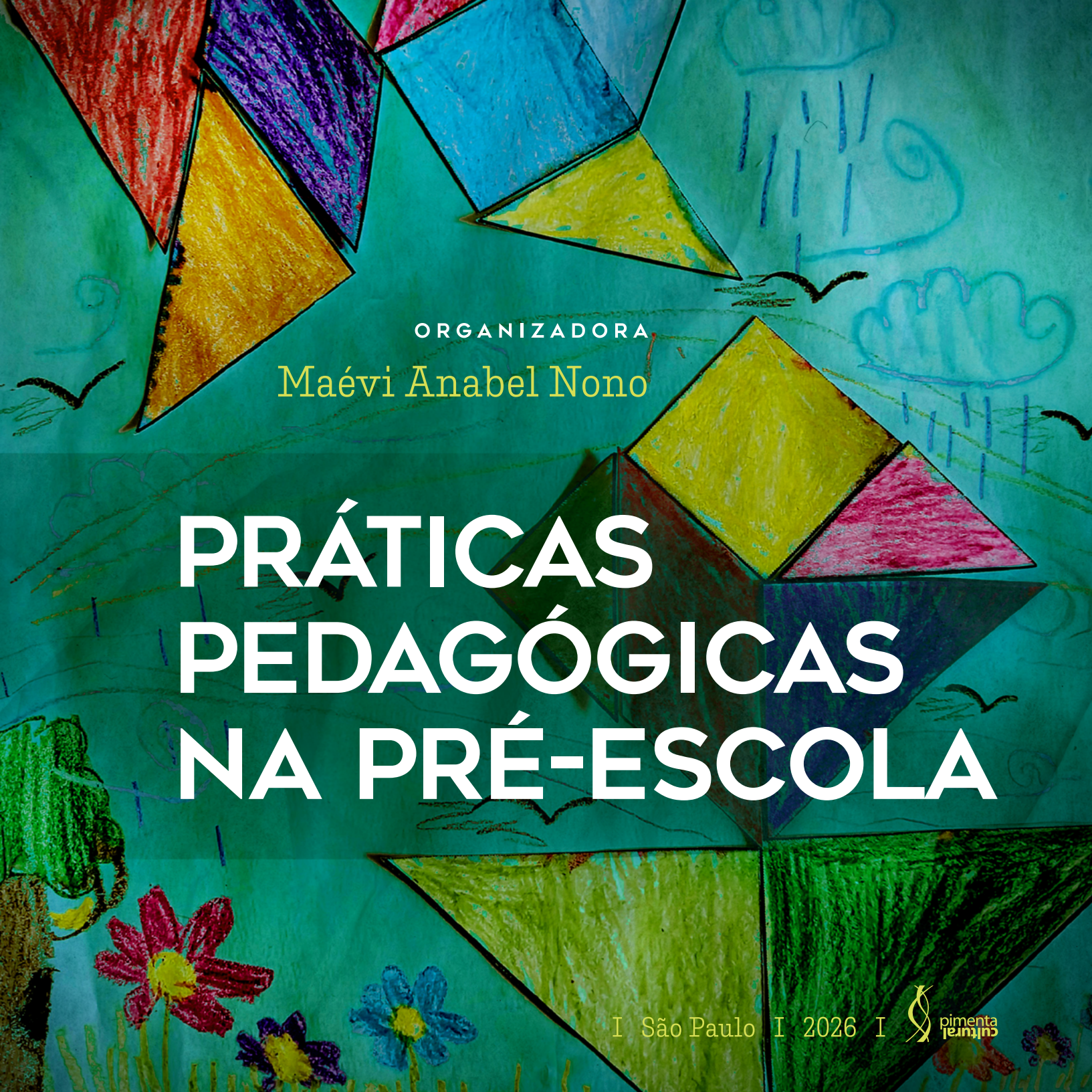




ORGANIZADORA

Maévi Anabel Nono

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA



ORGANIZADORA

Maévi Anabel Nono

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA

I São Paulo I 2026 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P912

Práticas pedagógicas na pré-escola / Organização Maévi
Anabel Nono. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-802-3

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-802-3

1. Educação Infantil. 2. Pré-escola. 3. Práticas pedagógicas.
4. Docência. I. Nono, Maévi Anabel (Org.). II. Título.

CDD 372.21

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Pré-escolar – Práticas pedagógicas

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Davi Nono Daniel
Tipografias	Acumin, Geometos, Belarius Poster
Revisão	A organizadora
Organizadora	Maévi Anabel Nono

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Convite para a leitura das práticas pedagógicas de professoras de pré-escola.....	11
--	-----------

CAPÍTULO 1

Geisella Pana Colman

A escuta na escola das infâncias	17
---	-----------

CAPÍTULO 2

Márcia Tostes Costa da Silva

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Entre o real e o possível: práticas de pertencimento e integração	33
--	-----------

CAPÍTULO 3

Beatriz Fernanda Carreira

Thais Cristina Santos de Paiva

O potencial dos contextos de exploração e investigação na Educação Infantil com o recurso natural “pedra”	52
--	-----------

CAPÍTULO 4

Cecília de Carvalho Borges Fabri

Elaine Cristina Guzzi da Silva

Percursos literários: desenvolvendo comportamentos leitores	71
--	-----------

CAPÍTULO 5

Géssica Santos Couto

**Entre brincadeiras,
interações e investigações:**

práticas vivenciadas na pré-escola..... 87

Sobre a organizadora..... 109

Sobre as autoras..... 110

Índice remissivo..... 113



CONVITE PARA A LEITURA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA

SUMÁRIO

Nesse livro, professoras de pré-escola compartilham práticas pedagógicas vivenciadas com crianças de quatro a cinco anos de idade em escolas de Educação Infantil. Em cada capítulo, as docentes descrevem vivências planejadas e documentadas por elas. São experiências que se fundamentam nas normativas brasileiras para a primeira etapa da Educação Básica. Pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), as professoras organizam e relatam situações que levam em conta as especificidades da pré-escola e das crianças pequenas que a frequentam.

Ao publicarem suas práticas, evidenciam a importância dessa etapa educacional para o desenvolvimento infantil.

Valorizam o papel da professora e do professor da pré-escola na garantia dos direitos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças determinados na BNCC – ou seja, direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (e de aprender a conviver, aprender a brincar, aprender a participar, aprender a explorar, aprender a se expressar, aprender a conhecer-se).

Demonstram que é fundamental que a docência na pré-escola se baseie nas concepções de currículo e de criança determinadas nas DCNEIs (Brasil, 2009), sugerindo, ainda que não de forma

SUMÁRIO

explícita, a necessidade de que sejam tratadas com profundidade na formação inicial e continuada de docentes da Educação Infantil.

No Brasil, em 2024, havia 5,3 milhões de crianças matriculadas na pré-escola. Esse número mostra que 94,6% das crianças brasileiras na faixa de idade entre quatro e cinco anos frequentavam as escolas de Educação Infantil (Brasil, 2025). Até 2028, esse percentual deve alcançar 100%, atendendo ao Plano Nacional de Educação (Brasil, 2026), no qual se determina como meta para o país a universalização do acesso à Educação Infantil na pré-escola.

Além do desafio da universalização do atendimento, trata-se de garantir para as crianças uma pré-escola de qualidade, com condições de infraestrutura física e pedagógica adequadas, com ambientes e interações educativas planejadas e organizadas para garantir seu desenvolvimento integral, pautadas em uma gestão democrática e participativa, com acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento infantil determinados nas DCNEIs e na BNCC, e com docentes e equipe gestora com condições de trabalho adequadas e com acesso a práticas de formação continuada que permitam a ampliação de seus saberes e o fortalecimento de sua identidade profissional (Brasil, 2024).

Os saberes das professoras e professores da pré-escola devem sustentar práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Essas práticas devem garantir, para as crianças pequenas, experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo; sua imersão nas diferentes linguagens e o domínio de diversas formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical); a interação com a linguagem oral e escrita e com relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais; a construção de sua autonomia; o reconhecimento da diversidade; a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e a indagação em relação ao mundo em que vivem e no qual atuam (Brasil, 2009).

SUMÁRIO

As práticas pedagógicas descritas nesse livro são exemplos de atuação docente na pré-escola fundamentada nesses saberes.

No capítulo 1, *A escuta na escola das infâncias*, a professora Geisella Pana Colman relata práticas pedagógicas vivenciadas na pré-escola com um agrupamento de 24 crianças de cinco anos de idade que tinham como curiosidade entender como ocorrem o dia e a noite. A partir de rodas de conversa, observação, exploração, leitura de livros informativos e literários, utilização de equipamentos audiovisuais e construção de maquete – tudo documentado e apresentado para as famílias das crianças e para a comunidade – muitas aprendizagens aconteceram, conforme determinado nas normativas brasileiras, sempre observadas e mediadas pela docente.

No capítulo 2, *Entre o real e o possível – práticas de pertencimento e integração*, as autoras Márcia Tostes Costa da Silva e Maria da Graça Nicoletti Mizukami descrevem práticas pedagógicas vividas na pré-escola com 25 crianças de cinco anos de idade, no âmbito do projeto *Com as minhas mãos, meu corpo, gestos, movimentos e emoções eu vou criar, imaginar, explorar e musicar*. Pautadas nas normativas brasileiras para a Educação Infantil (Brasil, 2009; 2017) tais práticas envolveram a realização de rodas de conversa e de apreciação; andanças pelo quintal da escola com recolha de folhas, sementes e pedras; observação atenta desses elementos com produção de desenho; leitura e releitura de obras de arte; produção de autorretrato; experimentação de frutas colhidas das árvores frutíferas da escola; produção de sacola de feira. Práticas que garantiram aprendizagens para as crianças e para a docente.

No capítulo 3, *O potencial dos contextos de exploração e investigação na Educação Infantil com o recurso natural pedra*, as professoras Beatriz Fernanda Carreira e Thais Cristina Santos de Paiva compartilham práticas pedagógicas desenvolvidas com duas turmas de pré-escola, uma delas com 14 crianças e a outra com

SUMÁRIO

20 crianças matriculadas. Partindo da concepção de criança definida pelas DCNEIs (Brasil, 2009) e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017), as docentes, sempre ouvindo as crianças e com a participação delas, organizaram práticas pedagógicas que possibilitaram recolha de pedras na escola, em casa e em outros espaços, elaboração de desenhos de observação, roda de leitura, produção de colares de pedra e de outras obras de arte com o uso desse elemento, modelagem, pintura e construção de alfabeto com pedras, leitura e releitura de obras de arte. Práticas documentadas e divulgadas para as famílias e a comunidade em evento na escola.

No capítulo 4, intitulado *Percursos literários: desenvolvendo comportamentos leitores*, Cecília de Carvalho Borges Fabri e Elaine Cristina Guzzi da Silva relatam práticas pedagógicas na pré-escola com um grupo de 13 crianças de quatro anos de idade. Apresentam percursos literários com livros de imagem organizados a partir da concepção de currículo da Educação Infantil definida nas DCNEIs (Brasil, 2009) e dos campos de experiências determinados pela BNCC (Brasil, 2017). Nesses percursos, as crianças participam de rodas de leitura com tempo e espaço organizados para lerem e relerem obras selecionadas que proporcionam diálogos e aprendizagens diversas. Também levam os livros para lerem com as famílias. Capítulo que possibilita reflexões sobre como organizar contextos de leitura e escrita na pré-escola.

No capítulo 5, *Entre brincadeiras, interações e investigações: práticas vivenciadas na pré-escola*, a professora Géssica Santos Couto apresenta práticas pedagógicas com 25 crianças de quatro e cinco anos de idade organizadas a partir do interesse delas pelas batatas-doces que viram ser colhidas por uma professora no quintal da escola. Por meio da observação do desenvolvimento da batata-doce na água, da produção de novas mudas da planta, da preparação do canteiro, do plantio e da colheita da batata, da realização de

SUMÁRIO

desenhos de observação e de modelagem com argila que retratavam as batatas e suas folhas, da medição e da pesagem da planta e da raiz, da entrega das batatas-doces na cozinha da escola para se alimentarem delas no almoço, as crianças puderam observar, explorar, investigar, levantar hipóteses e construir diversas aprendizagens. Tudo o que aprenderam foi documentado e compartilhado com as famílias e a comunidade.

Te convido a ler as práticas pedagógicas na pré-escola relatadas nesse livro por professoras de Educação Infantil. E a se inspirar para escrever suas próprias práticas.

A organizadora

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 out. 2024. Seção 1, p. 40. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2024-10-17.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 27 jun. 2026. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2024-10-17.pdf>

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/base-nacional-comum-curricular-bncc/resolucao-cne-cp-no-2-de-22-de-dezembro-de-2017-institui-e-orienta-a-implantacao-da-base-nacional-comum-curricular-a-ser-respeitada-obrigatoriamente-ao-longo-das-etapas-e-respectivas-modalidades-no-ambito-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Retrato da Educação Infantil no Brasil** – Relatório de Análises (2025). Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/retratoedInfantil2025.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2026.

SUMÁRIO

1

Geisella Pana Colman

A ESCUTA NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-802-3.1

SUMÁRIO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996), tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, considerando os aspectos físicos, emocionais, sociais, culturais e cognitivos, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Pensar sobre boas práticas que assegurem as aprendizagens das crianças no cotidiano escolar é pensar nas leis, no fazer pedagógico e nas crianças que habitam as instituições de ensino.

Para planejar o cotidiano das crianças de cinco anos de idade que frequentam a pré-escola, é necessário ter intencionalidade educativa, compreender sobre desenvolvimento infantil e conhecer o grupo de crianças que farão a jornada educativa com o educador. Saber sobre suas experiências fora do contexto escolar e que todo grupo de crianças é heterogêneo. Ao chegarem à escola, as crianças trazem consigo um vasto mundo de aprendizagens, e estas precisam ser validadas no planejamento do professor.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico na pré-escola deve garantir experiências que articulem cuidado e educação, respeitando as especificidades da infância e assegurando o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

O presente capítulo tem como objetivo relatar e discutir uma prática pedagógica investigativa desenvolvida com uma turma de pré-escola (denominada no município como 2ª etapa da Educação Infantil), composta por 24 crianças de cinco anos de idade, em uma instituição pública da rede municipal de São José do Rio Preto, SP, no ano de 2025. A prática teve como eixo central a investigação sobre o universo, especialmente os fenômenos do dia e da noite, a partir da pergunta formulada por uma criança: "Prô, por que o sol se esconde?" (Laura, 5 anos).

O relato se fundamenta na compreensão de que o cotidiano de crianças pequenas na Educação Infantil é um espaço privilegiado

SUMÁRIO

de produção de conhecimento docente e do fazer pedagógico. A observação foi um instrumento importante para que essa pesquisa se realizasse. Concordamos com Oliveira *et al.* (2019, p. 318), segundo as quais “[...] a observação é um dos mais importantes instrumentos utilizados pelo professor. Exige colocar em ação uma ação investigativa, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas”.

Assim, narrar e analisar a prática pedagógica se constituiu em um exercício formativo contínuo e investigativo.

A investigação das crianças ocorreu de forma processual e contínua, e o olhar atento da educadora fez com que as crianças ampliassem o interesse pela pesquisa. A concepção de que as crianças são sujeitos ativos, competentes e aguçadas por curiosidades foi o alicerce dessa vivência. Também partimos da concepção de que constroem conhecimentos por meio das interações e da brincadeira, explorando o mundo que as cercam. Como preconizam as DCNEI, nos orientamos pela determinação de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem incentivar a “[...] curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2009, art. 9º, VIII).

A investigação teve início quando Laura, durante o cotidiano, aproximou-se da professora e perguntou: “Prô, por que o sol se esconde?”. Ao ser questionada sobre como sabia disso, respondeu: “É porque existe o dia e a noite, daí o sol se esconde”. Diante disso, a professora devolveu a questão à criança e ao grupo, convidando-os a investigar o fenômeno. Essa postura dialoga com a perspectiva defendida por Malaguzzi (1999) de que as perguntas realizadas pelas crianças são o próprio currículo vivo na escola. Pensar em um currículo flexível e que garanta para as crianças o direito de vivenciar plenamente o cotidiano escolar a partir de suas curiosidades e vivências é tarefa docente. Para que isso ocorra, é imprescindível que

SUMÁRIO

o professor esteja atento aos diálogos das crianças e reflita sobre esses diálogos para poder propor experiências que permitam uma aprendizagem significativa. Nesse sentido,

[...] a tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e pesquisas das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos cognitivos (Rinaldi, 2020, p. 228).

Ao valorizar as hipóteses infantis e proporcionar espaços de aprendizagem, o professor reconhece as crianças como produtoras de cultura e conhecimento.

Ao longo do cotidiano nas rodas de conversa, emergiram diversas teorias provisórias, tais como:

O sol vai para outro lugar (Miguel, 5 anos).

O planeta gira (Miguel, 5 anos).

O sol segue a gente (Manuela, 5 anos).

É só dormir (Arhur, 5 anos).

À noite é escuro e tem estrela, também tem a lua que às vezes se esconde (Sofia, 5 anos).

A lua aparece e o sol vai pra baixo (Vinícius, 6 anos).

Se a gente dorme aqui quando está escuro, lá onde tem sol as pessoas estão acordadas (Davi, 5 anos).

Essas falas evidenciam processos de pensamento, imaginação e elaboração conceitual, demonstrando como as crianças buscam explicar fenômenos complexos a partir de suas experiências. Segundo Oliveira *et al.* (2019, p. 145), “[...] as crianças aprendem quando podem levantar hipóteses, confrontar ideias, dialogar e construir explicações sobre o mundo.” A investigação sobre o universo possibilitou exatamente esse movimento.

Essa prática teve como sustentação a ação das crianças e as normativas da Educação Infantil (Brasil, 2009; 2017). Os seis direitos

SUMÁRIO

de aprendizagem e desenvolvimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017) foram considerados como forma de proporcionar às crianças um espaço que instiga a investigação e a produção de cultura e conhecimento. Segundo a BNCC, o educador tem a função de proporcionar às crianças propostas e vivências significativas, assim oferecendo “[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (Brasil, 2017, p. 37).

As crianças conviveram, ao compartilharem ideias e hipóteses; brincaram, ao explorarem materiais como globo terrestre, lupa e lanterna; participaram, ao decidirem os rumos da investigação; exploraram, ao manipularem objetos e observarem fenômenos; expressaram-se, por meio de diferentes linguagens; e conheceram-se, ao relacionarem o dia e a noite com suas rotinas, como sugere a fala de Gabriel (5 anos): “Prô, quando eu acordo tem o sol, daí minha mãe deixa eu na escola”.

Tais experiências dialogam diretamente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC (Brasil, 2017), evidenciando uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo, curiosa e competente.

Durante a investigação, as crianças puderam compartilhar entre si as suas descobertas sobre o fenômeno dia e noite e criar teorias provisórias sobre o universo, e para que isso ocorresse de forma convidativa e segura, os espaços de aprendizagem foram montados de acordo com o interesse do grupo. Todos os dias era preparado um espaço físico em que várias materialidades ficassem dispostas para as crianças manipularem e investigarem durante a jornada diária no cotidiano escolar; um espaço simples, mas repleto de intencionalidade da educadora.

De início, para ampliar o repertório das crianças, foi montado um espaço com globo terrestre de plástico, lupa, lanterna e um suporte para sustentar o globo. Esse espaço era físico e contínuo,

SUMÁRIO

as crianças habitavam de acordo com seus interesses. Inicialmente, a movimentação no local foi intensa em função da “novidade” do dia. As crianças manipularam os objetos dispostos e passaram a narrar suas hipóteses sobre a questão da luz (luz e sombra), sobre o formato do globo e a compartilhar aquilo que estavam percebendo durante a exploração. Rafael (5 anos) afirmou: “O nosso planeta tem luz dentro” (Rafael, 5 anos). E Nina (6 anos) concordou: “É, tem mesmo. Vamos abrir o globo pra ver o que tem dentro?”

A manipulação e a busca pelo entendimento dos objetos constituíram as primeiras experiências vividas pelo grupo, ou seja, compreender a função dos materiais ofertados foi essencial para que, posteriormente, pudessem atribuir sentido às suas descobertas e aguçar suas curiosidades pelo que se está investigando. Pensar sobre como as crianças vão dando sentido ao que elas procuram compreender requer uma observação e reflexão atentas. Observar as primeiras experiências do grupo sobre esse fenômeno e como manipulam e dão sentido aos objetos revela a importância da manipulação para a aprendizagem nessa faixa etária.

Conforme aponta Rinaldi (2020), a investigação infantil nasce do encontro entre a curiosidade da criança, os materiais oferecidos e a escuta sensível do adulto, que reconhece o valor das hipóteses e dos questionamentos como parte do processo de aprendizagem do grupo. Nesse movimento, as crianças foram progressivamente aprofundando suas compreensões ao longo do semestre, relacionando o fenômeno investigado às experiências vividas em seu cotidiano.

CONTINUIDADE DA INVESTIGAÇÃO

Ao considerar o intenso interesse das crianças pelo fenômeno investigado, foram inseridos no espaço investigativo da turma livros informativos e literários que ampliassem as possibilidades de

SUMÁRIO

pesquisa e construção de sentidos. Entre os materiais disponibilizados, destacou-se a obra *Meu livro de planetas: tudo sobre o Sistema Solar para crianças* (Betts, 2022), que apresenta informações sobre os planetas do Sistema Solar, curiosidades acerca do universo e imagens coloridas que despertam a curiosidade infantil. Também integrou o acervo o livro *Os mistérios do universo* (Gater, 2024), que encantou as crianças por meio de imagens da Lua, nebulosas e outros elementos do cosmos. A literatura infantil igualmente compôs esse percurso investigativo, ampliando as formas de acesso ao conhecimento e à imaginação. As tecnologias estiveram presentes ao longo do processo por meio da utilização de vídeos e de equipamentos audiovisuais, como o retroprojeto convencional e o holográfico, contribuindo para a ampliação das experiências de aprendizagem.

Dar continuidade aos interesses das crianças implica reconhecer e respeitar suas múltiplas formas de pensar, agir e aprender. Conforme destaca Rinaldi (2020, p. 191), “[...] a continuidade é um fenômeno mais complexo e composto do que a simples troca de informações sobre os níveis que foram alcançados pelas crianças”. Nesse sentido, possibilitar que as crianças participem ativamente da investigação confere significado às suas buscas, perguntas e tentativas de compreensão do mundo, favorecendo a construção de aprendizagens contextualizadas e relevantes. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), no campo de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, as crianças são convidadas a observar os fenômenos da natureza em seu cotidiano, levantar hipóteses sobre as transformações que ocorrem e estabelecer relações com suas vivências. E o grupo foi realizando todas essas experiências de forma lúdica e participativa.

Ao longo do processo, a turma foi gradualmente sanando dúvidas sobre o fenômeno do dia e da noite. Em determinado momento, um grupo de crianças, composto por meninas, reuniu-se no espaço investigativo e iniciou um diálogo espontâneo sobre o Sol e seus efeitos:

SUMÁRIO

O sol queima a gente (Manuela, 5 anos).

Queima se a gente fica muito tempo nele. Uma vez eu fui pra praia com minha família, daí o sol queimou meu ombro e rosto (Beatriz, 5 anos).

Quando minha mãe me leva pra piscina, o sol queima meu rosto, daí minha mãe passa creme (Sofia, 5 anos).

Mas o sol some de noite (Laura, 5 anos).

Nesse diálogo, observa-se que as crianças relacionam o Sol a um fenômeno natural associado ao calor e aos possíveis danos à saúde quando há exposição excessiva, articulando conhecimentos científicos iniciais com experiências vividas em seus contextos familiares. Tais interações evidenciam a importância do papel do professor como mediador que escuta, observa e planeja a partir das falas infantis. Conforme afirmam Oliveira *et al.* (2019), o trabalho docente na Educação Infantil deve valorizar as experiências das crianças, promovendo situações intencionalmente organizadas que favoreçam a ampliação de seus conhecimentos, respeitando seus tempos, curiosidades e modos próprios de aprender. De acordo com Oliveira *et al.* (2019, p. 312),

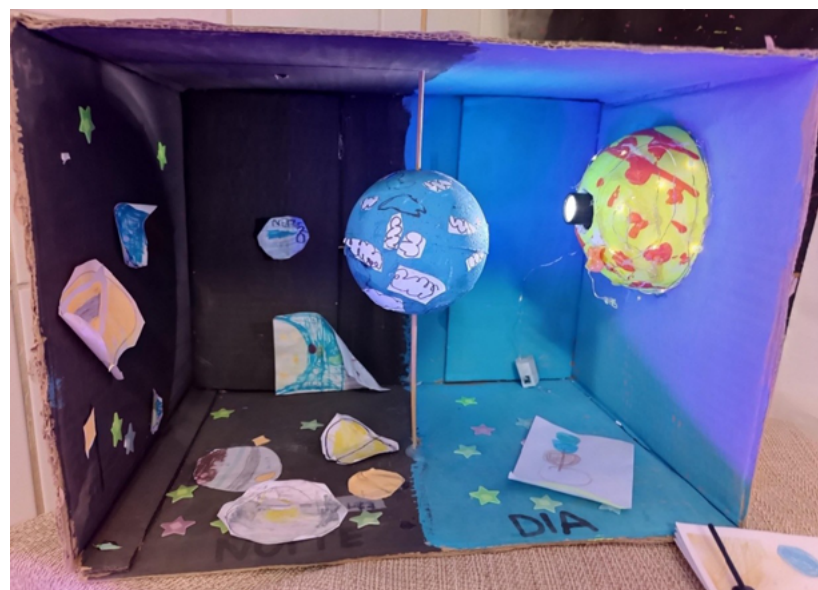
essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

À medida que os diálogos se intensificavam, as crianças passaram a elaborar novas hipóteses e compreender que, para a ocorrência do fenômeno do dia e da noite, o planeta Terra realiza um movimento de rotação (gitar). Esse entendimento emergiu a partir das interações entre as próprias crianças e com a mediação da educadora, como evidenciam as seguintes falas: "O planeta gira. Um dia

eu joguei um jogo que tinha um foguete, daí o planeta estava parado, mas algumas horas depois eu comecei a ver que ele estava girando" (Vinícius, 6 anos) e "O planeta tem que girar, prô, minha mãe que disse" (Miguel, 6 anos). Tais enunciados revelam como as crianças mobilizam experiências pessoais, inclusive oriundas de contextos lúdicos e digitais, para construir explicações sobre fenômenos naturais.

Diante desse aprendizado coletivo, a professora propôs a construção de uma maquete como estratégia pedagógica, possibilitando que as crianças manipulassem materiais concretos e experienciassem, de forma sensível e investigativa, o movimento realizado pela Terra para a alternância entre o dia e a noite. Essa proposta fundamenta-se na concepção de aprendizagem pela experiência defendida por Dewey (1976), para quem o conhecimento se constrói a partir da interação ativa do sujeito com o ambiente, por meio da ação, da reflexão e da resolução de problemas significativos.

Figura 1 - Maquete produzida



Fonte: acervo da autora (2026).

Ao vivenciar o fenômeno por meio da experimentação, as crianças ampliaram sua compreensão, transformando a curiosidade inicial em aprendizagem significativa, conforme o princípio de que educar é promover experiências que gerem continuidade e crescimento intelectual e social (Dewey, 2010). A experimentação e a manipulação de objetos nessa faixa etária é essencial para a consolidação das aprendizagens.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA REFLEXIVA

O conceito de documentação pedagógica (Fochi, 2019) implica uma temporalidade tripla: produção de observáveis (registros), uma prática que se estrutura a partir desses registros e o aprender a ler (compreender) os observáveis. Nesses registros, fica explícito o fazer pedagógico do professor, no qual o passado reverbera para produzir o presente e, assim, projetar o futuro. Essa tripla temporalidade se estrutura a partir da relação do adulto com os observáveis, quer seja para constituir e instituir sua prática, seja para narrar ou projetar, uma triangulação da perspectiva da documentação pedagógica. Uma estratégia do professor construir uma didática situada e contextual (Fochi, 2019). Durante a investigação das crianças, a produção de observáveis pela educadora ocorreu de forma reflexiva. A cada avanço realizado na pesquisa, a documentação pedagógica serviu como estratégia para que as propostas fossem prefiguradas ao longo do percurso.

Compreender o conceito de documentação pedagógica faz-se necessário para dar continuidade ao diálogo proposto. Tal conceito se estrutura a partir de uma tríade: documentar, entendido como o ato de produzir registros (observáveis), que engloba fotografias,

SUMÁRIO

anotações, filmagens, produções das crianças, entre outras formas; documentação, compreendida como o produto comunicado; e documentação pedagógica, concebida como uma estratégia pedagógica.

Nessa perspectiva, a investigação foi sendo constantemente relançada, possibilitando que as crianças ampliassem suas aprendizagens. À medida que a educadora avançava em seus processos documentais e realizava a comunicação com as famílias e a comunidade escolar, tanto as crianças quanto os adultos passaram a narrar suas experiências relacionadas à investigação desenvolvida pela turma.

O meio encontrado pela educadora para compartilhar com as famílias o processo investigativo foi a agenda escolar, por meio da criação de um jornal digital chamado Cotidiano Extraordinário, ao qual as famílias tinham acesso via *QR Code*. Mensalmente, era inserido na agenda um folheto com uma capa contendo o *QR Code*, possibilitando o acesso ao vivido pelas crianças no cotidiano escolar. Essa estratégia de comunicação pedagógica aproxima-se da concepção de documentação pedagógica como prática reflexiva e comunicativa, uma vez que torna visível o processo de aprendizagem e fortalece a relação entre escola e família (Fochi, 2019).

Nesse sentido, a educadora favoreceu a apropriação da pesquisa tanto pelas crianças quanto pela comunidade escolar, fortalecendo o vínculo entre o processo investigativo e a comunicação pedagógica. Tal prática reconhece a criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e encontra respaldo na BNCC (2017, p. 39), que destaca:

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado.

Ao final do ano letivo, as famílias receberam uma documentação contendo as partes mais importantes da investigação,

SUMÁRIO

evidenciando o percurso realizado pelas crianças, que perpassaram por várias linguagens: oral, corporal, gráfica, artística e científica, até chegar ao objetivo final de compreender os fenômenos naturais presentes na vida cotidiana relacionados ao universo. Conforme afirma Fochi (2019), a documentação pedagógica permite interpretar os processos vividos, atribuindo sentido às experiências e projetando novas possibilidades educativas.

As famílias, tanto por meio da agenda quanto em momentos presenciais, relataram como as crianças narravam em casa as descobertas realizadas durante a investigação. Uma mãe comentou: "Professora, o Gabriel a todo momento fala sobre uma tal de nebulosa e que a Terra gira. Vocês devem estar estudando sobre os planetas" (Mãe 1). Outra relatou: "A Sofia, toda vez que a senhora envia o jornal, senta comigo e começa a contar tudo o que vocês fazem na escolinha. Fico orgulhosa dela me mostrando as coisas que faz" (Mãe 2).

Esses relatos evidenciam que a investigação ultrapassou os limites do espaço escolar, sendo ressignificada pelas crianças em seus contextos familiares, aspecto fundamental para uma educação que reconhece a infância como produtora de cultura. Tonucci (2005) destaca que, quando a criança é levada a sério em seus pensamentos e descobertas, ela se torna protagonista de sua aprendizagem, compartilhando saberes e ampliando seu repertório de forma significativa.

REVISITANDO A INVESTIGAÇÃO E RELANÇANDO NOVAS TEORIAS

Escutar as crianças é o primeiro passo para dar continuidade à investigação. Após o percurso inicial da turma, outros interesses foram sendo observados, expressos em questionamentos

SUMÁRIO

como: “O que é uma nebulosa?” e “Por que o sol tá vermelho?”. Diante dessas curiosidades, o planejamento passou a acontecer por meio de sessões em pequenos grupos.

A sessão é um dos momentos que compõem o cotidiano das crianças na escola e, conforme destaca Fochi (2020, p. 115 *apud* Heming, 2024, p. 232), “[...] sessão não é sinônimo de atividade”. Trata-se de uma oportunidade para que as crianças vivenciem aprendizagens significativas por meio da experiência, em um espaço organizado pela educadora com intencionalidade educativa, no qual possam vivenciar e partilhar seus saberes, construindo sentido para aquilo que buscam descobrir.

Em uma dessas sessões, foi oportunizada ao grupo uma roda de conversa com um professor de Física, permitindo que as crianças ouvissem e dialogassem com um adulto mais experiente sobre o tema investigado. Durante o diálogo, algumas crianças demonstraram grande interesse e tornaram-se protagonistas nas trocas de saberes, levantando questões como: “O sol vai morrer?” (Miguel, 5 anos), “Por que a lua tem burquinho?” (Felipe, 5 anos) e “A nebulosa é onde nascem e morrem as estrelas” (Miguel, 5 anos). O educador foi esclarecendo as curiosidades que surgiam e, ao final, cada criança teve a oportunidade de manipular um telescópio e observar o céu por meio dele. Embora esse momento tenha ocorrido durante o dia, a experiência e o sentimento de pertencimento possibilitaram que cada criança, à sua maneira, ressignificasse a forma de observar o céu, passando a olhá-lo com outros olhos.

Esse momento vivido foi significativo para o grupo, pois, a partir desse diálogo, as crianças aprofundaram seus conhecimentos sobre o conceito de estrela e de nebulosas. Narrar a vida de uma estrela exigiu do grupo o compartilhamento de hipóteses e o confronto de ideias, permitindo a ampliação das aprendizagens. Esse processo evidencia a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, uma vez que, conforme destacam Oliveira *et al.* (2019),

é por meio das interações, do diálogo e do confronto de diferentes pontos de vista que a criança constrói e reconstrói seus conhecimentos sobre o mundo. Tal movimento pode ser observado na fala de Gabriel (5 anos):

A estrela nasce e morre na nebulosa. O sol é uma estrela e agora ele está bebê, daí ele vai crescer e ficar velhinho e vai ficar vermelho. Quando o sol ficar vermelho, ele vai explodir e se transformar numa nebulosa planetária, e depois numa anã branca, de onde vão nascer outros planetas.

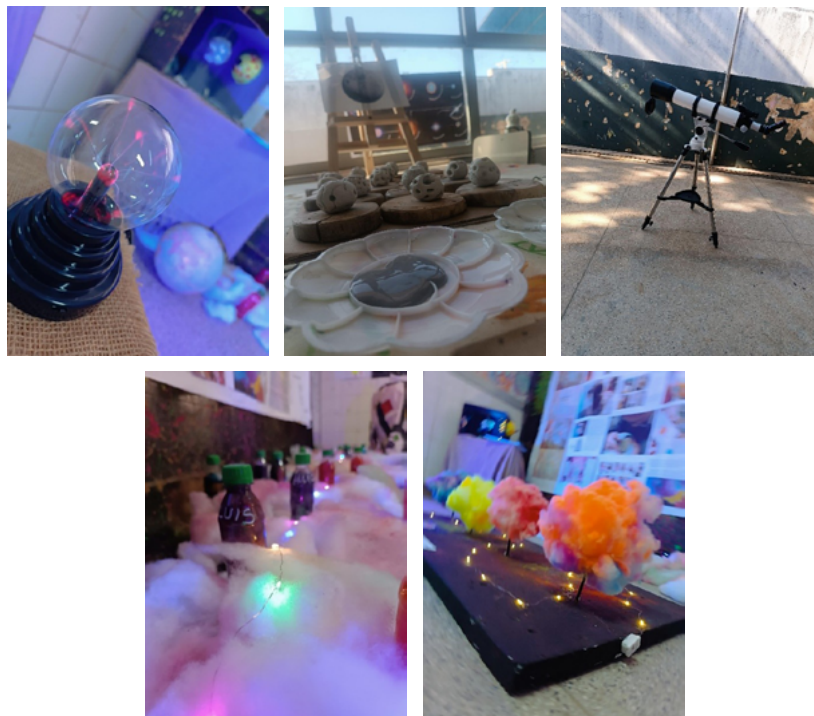
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escutar as crianças é imprescindível para que o educador possa dar continuidade à investigação e ao planejamento pedagógico. Esse ato vai além do simples ouvir, pois está relacionado à sensibilidade, à observação atenta e à garantia de voz e vez às crianças. Trata-se de uma postura ética e intencional do educador, que fortalece e torna a educação mais democrática e humanizada.

Ao longo do semestre, foram perceptíveis os avanços nas aprendizagens das crianças. A documentação pedagógica esteve presente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a reflexão e a resignificação das práticas. Nesse contexto, a prática reflexiva da educadora proporcionou ao grupo de crianças e à comunidade uma nova forma de olhar para a educação das crianças na escola das infâncias.

A prática aqui exposta busca aguçar e inquietar os professores acerca de como as aprendizagens das crianças podem ser ricas quando pensadas e refletidas para além da atividade do dia. Trata-se de uma educação fundamentada na participação das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 2 – Fotografias das experiências relatadas



Fonte: acervo da autora (2026).

REFERÊNCIAS

BETTS, Bruce. **Meu livro de planetas**: tudo sobre o Sistema Solar para crianças. São Paulo: Caminho Suave, 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

SUMÁRIO

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jan. 2026. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945>. Acesso em: 07 jan. 2026.

GATER, Will. **Os mistérios do universo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2024.

HEMING, Leisiane. **Crianças e adultos partilhando jornadas de aprendizagem**. O caso da professora Carolina e das crianças de 3 anos. Novo Hamburgo, RS: Diálogos Embalados, 2024.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59–104.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escuta, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

2

Márcia Tostes Costa da Silva
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

ENTRE O REAL E O POSSÍVEL:

**PRÁTICAS DE PERTENCIMENTO
E INTEGRAÇÃO**

*A docência é um misto de dor e delícias
que às vezes a gente fica desiludida,
mas a gente sonha muito, muito. E
o que nos deixa com esperança é
porque a gente continua sonhando e
acreditando na criança, no potencial
que ela tem, de poder transformar as
coisas, de tornar no novo*

(Professora Jerusa, 2019).

Início este capítulo com esse pensamento que me é muito caro, dito por uma querida professora da rede pública que dedicou 28 anos de sua vida como docente da pré-escola com práticas pedagógicas autorais e que reverberaram na vida de muitas crianças. Conhecer o trabalho dessa professora influenciou e influencia ainda hoje a minha trajetória como docente da Educação Infantil.

Desde que me graduei em Pedagogia percebi o peso e a responsabilidade que tinha em minhas mãos ao trabalhar com crianças tão pequenas, isto porque, parafraseando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), criança é concebida como sujeito histórico e de direitos, dotada de capacidade e potencialidade para criar, recriar, interpretar e apreender o mundo que a cerca, porque possui uma natureza curiosa e inquietante para desvelar o novo e construir conhecimento (Brasil, 2009). Esse pensamento e sentimento foram o mote para continuar os meus estudos e me preparar para uma melhor contribuição com a formação para a vida e a educação desses seres tão competentes.

Com tais certezas e incertezas iniciei mais um ano letivo, uma sala com 25 crianças com idade de 5 anos. O ano de 2025 me reservava muitas surpresas, acertos e erros, tomadas de decisões urgentes, mas não irrefletidas, grandes lições de aprendizagens e mudança de paradigmas, levando-me a manter a comunicação com meus companheiros de pesquisas, meus referenciais teóricos e professores que partilhavam da minha amizade e confiança. Mantive

SUMÁRIO

SUMÁRIO

aceso também o hábito do exercício do registro diário, para concretizar a reflexão-na-ação que, segundo Schön (1997), ocorre no momento em que o professor está atuando com a criança, com a finalidade de diagnosticar o que está ocorrendo em sala. Para que, mais tarde e afastado do contexto, possa refletir sobre a reflexão-na-ação via análise dos fatos, dos sentimentos experimentados para tomada de decisão.

Assim, como normalmente fazemos na escola, escolhemos um projeto de acolhimento comum a todo o período da manhã, denominado “Construindo laços e criando memórias”, para iniciar o ano letivo. Embora fosse um projeto com a mesma temática, existia a possibilidade de flexibilização para cada turma, respeitando suas especificidades e a prática pedagógica da professora.

Passado o tempo estabelecido para a duração do projeto de acolhimento, e uma vez atendendo aos objetivos de acolher as crianças, apresentar e integrá-las ao ambiente escolar e tornar suas famílias partícipes do processo de educação dos seus filhos em parceria com a escola, iniciamos o projeto bimestral denominado “Com as minhas mãos, meu corpo, gestos, movimentos e emoções eu vou criar, imaginar, explorar e musicar” que me dedicarei a explorar nesse texto.

A escolha das práticas pedagógicas presentes aqui, ancoradas no projeto acima descrito, foi realizada de acordo com as normativas brasileiras para a Educação Infantil – a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) (Brasil, 2017) e as DCNEIs (Brasil, 2009). Tal escolha se deu porque considerou as crianças como o centro das propostas pedagógicas, deu prioridade às suas necessidades e interesses, facultou o uso das múltiplas linguagens e apresentou o professor como mediador e apoiador das aprendizagens das crianças.

Também porque ancorado nas normativas acima, o projeto sustentou a ideia da criança como sujeito de direitos, portadora de

SUMÁRIO

desejos que lhe são próprios, que almeja crescer, conhecer e entender o mundo à sua volta e como um sujeito situado social e historicamente que vivencia e produz bens e cultura ao compartilhar distintos contextos de vida com seus pares e com os adultos.

Este caminho a ser trilhado aqui reforçou a possibilidade de desenvolver práticas que defendem o protagonismo infantil, o desemparedamento das crianças, a certeza de que a brincadeira e as interações se configuram em eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil, como apontam as DCNEIs (Brasil, 2009). Importante dizer que essa professora concebe a existência de muitas infâncias, sustentada por Sarmento e Pinto (2013), quando apontam que a infância não é imutável e nem uma experiência universal prescrita. Isto abre possibilidades para compreender que em minha sala de referência estou diante de uma gama diversa de culturas, gêneros, classes, etnias e distintos momentos históricos que resultam em diversas infâncias.

Por práticas pedagógicas autorais, entendemos que elas surgem quando um professor possui postura investigativa (Mizukami, 2020; Cochran-Smith; Lytle, 2015), é um estudioso, pesquisador. Trata-se de uma perspectiva intelectual, na qual o docente busca conectar o seu trabalho diário ao de outros, aos contextos sociais e históricos, a fim de propor aprendizagens significativas, ricas e duradouras às crianças. Esse profissional mantém os olhos fixos nas ações das crianças, interpretando-as, valorizando-as e utilizando-as como pistas iluminadas para direcionar a sua prática docente.

O desemparedamento da infância (Barros, 2018) refere-se a considerar os espaços escolares da escola como o terceiro educador (Malaguzzi, 1999), sendo os primeiros os adultos e os pares. Inclui-se ainda o além do muro escolar, o bairro, a cidade, os espaços históricos, lazer e outros. Ao tirar as crianças da sala de referência para que possam habitar os espaços externos da escola, estou conectando-as com um universo de possibilidades de exploração e assim,

SUMÁRIO

considerando a curiosidade inerente. As crianças investigam, descobrem, criam e recriam, como acontece, por exemplo, ao explorarem a terra e descobrirem suas diferentes tonalidades e seus horizontes, à medida que cavam buracos com colheres de pau ou instrumentos de jardinagem, enchendo potes ou painéis com terra.

Experiências na minha prática pedagógica têm o sentido apresentado por Dewey (1976, p. 26), segundo o qual, "[...] toda experiência modifica quem a faz e por ela e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas experiências." Por isso usaremos o termo experiências e não atividades. Porque reforça o que temos defendido que crianças são seres competentes, ativos e ávidos por aprender e quando se deparam com algo que desperta sua atenção, mergulham de forma inteira, e não de modo mecânico, como presuppõe o termo atividade.

Ao falar de protagonismo infantil estou considerando a criança como ser pujante, movido de curiosidade, competente, que tem o seu jeito próprio de ler, entender, interrogar, assimilar e transformar o mundo. Esta compreensão é muito importante para o meu trabalho, porque isso me faz pensar em construção de propostas pedagógicas que considerem as minhas crianças como centro do planejamento curricular (Brasil, 2009).

Desde a graduação aprendi e passei a defender a importância e a necessidade de manter a ligação entre teoria-prática e prática-teoria. Por meio deste movimento dialético, consigo enxergar as crianças que tenho diante dos meus olhos e realizar um trabalho coletivo, mas atenta na sua integralidade e singularidade. Teoria-prática e prática-teoria que me mantêm nos trilhos na realização de práticas pedagógicas conduzidas pela brincadeira e interações, metodologia que respeita os tempos, os modos e a dinâmica de como a criança constrói conhecimento e aprendizagens significativas e efetivas à vida.

SUMÁRIO

Feitas essas importantes considerações que apontam onde meus pés estão fincados, passo a compartilhar as experiências do projeto “Com as minhas mãos, meu corpo, gestos, movimentos e emoções eu vou criar, imaginar, explorar e musicar”, cuja finalidade era contemplar as linguagens infantis – verbal (oral e escrita), a não verbal (expressões corporais, gestos, desenhos, pinturas), musical, artística (teatro, dança) e a digital.

Esse projeto iniciou-se em março de 2025 e seguiu até o final de abril do mesmo ano. Ao iniciar o projeto já possuía uma leitura de quem de fato era a minha turminha, e havia, dentre os pequenos, uma menina que chamarei de M, que se tratava de uma inclusão bastante desafiadora para mim, desde o primeiro dia de encontro com o grupo.

Aqui considero essencial fazer um hiato para mostrar que, embora possamos relatar práticas exitosas, vale relembrar a epígrafe acima que aponta “A docência é um misto de dor e delícias que às vezes a gente fica desiludida...” (Professora Jerusa, EMEI Décio Trujillo, 2019), mas a gente sonha com a possibilidade de fazer o “inédito viável”, como diria Freire (1992, p. 51).

M não será o foco dos relatos, porque considero inclusão, sinônimo de integração, trazer para dentro do trabalho proposto para todo o grupo, com as devidas adequações às necessidades da criança e isto foi o que aconteceu. Durante todo o projeto e no decorrer do ano, M foi acolhida e integrada à sala. Mesmo diante de suas desorganizações e reorganizações, eu criava estratégias em sala e fora dela, construí vínculos com os pais e com a Atendente Terapêutica (AT) da menina e, acima de tudo, M via em mim uma pessoa que a respeitava, se importava e valorizava suas conquistas. M participou ativamente das experiências propostas para sala, demonstrava alegria, pertencimento e dentro das suas possibilidades construiu muitas aprendizagens. Eu e a turminha seguramos as mãos de M e não as soltamos e gostaria que você também, leitor, não se esqueça da presença de M nas propostas apresentadas.

SUMÁRIO

Importante dizer que a professora do ano anterior me passou um relatório aterrorizador sobre a menina M, portadora de um laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 3, com pais que não mantinham uma relação de proximidade com a escola e nem mesmo com a professora da sala e desconsideravam sua autoridade para tratar de assuntos concernentes a M. Acredito que esse sentimento fora alimentado porque a criança frequentava uma clínica no período inverso ao escolar e vinha para a sala de referência acompanhada da sua AT que ficava todo o tempo com a criança e mantinha-se em comunicação ativa com a mãe da criança durante o período escolar.

M, ao ser contrariada, apresentava desorganização, gritando, lançando objetos no chão e provocando machucados em si própria, oriundos de mordidas, beliscões, de se lançar de cabeça na parede ou no chão e, mesmo ao estar deitada sobre um colchonete, arremessava seu corpo contra o chão.

A primeira batalha com M foi trazer seus pais para perto de mim e construir laços de confiança; a segunda foi alinhar o fazer pedagógico com a AT, por meio de conversas e apresentações da proposta do dia no início de cada encontro com as crianças. Esses dois movimentos seguiram-se até o final do ano letivo.

Retomando o projeto “Com as minhas mãos, meu corpo, gestos, movimentos e emoções eu vou criar, imaginar, explorar e musicar”, a roda sempre foi e será um elemento constituinte da minha prática, seja ela de conversa, de apreciação ou de histórias. É uma estratégia bem eficaz para apresentar novas experiências, para dialogar, para ensinar ou para trazer algo em que haja a necessidade de capturar a atenção dos pequenos com qualidade. Especialmente na roda de conversa, é possível olhar nos olhos dos pequenos, ler seus movimentos corporais, capturar suas linguagens e acolher suas falas, isto porque,

SUMÁRIO

A roda de conversa também é um espaço em que as crianças compartilham suas experiências, fazem o exercício de escuta do outro e sobretudo desenvolvem a interação com os demais – adultos e crianças. Sabe-se que “interagir é um princípio básico da escola infantil, pois é na interação com o outro e com o meio que a criança poderá se desenvolver e aprender” (Borges; Flores, 2016, p. 165).

Foi nesse movimento que apresentei para a turminha a primeira experiência do projeto: andarilhar pelo quintal da escola conhecendo e identificando suas plantas e, na sequência, recolher folhas de uma árvore específica, que possuía folhas grandes com nuances de amarelo, marrom, verde claro e escuro.

“Andando pelo quintal e desacostumando os espaços acostumados dos adultos” (Lopes, 2018, p. 129), as crianças seguiram para a sala curiosas e empolgadas, carregando em suas mãos seus tesouros, folhas que se tornariam obras de arte por meio do desenho.

É importante dizer que, em Barueri, município no qual a minha escola está localizada, é uma das poucas escolas que ainda possui um quintal com árvores frutíferas e ornamentais, terra e gramado; as demais apresentam áreas totalmente concretadas.

Antes de se debruçarem sobre suas produções, solicitei que cada criança olhasse para sua folha e descrevesse as cores que estavam observando. Foi com espanto que se depararam com cores tão intensas e diferentes em cada folha. Algumas crianças disseram:

- A minha folha é grande... a minha é pequena (criança C).
- Professora, a minha é toda amarela com um pouco de marrom (criança L).
- A minha é verde com amarelo (criança P).
- Mas por que esta árvore tem folhas diferentes? (criança F).

SUMÁRIO

- Por que vocês acham que esta árvore apresenta folhas com tonalidades diferentes? (Professora).
- Ela está amarela porque está ficando velhinha (criança S).
- Então a minha é mais velhinha, ela é marrom (criança A).

Dissemos para as crianças que a diferença das cores nas folhas tem a ver com a posição delas na árvore em relação ao sol, com a idade das folhas e a quantidade de água que absorvem.

As crianças seguiram para suas produções com a canetinha hidrocor. Surgiram peixes listrados, pintados ou com bolinhas, insetos, gato, cachorro. Cada criança deu o seu tom de criação.

Pensei na possibilidade de estender o assunto sobre as diferentes tonalidades das folhas, em introduzir de modo bem simples a questão da clorofila, com imagens e vídeos. Para tanto, provoqueei outras andanças pelo quintal da escola, mas as crianças não se interessaram mais pelas folhas daquela árvore em análise e nem mesmo questionaram sobre as diferenças das cores das folhas. Seus interesses voltaram-se para a captura de sementes, pedrinhas e algumas flores caídas no chão.

Na proposta com as folhas trabalhei com a identificação de cores e sua escala, classificação por tamanhos, relação quantidade numeral, contando as folhas de todos e relacionando-as com o numeral correspondente. Ao classificar por tamanho também relacionamos quantidade com numeral – aqui a presença dos numerais na parede da sala permite que, ao surgir um número, as crianças o identifiquem no quadro de numerais e, em seguida, a professora ou uma criança o escreva na lousa. Na escrita da palavra folha, a professora faz a marcação dos sons das letras e solicita que oralmente as crianças digam outros objetos que tenham iniciais com as letras da palavra folha.

SUMÁRIO

Essas práticas estão relacionadas com os cinco campos de experiências da BNCC (Brasil, 2017) que são O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ao trazer essas experiências para a turma, não vejo a necessidade de relacioná-las a um campo de experiência específico, porque acredito que os campos estão todos integrados numa mesma proposta, mesmo quando um deles aparenta estar em destaque. Faço isso alicerçada na minha convicção de criança como ser integral, que ao envolver-se em uma experiência, mergulha com toda a sua essência.

Para que as crianças pudessem ter seus horizontes ampliados sobre o que é arte e conhecessem o seu poder libertador, indo para além da mera observação, mas que pudessem sentir, pensar sobre, conhecer o contexto histórico e social da produção em estudo e experimentassem com suas próprias produções (sendo em releituras ou criações autorais), apresentamos, então, a elas a obra de Frida Kahlo.

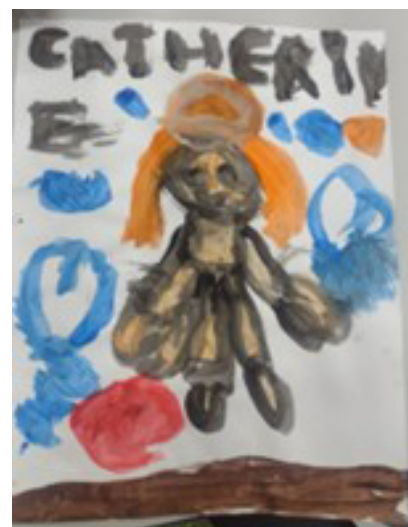
Em roda de conversa, cada criança recebeu um exemplar de uma coleção de artes que a escola possui contendo a vida e as principais obras de Frida (Jordà; Pagès, 2013). E, embora as produções de Frida tragam temas como dor física, fertilidade, política, cultura e outros, as crianças ficaram bastante interessadas nas imagens do livro e questionaram algumas obras, como exemplo, a obra “Meus Avós, Meus Pais e Eu” (Kahlo, 1936), que apresenta a vida de Frida da infância à fase adulta e a obra “Autorretrato na Fronteira entre México e Estados Unidos” (Kahlo, 1932). De forma simples e sincera apresentamos as obras para elas e propusemos a primeira experiência que consistia em realizar seu autorretrato.

Como não possuíamos um espelho de bolso para cada criança, utilizamos o espelho grande da sala para que se olhassem e voltando para seus lugares, apoiadas em um suporte de folha de

sulfite com uma imagem de espelho feita de papel laminado prata que refletia a sua imagem, os pequenos debruçaram-se a produzir seu autorretrato.

No dia seguinte, em roda de apreciação, foi a vez de cada criança falar sobre sua produção. Este foi um momento de ouvir com atenção o colega. Claro que isso não ocorreu com a naturalidade como dita; vez por outra eu precisava lembrar a turminha do combinado de ouvir o outro em silêncio enquanto aguardava a vez de falar. Este aprendizado, tanto da escuta quanto de aguardar o momento de falar, é um alicerce importante que construímos na infância e reverbera por toda a vida, sendo um exercício importante à cidadania e para uma sociedade democrática.

Figura 1 - Desenho "Autorretrato"



Fonte: acervo da professora (2025).

A partir dessa proposta, trabalhei com a escrita do nome de Frida Kahlo, a palavra autorretrato, a data da obra, estabelecendo uma relação com o ano escolar da turminha, a autoria em cada produção

SUMÁRIO

das crianças, a idade de cada uma delas. Assim, os campos de experiências da BNCC (Brasil, 2017) eram trabalhados de modo harmônico.

Apresentei a obra de Frida chamada “Retrato de Isolda Pinedo Kahlo” (Kahlo, 1929), uma obra em homenagem à sua sobrinha, filha de sua irmã, muito querida pela autora. Uma criança me questionou: “Professora, essa era a Frida bebê?” (criança A). Então lhe disse que era sua sobrinha Isolda que Frida gostava muito. “E essa boneca com ela?”, perguntou outra (criança C). “É o brinquedo dela, de pano porque é bebê”, respondeu a criança S.

Paralelamente ao desenrolar do projeto, a sala seguia com a sua rotina fixa do dia, que envolvia acolhimento (contagem das crianças, músicas de boas-vindas), café, roda de história, parque ou campo, almoço, escovação e propostas de trabalho e saída. Todos esses elementos representam conteúdo da Educação Infantil e rendem conhecimentos e aprendizagens. Como exemplo, na contagem da turma trabalho a relação quantidade-numeral, ao escrever na lousa o numeral representando a quantidade de meninos e meninas e desenhando bolinhas após o número.

Dentro da rotina, outra prática realizada para estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico dos pequenos, ainda na contagem da turma, é o questionamento se tem mais meninas ou meninos; a resposta óbvia, ainda para eles é dizer o número total de quem tem mais, por exemplo: se tem 6 meninas e 8 meninos, respondem 8. Então peço que os meninos venham à frente da sala, e em seguida, solicito que cada menina se posicione à frente de um menino, sem pular nenhum, seguindo a sequência em que eles estão. Faço, então, a pergunta quantos meninos a mais? Na minha sala temos quase o dobro de meninos, por isso eles sempre estão a mais. Destaco os meninos que sobraram, separo-os do grupo para que percebam a diferença. Faço isso todos os dias e, ao longo do semestre, as crianças vão construindo esse pensamento.

Retomando a obra de Frida chamada “Retrato de Isolda Penedo Kahlo” (Kahlo, 1929), aproveitei o interesse e a curiosidade e propus que fizessem seu autorretrato e colocassem junto da sua imagem o brinquedo preferido. Com muita empolgação, fato comum quando utilizam tinta e fazem produções livres, seguiram para a criação, como exposto nas imagens a seguir.

Figura 2 – Desenhos das crianças



Fonte: acervo da professora (2025).

Uma prática que me ajuda muito nas salas em que trabalho com Educação Infantil, especialmente na pré-escola, é a de ofertar atividade de passagem (denominação orientada pela Secretaria de Educação de Barueri para as atividades realizadas pelas crianças enquanto aguardam que as outras finalizem suas propostas). Disponho em uma bancada ou em uma mesa algumas caixas identificadas (porque a identificação dos objetos, espaços e materiais contribuem para o letramento na Educação Infantil) com retalhos de folhas de sulfite brancas ou coloridas para desenho ou construções livres, cola, tesoura, quebra-cabeças (vou ampliando gradualmente

SUMÁRIO

a quantidade de peças), alinhavos em forma de chinelo para treinar o amarrar dos cadarços ou em placa de madeira, jogos de memória, jogo da velha ou dominó (aqui uma criança mais experiente auxilia a outra) e tapetinhos feitos de papelão com a produção da criança, com identificação do nome e foto.

Inclui-se nessa prática a disposição de materiais não-estruturados num canto da sala, como caixas e rolos de papelão, retalhos de tecidos e outros objetos para construções livres. Com essa configuração as crianças ficam mais organizadas e podem escolher o que fazer e a professora atende às crianças que necessitem de auxílio para realizar a proposta ou fazer alguma demanda burocrática do dia.

Essas sinalizações tornam-se importantes porque estamos diante de salas reais, com inclusão, com crianças que demonstram interesses, necessidades e tempos distintos e essas práticas me ajudam a manter um ambiente saudável, propício ao aprender e ao pertencimento.

O projeto “Com as minhas mãos, meu corpo, gestos, movimentos e emoções eu vou criar, imaginar, explorar e musicar” proporcionou o trabalho com as linguagens da Educação Infantil e a articulação dos campos de experiências e o cumprimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) (Brasil, 2017) por meio de práticas que respeitavam a infância. Dentre essas possibilidades explorei algumas obras do artista Leonardo da Vinci, mas devido ao pouco tempo, detive-me mais com as obras de Frida Kahlo e, também, porque essa artista capturou o interesse das crianças.

Seguindo com a apreciação de Frida Kahlo, em roda de conversa, cada criança com um livro da Frida em mãos, apresentei a obra “Viva la Vida, Melancias” (Kahlo, 1954). Fiz uma breve explicação da obra. Até este momento, as crianças já tinham o conhecimento que Frida, aos 6 anos de idade, tivera poliomielite e depois

SUMÁRIO

sofrera um gravíssimo acidente no bonde em que estava. Sabiam que este último lhe rendera várias cirurgias e, somado à poliomielite, lhe causava grandes dores e, para esquecer o sofrimento, Frida fazia o que mais gostava, pintava.

A obra “Viva La Vida, Melancias” (Kahlo, 1954) representou uma faceta da vida de Frida em que, tomada pela dor, já com movimentos não tão precisos, dedicou-se a pintar frutas colhidas do pomar de sua casa e do mercado.

Após a apreciação da obra via livro, ainda em roda de conversa, expus para as crianças uma melancia grande e fechada. As crianças ficaram surpresas com o tamanho, a cor da casca e a textura da fruta, pois constantemente comiam melancia na merenda, mas sempre apresentada em fatias pequenas. Conversei um pouco sobre o pé de melancia, apresentando a elas imagens. A sequência foi cortar a melancia e oferecer-lhes uma fatia. Olhos curiosos, alguns desconfiados, porque algumas crianças nunca quiseram experimentar a fruta na merenda; estes com um pouco de hesitação experimentaram. Algumas crianças comeram vários pedaços.

Em meio à degustação uma criança começou a recolher as suas sementes e de alguns amigos; percebi que outras crianças também se interessaram pela recolha. Uma vez, estando eu de olhos bem atentos às ações e falas das crianças e seguindo suas pistas, segui para a exploração das sementes via frutas do quintal da escola e da merenda, sem abandonar o projeto.

Fazendo andanças pelo quintal a turminha se deparou com o pé de mamão. Havia frutos nele, mas ainda não estavam maduros. Observando o fruto no pé, conversamos sobre sua cor e como seria por dentro (qual cor e se haveria sementes). Para as crianças obterem respostas sobre suas inquietações, providenciei um mamão maduro no dia seguinte para a roda de conversa. A experiência regada por uma deliciosa degustação gerou conhecimentos sobre a textura da

SUMÁRIO

fruta, identificação das suas nuances, percepção das diferenças existentes entre as sementes.

Outros achados no quintal foram as pitangas, goiabas, abacate e mexerica, todos ofertados pelo quintal, dada a riqueza e generosidade das suas árvores. As crianças seguiam coletando as frutas e, após lavá-las na torneira, experimentavam cada uma, exceto o abacate, por estar verde, a experimentação desta fruta ocorreu em outro momento, quando a professora trouxe um abacate maduro para sala.

Com as experiências de conhecer como as frutas eram por dentro, identificando cores, texturas, formas e sementes, as crianças respondiam suas inquietações e surgiam outras. Vivenciamos o plantio de algumas sementes e o acompanhamento de seu crescimento, comparando os tamanhos, regando-as todos os dias, exercendo o cuidado com os seres vivos.

A trilha de conhecer as sementes das frutas e como eram por dentro, utilizando a referência da obra de Frida Kahlo "Viva La Vida. Melancias" (Kahlo, 1954), foi vivenciada pelo uso de diferentes bases (tecido de algodão cru, chão de terra, argila, parede, papel *kraft*, caixas de papelão, parede de azulejo) e instrumentos (giz de cera, canetinha, carvão, gravetos, giz de lousa, pincéis, escova de dentes e esponjas).

Figura 3 – Produções das crianças



Fonte: acervo da professora (2025).

Guardei esta produção para mais tarde fabricar uma sacola de feira para cada criança.

Figura 4 – Sacolas produzidas pelas crianças



Fonte: acervo da professora (2025).

As práticas apresentadas nesse capítulo, veiculadas pelo projeto “Com as minhas mãos, meu corpo, gestos, movimentos e emoções eu vou criar, imaginar, explorar e musicar” e a rotina que, ressaltado, é conteúdo do currículo da Educação Infantil, reforçam a crença de que “As crianças pequenas são do mundo e estão no mundo; suas vidas são construídas por meio da interação com muitas forças e por meio do relacionamento com muitas pessoas e instituições” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 21).

É importante dizer que as práticas apresentadas deram conta de trazer para dentro da sala de referência a função social da escrita e dos números, apresentadas de modo significativo e efetivo.

Encerro o capítulo reafirmando a importância dos registros diários do professor, pois sem eles não seria possível reviver esses momentos e teorizar sobre tais.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BORGES, Gislaine de Souza; FLORES, Maria Clara Rodrigues. Organização dos espaços por ambientes de aprendizagens: potencialidades para a ação educativa na educação infantil. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para pensar a educação infantil**: políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2016. p. 161-181. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/171480/001056932.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. Relationships of Knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of research in education**, vol. 24 (1999), 02 nov. 2015, p. 249-305. Disponível em: https://www.academia.edu/4746288/Chapter_8_Relationships_of_Knowledge_and_Practice_Teacher_Learning_in_Communities. Acesso em: 12 fev. 2026.

DAHLBERG, Grunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

SUMÁRIO

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JORDÀ, Maria J.; PAGÈS, Carles Torrent. **Descobrimo o mundo mágico de Frida**. São Paulo: Oceano Travessia, 2013.

KAHLO, Frida. **Autorretrato na Fronteira entre México e Estados Unidos**. 1932. Pintura, 31,1 cm x 34,9 cm. Detroit Institute of Arts Museum, Detroit, Michigan, Estados Unidos.

KAHLO, Frida. **Meus avós, meus pais e eu**. 1936. Pintura, 30,7 cm x 34,5 cm. Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, Nova Iorque, Estados Unidos.

KAHLO, Frida. **Retrato de Isolda Pinedo Kahlo**. 1929. Pintura, 75 cm x 55 cm. Propriedade particular.

KAHLO, Frida. **Viva la Vida, Melancias**. 1954. Pintura, 52 cm x 73 cm. Museu Frida Kahlo, México.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância, espaços desacomodados e mapas vivenciais. *In*: **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. SANTOS, Maria Walburga; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Palestra online proferida no Seminário Internacional Virtual Brasil Alemanha** no dia 30 de julho de 2020 pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidades Alanus e Siegen, Alemanha.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

3

*Beatriz Fernanda Carreira
Thais Cristina Santos de Paiva*

O POTENCIAL DOS CONTEXTOS DE EXPLORAÇÃO E INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O RECURSO NATURAL “PEDRA”

SUMÁRIO

As propostas pedagógicas aqui apresentadas foram concretizadas com o desenvolvimento de um projeto de exploração e investigação que teve o elemento natural “pedra” como objeto precípua, realizadas com duas turmas de pré-escola (com faixa etária de quatro e cinco anos), sendo que uma turma contava inicialmente com 14 crianças matriculadas e a outra, com 20 crianças matriculadas.

Temos como lócus uma escola municipal de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo, cujo público é composto por crianças de pré-escola, com faixa etária de quatro a seis anos. Esta unidade escolar se fundamenta em documentos direcionadores de âmbito nacional, estadual e municipal no que diz respeito à Educação Infantil, além de incorporar bases teóricas consolidadas que remetem às crianças enquanto agentes das ações formativas que se dão por meio de investigações.

Sendo assim, pautamo-nos em autores como Oliveira *et al.* (2019), Edwards, Gandini e Forman (2016) e Barbosa e Horn (2008) para sustentar o desenvolvimento deste e de outros projetos, visto que, em diálogo com estes, reconhecemos e valorizamos os conhecimentos prévios, curiosidades e hipóteses das crianças, agindo como mediadoras de propostas que ampliem seu repertório cultural e formativo, culminando no desenvolvimento global de cada uma.

Pautamo-nos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009) para garantir uma proposta educacional que considere a criança enquanto sujeito de direitos, priorizando sua participação ativa no processo de desenvolvimento, suas ideias, saberes, tempos e espaços. Além de propiciar experiências que promovam o seu desenvolvimento integral de maneira ética, estética e política, bem como aponta a normativa, respeitando cada sujeito nos seus anseios, potenciais e particularidades.

Nas propostas buscamos garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil estabelecidos pela

SUMÁRIO

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para esta faixa etária, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Contemplados nos campos de experiências também propostos por esta normativa, as crianças têm a oportunidade de explorar, cotidianamente e de diversas formas, diferentes espaços e com diferentes parceiros (crianças e adultos) para que seu repertório de experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais seja ampliado cada vez mais.

Confiamos, portanto, nos contextos de exploração e investigação como coluna espinhal do processo de desenvolvimento das crianças nesta unidade escolar, dados a partir de um projeto com foco em um recurso de interesse das crianças (pedras). Isto por ter em vista o propósito de uma educação pautada em projetos, sendo estes definidos conforme Oliveira *et al.* (2019, p. 160) como “[...] sequência de ações em um determinado tempo”. Para tais, os projetos na Educação Infantil atuam como “Uma projeção que permite às crianças o trabalho de pesquisa, de sistematização e de comunicação do que aprenderam individualmente, e no convívio e nas trocas com um grupo de crianças” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 160).

Com este delineamento, e sobretudo com a centralidade das crianças durante todo o processo, foi observado desde o início do ano letivo o interesse de crianças de dois agrupamentos de pré-escola por pedras. Tais ações originaram o projeto e repercutiram nas propostas realizadas ao longo dos dias.

De início, nas visitas a áreas externas da escola, as crianças procuravam pelas professoras para mostrar que encontraram pedras de diferentes tamanhos e formas. Perguntavam se podiam levar para as famílias como presentes, valorizando este elemento natural. Outrora, formularam suas hipóteses sobre o que poderia ser feito com estas, resultando em diversas formações e montagens e, ainda, usavam-nas como recurso para contagem numérica.

SUMÁRIO

De acordo com Barbosa e Horn (2008), desde os crescentes ideários escolanovistas, os projetos na educação têm o "[...] compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco e inovar e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional" (Barbosa; Horn, 2008, p. 19). Com fundamentos nesta perspectiva histórica e em análise às demandas da contemporaneidade e suas mudanças, sobretudo, devido à globalização e aos avanços imensuráveis no modo de viver que acontece constantemente, as autoras acreditam na "[...] oferta de diferentes linguagens simbólicas, que reside o importante papel da instituição educacional na sociedade contemporânea, a qual, assim constituída, precisa de novos tipos de agentes" (Barbosa; Horn, 2008, p. 28).

Para elas,

Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são coprotagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores (Barbosa; Horn, 2008, p. 28).

Com base nisso, e em enlace à concepção de criança definida pelas DCNEIs (Brasil, 2009), procuramos observar e escutar atentamente as interações entre as crianças e entre crianças e adultas e adultos nos diversos espaços do ambiente escolar para delinear um projeto que fosse o mais significativo possível para seu desenvolvimento global. Ilustramos a seguir uma das interações realizadas nestes momentos iniciais.

Figura 1 – Durante as interações no parque da escola, Ana Clara¹ mostra sua “comidinha” usando pedras como material para a professora



Fonte: as autoras (2025).

Trazemos esta imagem como exemplo, mas tantas outras foram as criações, recriações, inspirações e desejos das crianças a partir dos ambientes e possibilidades ofertados pelas professoras. No ateliê da escola, foram organizados contextos de exploração a fim de ampliar as possibilidades e perceber meios de construir

¹ Os nomes das crianças mencionadas ao longo do texto foram substituídos por nomes fictícios, com a finalidade de preservar sua identidade e garantir o sigilo das informações, sem prejuízo ao conteúdo dos relatos.

SUMÁRIO

conhecimentos com este recurso natural que tanto estava sendo afeiçoado pelas crianças.

Atrélamo-nos aos exemplos de práticas e concepções construídas em Reggio Emilia, que defendem o ambiente e a exploração como um “terceiro professor” na promoção de aprendizagens e experiências para as crianças. Segundo Gandini (2016, p. 321), “Os bebês e crianças pequenas descobrem a realidade por meio das explorações sensoriais e constroem o seu conhecimento e a sua memória por meio deles. Essa forma pessoal de vivenciar o mundo pode ser estendida à exploração em grupo”.

Sendo assim, houve a intensa atenção às vivências das crianças para que a partir disso se pensasse nas possíveis e significativas projeções para cada agrupamento. A cada nova ou ressignificada vivência que proporcionamos foi-se aprimorando o projeto das “pedras” de acordo com tais intentos, ou seja, o eixo direcionador do projeto eram as próprias demandas que elas apontavam em suas interações. Nesse sentido, as experiências aqui relatadas, estão em consonância com o que afirmam Oliveira *et al.* (2019, p. 160) quando defendem que

[...] os projetos na instituição educativa existem para aprimorar as relações em grupo e o trabalho autônomo, não controlado pelo professor, contando com estratégias que as próprias crianças encontram e as sugestões, propostas, diferentes opiniões acerca dos problemas que estão resolvendo.

Nas imagens a seguir, por exemplo, observamos uma criança que, por si só, trouxe a matemática de forma simples e significativa e, ao notar que a cena se repetia com outras crianças, a professora promoveu outras ações que pudessem contribuir com o aprimoramento deste saber em construção. Este e outros pontos de interesse foram, semelhantemente, incluídos no projeto, como veremos mais à frente neste capítulo.

Figura 2 – Gustavo, sem interferência de outras pessoas, agrupando e contando pedras



Fonte: as autoras (2025).

De pronto, sob esse olhar atento ao que acontecia rotineiramente, o projeto “Pedras” ganhou protagonismo ao longo dos dias, tornando-se o eixo central do trabalho com os agrupamentos. Essas pedras poderiam ser aquelas resgatadas no espaço escolar, recolhidas pelo caminho até a escola ou outros espaços extraescolares, de outras cores e formas, que as crianças eram incentivadas a

SUMÁRIO

levarem até a escola para compor o ambiente da sala de referência ou ateliê da escola.

Alimentados pelas professoras e, com apoio da gestão escolar ao contribuir para a aquisição de pedras em formatos, cores e tamanhos variados, além de dispor de recursos de apoio para que não houvesse perda do interesse e, ainda, para que se aprofundasse cada vez mais na proposta tendo em vista o objetivo de explorar ao máximo o elemento e construir diversos saberes que culminam no desenvolvimento das crianças, foram realizados, durante o ano letivo, diversos contextos de exploração e investigação para que as crianças pudessem aguçar sua curiosidade e criatividade no decorrer do projeto.

Para Gandini (2016, p. 316),

As estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração. Tudo é cuidadosamente escolhido e disponibilizado com a intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções. Esse processo, envolve todos em diálogo e oferece ferramentas, materiais e estratégias conectadas com a organização do espaço para estender ou relançar essas ideias, combiná-las ou transformá-las.

Por isso, a escolha de trabalhar principalmente com contextos investigativos e de exploração. Com estes e acrescidos de provocações, inicialmente, as crianças foram convidadas a manusear, observar e explorar pedras naturais com o uso de lupas, imagens reais de composições artísticas com os elementos e outros suportes e, com isto, foram se apropriando do acervo de pedras dos agrupamentos e demonstraram interesse em diversas propostas com este. A seguir, ilustramos um dos contextos organizados na sala de referência.

Figura 3 – Contexto de investigação com o recurso “pedras” e materiais de apoio organizado na sala de referência



Fonte: as autoras (2025).

Por serem dois agrupamentos (para melhor compreensão nomeados como agrupamento A e agrupamento B) que somavam em torno de 30 crianças, é enfática a variação de interesses, pois há uma pluralidade natural entre tais. Assim, ora os interesses se assemelhavam e ora divergiam, e as professoras buscavam, portanto, atender às demandas e particularidades de cada um, conforme elucidaremos a seguir.

AGRUPAMENTO A

Apesar da abordagem profissional e dos semelhantes objetivos e métodos do projeto de pedras com os dois agrupamentos, entre ambos e também entre as crianças dos próprios agrupamentos houve diversos interesses, haja vista a ampla criatividade que pode ser percebida em um grupo de crianças.

Entre as maiores representações de um dos agrupamentos, aqui nomeado como “agrupamento A”, tivemos: letras que compõem o nome das crianças e, logo, o alfabeto; aproximações de números e quantidades; observação de medidas de grandezas (grande, médio e pequeno); produções artísticas com modelagem; construções diversas; jogos.

Durante vários momentos nas explorações, algumas crianças procuraram construir letras de seus nomes e dos nomes dos colegas, reverberando em aproximarem-se da cultura escrita partindo dos nomes e com uso do elemento de interesse do agrupamento. Assim, foi possível elaborar, ao longo dos dias, o alfabeto com montagem em pedras para compor o ateliê da sala de referência.

Também durante as explorações, as crianças tiveram o hábito de contar as pedras, afeiçoando-se a relações de números e quantidades e observando grandezas de medida, como grande, médio e pequeno. Isto é perceptível em falas como: “Esta é grandona, esta é média e esta é pequenininha”. A partir disso, e atrelando ao interesse por jogos, foi construído por elas, com orientação da professora, um jogo com menção a estas habilidades.

O interesse em produções artísticas também foi marcante. A pintura, modelagem, colagem e construtividade se intensificaram com acontecimentos cotidianos que, provocados com questionamentos das professoras, culminaram em ideias como: pintura de

SUMÁRIO

pedras, modelagem de argila com inspiração em pedras, colagem destas para formar obras artísticas, que posteriormente ampliou-se para produção de colares inspirados na obra literária "O búfalo que só queria ficar abraçado" (Morello, 2018); e construção de um cenário de castelo utilizando recursos de diversos tamanhos e formatos.

Tais acontecimentos podem ser exemplificados por quando, em certo dia, as crianças do agrupamento encontraram uma pedra verde na escola. Entusiasmadas, levaram para a professora e disseram: "Prô, olha essa pedra... é verde!". A professora, por sua vez, retribuiu o entusiasmo: "Uau, que linda! Onde vocês encontraram?" e o diálogo seguiu: "Foi ali ó..." (crianças apontando para o espaço em área externa a caminho do parque). "Nossa, que legal! Será que tem mais?", indagou a professora. Valentina (5 anos) respondeu: "Hummm, acho que não" (Valentina, 5 anos). "A gente pode ir lá ver?", convidou Júlia (5 anos).

Junto, o grupo foi até o local apontado pelas crianças e procuraram por pedras coloridas, mas não encontraram. Desapontadas, começaram a questionar de onde teria vindo essa pedra e se existem pedras de outras cores. E, novamente, foram incentivadas a pesquisar sobre o assunto. As famílias foram envolvidas na pesquisa por meio da solicitação de que enviassem para a escola pedras que encontrassem no dia a dia com as crianças.

Contudo, as pedras enviadas também não eram coloridas. Assim, em determinado dia, Isadora sugeriu: "E se a gente pintar as pedras?". Apoiada pelas outras crianças e pela professora, esta foi mais uma ação da turma. Mas, ainda assim, para ampliar o conhecimento e contato com diversos tipos deste elemento, a professora proporcionou momentos de exploração e investigação também de pedras coloridas.

Isto gerou ainda o questionamento sobre as diferenciações entre as pedras, que foram dialogadas durante os dias letivos e teve

SUMÁRIO

seu clímax com a organização de um contexto investigativo com o acervo, já contando com pedras de diversas formas, tamanhos e cores, além de lupas e lupa digital, para que pudessem aprimorar suas percepções sobre o elemento e responderem as suas perguntas.

Outro momento de destaque no decorrer do projeto aconteceu durante a leitura do livro “O búfalo que só queria ficar abraçado” (Morello, 2018), conforme já citado. A leitura do livro aconteceu durante o momento de roda de leitura, uma prática literária cotidiana que chamou a atenção, pois as crianças entusiasmaram-se ao relacionar a história e a presença enfática de uma pedra como objeto afetivo entre os personagens e suas próprias histórias de carinho por suas famílias, já que desde o início do interesse pelo elemento pediam para levar as pedras encontradas nos espaços da escola para seus familiares.

No livro, o pequeno búfalo era bastante apegado a sua mãe e para que ele não se sentisse sozinho, a mãe o presenteia com uma pedrinha, que vira um colar e o búfalo carrega consigo para que se sinta seguro e acolhido, por lembrar-se da mãe. Neste momento, algumas crianças, de pronto, sugeriram: “Prô, e se a gente também fizer um colar de pedrinhas?”. E, desta maneira, tivemos mais uma ideia de ação para o projeto em andamento.

Alinhado à ideia anterior de fazer modelagem que remete às pedras, foram produzidos colares de pedras feitas em argila. Estes, entre outras produções, foram expostos no Observatório de Vivências da escola, valorizando o trabalho das crianças. O Observatório é um evento aberto ao público, realizado pela unidade escolar, em que os projetos de investigação podem ser percebidos por meio das produções e das documentações que expõem sobre o processo de cada projeto desenvolvido na unidade. Posteriormente, foram entregues às famílias, como era o desejo inicial do agrupamento.

Figura 4 – Parte da exposição dos colares produzidos pelo agrupamento e do processo de produção dos mesmos



Fonte: Acervo da escola (2025).

Ou seja, mesmo com o planejamento que há quando pensamos na organização de um trabalho baseado em projetos, é preciso considerar as alterações nas necessidades, desejos e satisfações daquelas que são o ponto principal do trabalho docente na educação: as crianças. E, assim foi feito. Sempre que se julgava preciso trilhar outros caminhos, abrir novas portas ou, até mesmo, diminuir o foco daquilo que já não se fazia mais tão substancial, ressignificações eram concretizadas.

E, desta maneira, o agrupamento demonstrou atingir seus objetivos, com muito respeito e afeto ao que deve ser enfatizado na Educação Infantil.

AGRUPAMENTO B

Conforme já mencionado, entre os agrupamentos e entre as crianças houve semelhanças e diferenças. E, no agrupamento B, as crianças demonstraram grande interesse em analisar as diferentes cores, formas, texturas e tamanhos das pedras, diferentemente do agrupamento A, em que as crianças, de prontidão, interessaram-se pelo universo letrado e numérico.

Contudo, durante uma das propostas com contextos de exploração, surgiram iniciativas de classificação das pedras que se assemelhavam ao ocorrido com o agrupamento anterior: algumas crianças organizaram por tamanhos, como “pequenas, médias e grandes”.

Esse movimento desencadeou uma problematização coletiva: “O que podemos fazer com as pedras tão pequeninhas?». Surgiram diversas sugestões como colar, guardar, jogar fora, brincar, entre outras. Após uma longa discussão em grupo, decidimos, então, realizar uma experiência de colagem. Utilizando cola branca, as crianças tiveram momentos de estímulos da professora para que aflorasse sua criatividade, seu manuseio com o objeto elementar do projeto e com texturas.

Durante esta proposta, elas aguardavam curiosas os resultados do experimento, que felizmente foram positivos. Esta proposta, iniciada no contexto de exploração, levantada em assembleia com o grupo e mediada com afincio da professora, tornou-se até mais significativa do que o esperado e repercutiu com boniteza também no Observatório de Vivências da escola. Assim, as obras artísticas produzidas pelas crianças e mediadas pela professora foram apreciadas pelas famílias e pela comunidade escolar, promovendo a alta valorização do trabalho delas e incentivando a desenvolverem cada vez mais sua criatividade, sua habilidade artística, entre outros segmentos de nosso pleno desenvolvimento.

Figura 5 – Exposição das produções artísticas no Observatório de Vivências



Fonte: Acervo da escola (2025).

Um outro movimento foi inspirado por João, que sugeriu criar a letra de seu nome com pedras. A proposta se expandiu para a criação coletiva do alfabeto de pedras. Utilizando materiais como pedras, cola e recortes de papelão, as crianças participaram de todo o processo, desde o planejamento até a execução, explorando aspectos como reconhecimento de letras, sons iniciais e organização espacial.

Figura 6 – Alfabeto confeccionado pelas crianças utilizando o elemento principal pedra, papelão, cola e linha de sisal



Fonte: Acervo da escola (2025).

Propostas como as descritas acima dialogam diretamente com a concepção de infância que rege nossa prática pedagógica, pois contribuíram diretamente para o desenvolvimento da coordenação motora fina, da percepção visual e do raciocínio lógico das crianças, além de inserir noções de leitura e escrita de maneira significativa.

Compreendendo o professor como um incentivador no processo de aprendizagem na Educação Infantil, em determinado momento, observou-se a necessidade da inserção de novos elementos. Para isso, adquiriu-se um novo conjunto de pedras coloridas, ampliando o acervo já existente e propiciando novas possibilidades de criação para as crianças. Iniciamos a exploração sensorial com lupas e, em seguida, propusemos uma atividade de desenho de observação por meio da qual se objetivou estimular a atenção aos detalhes e a expressão gráfica das crianças.

O projeto se articulou com o trabalho sobre a artista Amélia Toledo, conhecida por suas obras com elementos naturais. Conversamos em roda sobre suas criações, os materiais utilizados e os sentimentos que suas obras despertavam. Inspiradas nisso, as crianças realizaram uma proposta de produção artística com materiais naturais coletados no parque: folhas, gravetos, pedrinhas, galhos, flores secas, entre outros. O resultado foi um momento rico de criação e investigação, onde as crianças puderam se expressar livremente.

A finalização do projeto ocorreu no mês de setembro com uma bela exposição no Observatório de Vivências. Para a ocasião, as crianças produziram obras de arte utilizando as pedras como elemento principal. Além disso, também apresentamos desenhos de imaginação, de memória, de observação e de projeção realizados ao longo das etapas do projeto.

Figura 7 – Desenho de observação realizado com carvão sobre o papel kraft



Fonte: Acervo da escola (2025).

SUMÁRIO

Sendo assim, consideramos que, em um trabalho englobado pela multidisciplinaridade com uma conexão entre distintos campos de experiências que constroem bases sólidas para uma formação pensada nas crianças enquanto sujeitos de direitos e tempos que devem ser valorizados, pautadas em normativas sobre as infâncias e em estudiosas e estudiosos deste segmento, confiamos em um projeto com o elemento natural “pedras” como foco deste trabalho.

Neste, foi elementar pensar em todas as propostas a partir do interesse das crianças, entusiasmadas por meio da organização de contextos de exploração e investigação. Trazemos os contextos de exploração e investigação com tal recurso como meio de promover o desenvolvimento com respeito, afeto, encantamento e, sobretudo, com as crianças sendo centrais durante as práticas pensadas para o projeto.

Durante todo processo as crianças foram vistas, ouvidas e mediadas a se aprofundarem ao máximo que podiam, diante de suas particularidades, e notamos que elas se demonstraram a cada dia mais interessadas. Contudo, foram notáveis também as semelhanças e diferenças nas variações de seus interesses, também relativas às suas particularidades e à pluralidade existente.

Por isso, ora as propostas dos dois agrupamentos seguiam semelhanças e ora tinham suas diferenças. O mesmo acontecia nos próprios agrupamentos, uma vez que, por vezes, algumas crianças se interessavam mais por uma proposta, enquanto outras se interessavam mais por outras propostas. Considerando isto uma qualidade da vida humana, as professoras buscavam atender às demandas que surgiam durante o processo sem que se excArhursem as ideias de cada criança.

Isto oportunizou que percebessem muitas características e possibilidades de manusear as pedras, este recurso tão valioso da natureza. E percebemos que contribuíram significativamente para o

SUMÁRIO

desenvolvimento global das crianças da pré-escola, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e considerando as particularidades e especificidades da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/base-nacional-comum-curriculareducacao-e-a-base/>. Acesso em: 14 mar. 2026.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

MORELLO, Thaís Laham. **O búfalo que só queria ficar abraçado**. São Paulo: Carochinha, 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

4

*Cecília de Carvalho Borges Fabri
Elaine Cristina Guzzi da Silva*

PERCURSOS LITERÁRIOS: DESENVOLVENDO COMPORTAMENTOS LEITORES

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antonio Candido (2011, p. 186)

SUMÁRIO

A prática apresentada neste capítulo foi desenvolvida no ano de 2025 com um grupo de crianças de quatro e cinco anos da pré-escola de uma instituição pública de Educação Infantil no município de São José do Rio Preto, São Paulo. Ao longo de todo o ano, as práticas de leitura literária foram organizadas a partir de percursos literários, com o objetivo de contribuir para que as crianças desenvolvessem comportamentos leitores, construíssem aprendizagens literárias que ultrapassam o livro enquanto mero suporte de narrativas e compreendessem a leitura como um espaço de encontros, produção de sentidos e descobertas que vão além do simples fruir. Naquele ano, o grupo era composto por 15 crianças, sendo 4 meninos e 11 meninas. Ao longo do ano ocorreram algumas transferências e o grupo encerrou o ano letivo com 13 crianças frequentando a pré-escola.

Movida pelos estudos realizados sobre leitura literária (Baptista, 2017; Carvalho; Baroukh, 2018), especialmente durante minha atuação como formadora de professoras nesta mesma rede nos anos de 2023 e 2024, ao retornar à escola e atuar diretamente com as crianças, compreendi a necessidade de reestruturar o planejamento das propostas relacionadas à leitura literária.

Nesse processo de resignificação, foi necessário não só compreender, mas considerar a literatura infantil como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, além de reconhecê-la como um direito que deve ser assegurado

desde a primeiríssima infância. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 42), por meio do campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, ressalta que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Sabemos o quão complexo significa selecionar um livro para ser lido às crianças. É preciso conhecimento sobre o que tem sido publicado no mercado de livros, ter um amplo repertório, reconhecer os bons autores e ilustradores, estar atento às qualidades textuais e narrativas, de ilustração e de edição.

Nesta unidade escolar pude contar com a potencialidade do acervo literário disponível para bem organizar os momentos de leitura junto às crianças. Além da seleção do acervo, busquei contemplar situações em que as crianças pudessem realizar leituras de forma autônoma, explorando, folheando, apreciando os livros num espaço organizado na sala de referência e que esteve permanentemente acessível a elas. Também busquei garantir momentos de leitura planejados a partir de percursos literários, quais correspondem à “[...] seleção intencional de livros que apresentam características voltadas à promoção de aprendizagens literárias” (Dutra, 2024).

A seguir, apresento um recorte da estrutura do planejamento que evidencia um pouco sobre a organização das práticas de leitura e escrita realizadas ao longo do ano.

SUMÁRIO

Quadro 1 – Recorte da estrutura do planejamento das práticas pedagógicas

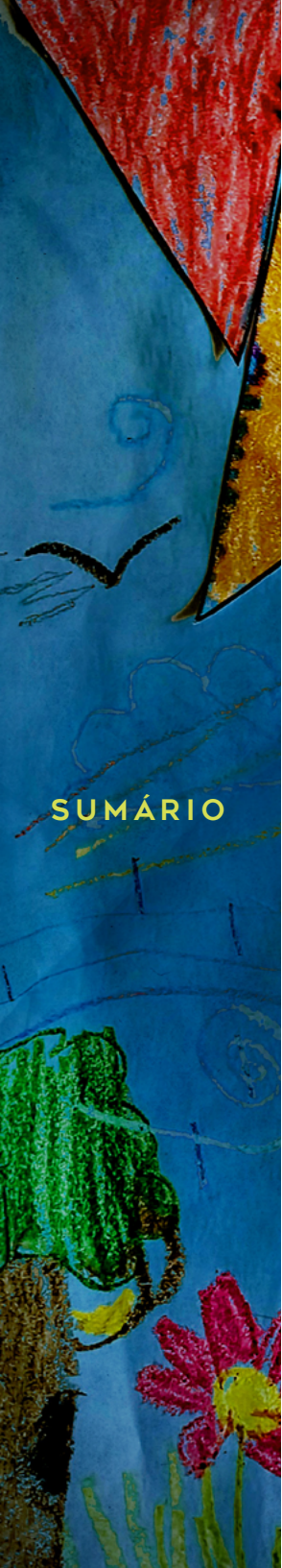
PLANEJAMENTO DOS CONTEXTOS DE
LEITURA E ESCRITA

- LEITURA:
 - LEITURA COMPARTILHADA DE PERCURSOS LITERÁRIO
 - LEITURA PELA PRÓPRIA CRIANÇA
 - LEITURA PARA ALÉM DA ESCOLA
- ESCRITA:
 - ESCRITA TENDO A PROFESSORA COMO ESCRIBA
 - ESCRITA PELA PRÓPRIA CRIANÇA

- Intencionalidade:**
- Favorecer, com a mediação do professor, oportunidades para utilizar a linguagem escrita para ampliar os conhecimentos a respeito dela, proporcionando a formulação de hipóteses sobre seu funcionamento e o teste e emprego nos contextos em que a criança está inserida.
 - Levantar hipóteses sobre gêneros textuais (convite) veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.



INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DOS CONTEXTOS DE LEITURA E ESCRITA			
Período	Contextualização	Materiais e Organização do Contexto	Intencionalidade
Agosto 04 a 15	Leitura literária: Percurso Literário: Intertextualidade Livros selecionados: ▪ Direitos do pequeno leitor (Patrícia Auerbach) ▪ Os convidados da Senhora Olga (Eva Montanari) ▪ Ônibus (Marianne Dubuc)	As crianças são convidadas a se sentarem no chão da sala, deixando-as à vontade para escolher entre deitar-se ou sentar-se da maneira que lhes seja mais confortável, de modo que consigam visualizar o livro, que permanece apoiado no chão.	▪ Discutir as intenções implícitas presentes nas ilustrações, nas metáforas e no texto ▪ Ler obras a partir das ilustrações, construindo sentidos ▪ Expressar opiniões sobre as leituras realizadas ▪ Estabelecer relações subjetivas com os livros



Agosto 08 e 22	Empréstimo de livros para leitura em casa: garantir que as crianças tenham a oportunidade de compartilhar, com suas famílias, narrativas de qualidade, oriundas de obras de bons autores. Os livros do acervo lidos em sala permanecerão disponíveis para empréstimo durante o fim de semana.	Quinzenalmente, às sextas-feiras, as crianças escolhem um dos livros que já lemos em sala para levar. Elas registram o título do livro em um caderno para controle da devolução.	▪ Proporcionar que as famílias e as crianças conversem sobre e a partir de livros literários de qualidade, por isso não se faz necessário nenhum registro a partir da leitura feita em casa ▪ Comentar com os outros o que se está lendo ▪ Emitir opinião sobre o que se leu ▪ Compartilhar a leitura com os outros; ▪ Registrar o empréstimo do livro
1 vez por semana	Leitura: acervo de livros lidos pela professora	Organizar no tapete os livros já lidos com as crianças para que elas possam ler por si mesmas	▪ Comentar com os outros o que se está lendo ▪ Compartilhar a leitura com os outros
Agosto 18 a 29 Setembro 01 a 05	Leitura: Percurso Literário livros sem palavras ▪ O jornal e A garrafa (Patricia Auerbach) ▪ Sombra, Espelho e Onda (Suzy Lee)	Convido as crianças para sentarmos no chão da sala. As crianças ficam à vontade para deitar ou sentar-se de um modo que todos fiquem confortáveis e consigam ver o livro que fica apoiado no chão	▪ Discutir sobre as intenções implícitas nas ilustrações, metáforas e textos ▪ Ler um livro a partir das ilustrações ▪ Emitir opinião sobre o que se leu ▪ Relacionar-se de maneira subjetiva com os livros ▪ Confrontar diferentes impressões sobre as histórias

Fonte: as autoras (2025).

Ao mesmo tempo em que buscava ressignificar o planejamento, fui provocada a refletir aprofundadamente sobre a importância de mediar os momentos de leitura compreendendo que o mediador de leitura são:

SUMÁRIO

[...] aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isso os mediadores de leitura não são fáceis de definir. No entanto, basta lembrar como descobrimos, nos primeiros anos da vida, esses livros que deixaram rastros em nossa infância e, talvez, aparecerão nítidas algumas figuras que foram nossos mediadores de leitura: esses adultos íntimos que deram vida às páginas de um livro, essas vozes que liam para nós, essas mãos e estes rostos que nos apresentavam os mundos possíveis e as emoções dos livros (Reyes, 2016, p. 1).

Destaco que o planejamento teve como intencionalidade o desenvolvimento de comportamentos leitores de forma mais específica, favorecendo às crianças, além do contato com a leitura, momentos de conversas e troca.

Neste relato, apresento de forma mais detalhada a experiência vivida com as crianças a partir do planejamento de percursos literários com livro imagem, nos quais as histórias se constroem e se narram pelas próprias imagens. Para tanto, foram selecionadas as seguintes obras: Espelho (Lee, 2021), Sombra (Lee, 2018) e Onda (Lee, 2017) e também O Jornal (Auerbach, 2022) e A garrafa (Auerbach, 2018).

Conforme descrito no planejamento, um dos principais objetivos das experiências propostas às crianças foi garantir que pudessem perceber a potência da narrativa apresentada, sobretudo pelas ilustrações. O primeiro contato com o acervo foi mediado por mim. No início do ano, o momento destinado à leitura literária acontecia antes da ida ao parque. Após um período experienciando esta organização, percebi que esse momento não era o mais adequado.

As observações foram fundamentais para compreender qual seria o momento mais adequado das crianças sentirem-se mais envolvidas com o convite da leitura literária.

Nesses momentos eu sentava em um tapete disponível na sala, com o livro em mãos convidava as crianças a se acomodarem de forma que pudessem visualizar as imagens do livro que era posicionado no chão. A leitura do livro sem palavras tem sua narrativa descrita nas ilustrações e por este motivo, torna-se imprescindível que as crianças tenham, durante a leitura, acesso às imagens. No nosso primeiro contato com os livros, minha pergunta se iniciava pela capa: "A partir do que observamos na capa, sobre o que será essa história?"

Eu não anunciava previamente que o livro não continha palavras. Ao folhearmos algumas páginas e avançarmos na leitura, algumas crianças percebiam a ausência das letras; nessas ocasiões, destacava-se que o autor havia optado por narrar a história por meio das ilustrações.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se ao fato de que a preocupação não esteve centrada na construção de uma narrativa única para a história, mas na possibilidade de tecer diálogos entre as diferentes interpretações elaboradas pelas crianças. Nesse sentido, buscou-se problematizar e confrontar suas hipóteses, incentivando-as a justificar e argumentar sobre suas ideias.

A partir da primeira leitura realizada nesse percurso, ao convidar as crianças para a leitura de uma nova obra, eu também retomava livros já lidos. Tal escolha fundamenta-se na compreensão da leitura como um percurso planejado, que envolve a comparação entre obras, favorecendo a identificação de aproximações, bem como a percepção de similaridades e diferenças entre narrativas e estilos de autores.

SUMÁRIO

Na leitura do livro *A garrafa* (Auerbach, 2018), foi possível evidenciar, conforme mencionado anteriormente, que uma das intencionalidades centrais da prática de leitura reside nas possibilidades de conversa que se constroem a partir dos livros.

Ao apresentar a capa do livro e discutirmos um pouco sobre a ilustração ali contida, uma das crianças percebeu um detalhe e questionou:

Y: Ô tia também, o que, que é isso que ele tá segurando?

Professora: O que você acha que é?

JB: Uma bola.

G: Um planeta, bola de planeta.

N: Um cookie.

L: Uma lua.

Professora: Vamos seguir então para ver...

Assim, demos continuidade na leitura, tendo como principal intencionalidade a garantia de um tempo prolongado e contínuo para que as crianças pudessem apreciar e ler as ilustrações com atenção aos detalhes. Para que isso fosse possível, a escolha de um acervo de qualidade mostrou-se imprescindível: livros com ilustrações não óbvias, não estereotipadas, capazes de sustentar múltiplas leituras e interpretações.

Esse cuidado, aliado à retomada de obras já conhecidas e garantia de momentos em que as crianças pudessem revisitá-las de forma autônoma, favoreceu a construção de maior intimidade com as narrativas implícitas nas imagens. Considerando que, para crianças em processo de apropriação da leitura convencional, a linguagem imagética ocupa um lugar central, esse movimento contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais atento e investigativo. Em diversos momentos, as crianças revelaram comportamentos de leitores experientes, como se pode observar no diálogo a seguir:

SUMÁRIO

Professora: Vamos seguir dessa parte aqui, onde ela (a personagem) estava?

G: Vendo.

L: Vendo não, investigando.

Nesse momento, solicitei que L. explicasse a diferença entre ver e investigar, ao que respondeu:

L: Porque ela tá vendo o que ela vai fazer com a garrafa.

A cena sobre a qual as crianças dialogam torna visível a potência das conversas a partir da leitura de livros sem palavras baseada na percepção delas sobre as ilustrações. Possivelmente por perceber a caracterização da personagem, a criança L expressa que ela faz algo além de ver; ela investiga, e com isso as outras crianças podem apurar seu olhar. Quem desenvolve o comportamento leitor relaciona a narrativa implícita nos detalhes.

Ao longo da leitura, as crianças realizaram diferentes apontamentos sobre as ações da personagem. Para confrontar essas percepções, frequentemente retornávamos às páginas anteriores, evidenciando assim, um importante comportamento leitor: a possibilidade de ir e vir no texto como estratégia de construção de sentido. Tal prática contrasta com concepções mais rígidas de leitura, que a entendem como um processo linear e ininterrupto – perspectiva que, inclusive, já orientou minhas próprias práticas antes dos estudos realizados na área.

Nessa experiência específica, algumas crianças já conheciam a obra previamente e antecipavam acontecimentos durante a leitura. Ao explicitar ao grupo que tais intervenções se relacionavam a leituras anteriores, foi possível perceber que isso não prejudicou, mas, ao contrário, enriqueceu a experiência coletiva. Esse aspecto provocou reflexões importantes: muitas vezes, tratamos a leitura como um evento marcado pela novidade, como se o encantamento estivesse apenas no primeiro contato. No entanto, o inesperado e o

SUMÁRIO

surpreendente também emergem nas releituras, quando novos detalhes e sentidos se tornam visíveis.

Em diversas situações, ficou evidente o quanto a leitura literária, na escola, tende a ser associada ao inédito, ao evento inaugural. Essa concepção, muitas vezes reforçada pelas próprias práticas docentes, aparecia nas falas das crianças: “Esse livro de novo? Nós já ouvimos essa história”. Tal postura sugere a ideia de que é sempre necessário apresentar algo novo, quando, na realidade, o aprofundamento em uma mesma obra ou em um percurso literário possibilita aprendizagens igualmente relevantes.

Entre essas aprendizagens, destacam-se a comparação entre obras, a identificação de semelhanças e diferenças entre livros de um mesmo autor e a ampliação das interpretações – processos que exigem tempo, revisitação e continuidade. Por isso, os momentos de leitura foram planejados de modo a permitir que as crianças retornassem às páginas iniciais, realizassem comparações e antecipassem acontecimentos. Situações como a identificação de uma imagem que se repete entre a capa e o interior do livro, ou discussões sobre elementos das ilustrações – como a presença ou não de pés em uma banheira – evidenciam esse movimento investigativo.

Ao apresentar às crianças que a leitura compartilhada seria organizada em forma de percurso, bem como ao disponibilizar previamente as obras do acervo, tornou-se possível construir a compreensão de que a leitura é um processo contínuo, que envolve aprofundamento, revisitação e também descobertas.

De modo geral, as leituras eram realizadas com o grupo sentado no chão. No entanto, quando o espaço não permitia que todas as crianças visualizassem adequadamente o livro, organizava pequenos grupos, enquanto as demais tinham acesso a outros títulos. Esse processo envolveu desafios, especialmente no que se refere à organização do grupo, mas, pautada na concepção de criança como

SUMÁRIO

sujeito de direitos (Brasil, 2009), busquei replanejar as situações de forma gradual, evitando tanto a desistência da proposta quanto a adoção de práticas autoritárias de controle.

A organização de pequenos grupos, a gestão do tempo e a priorização da leitura literária constituíram, portanto, aspectos inegociáveis do planejamento, em consonância com as pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007; Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019) e com a concepção de currículo expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009, art. 5º), que o definem 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, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Assim, articular as experiências e os saberes das crianças com o patrimônio cultural implica também reconhecer e valorizar as relações estabelecidas entre crianças e professoras no cotidiano da escola, compreendendo-as como constitutivas dos processos de aprendizagem e da construção de identidades.

A experiência apresentada neste capítulo evidenciou o quanto a organização das práticas de leitura literária a partir de percursos literários contribuiu para o desenvolvimento de comportamentos leitores na pré-escola. Ao longo do processo, foi possível compreender que formar leitores, desde a primeira infância, não se restringe ao contato eventual com livros, mas implica a garantia de condições para que as crianças se relacionem com a leitura de modo que faça sentido.

Nesse percurso, o planejamento intencional das práticas, aliado à escolha criteriosa do acervo e à organização de contextos que favorecessem a interação entre crianças, livros e professora,

SUMÁRIO

mostrou-se bastante efetiva. A leitura, compreendida como prática social e cultural, ocupa um lugar como uma experiência estética, espaço de produção de sentidos e de encontro com o outro e consigo mesmo.

Ao optar pela escolha dos livros de imagem e organizar as leituras por meio de percursos literários, foi possível ampliar as possibilidades de interpretação das crianças, valorizando suas hipóteses, suas leituras de mundo e suas formas de atribuir sentido às narrativas. Tal movimento reafirma a criança como sujeito ativo no processo, sendo ela capaz de observar, inferir, questionar, comparar e argumentar, mesmo antes da apropriação do sistema convencional de escrita.

Outro aspecto relevante evidenciado ao longo da experiência se refere à importância do tempo nas práticas de leitura. Tempo para observar, para retornar às páginas, para confrontar ideias, para ouvir o outro e para elaborar novas interpretações. Contradizendo as práticas consideradas fragmentadas e ou escolarizantes, o trabalho com percursos literários exige tempo e permanência — condições indispensáveis para a constituição de um leitor que não apenas decodifica, mas compreende na medida em que se envolve com o texto.

A retomada das obras, outro aspecto não menos importante na proposta desenvolvida, também se revelou como um potente instrumento de aprendizagem. Ao retomar uma leitura já realizada, as crianças perceberam nuances antes não observadas, puderam estabelecer relações entre diferentes textos, bem como se aproximar das características e peculiaridades na narrativa dos diferentes autores, experiência leitora na constituição de um leitor literário. Essas vivências possibilitam ainda, a construção e aproximação da família literária que mais lhe agrada – contos, poesias, drama, etc.

As interações estabelecidas durante as leituras, especialmente por meio das conversas, configuraram-se bastante potentes

SUMÁRIO

durante as práticas de ler. Foi no diálogo, na escuta atenta e na troca de diferentes pontos de vista que as crianças puderam construir sentidos, confrontar suas hipóteses, argumentar. Desse modo, a leitura se afirmou como prática social, mediada pela linguagem e pelas relações, em consonância com as concepções que orientam as DCNEIs (Brasil, 2009).

Além disso, a experiência evidenciou a importância do papel do professor como mediador, responsável por planejar condições para que a leitura aconteça de forma que faça sentido. Isso envolve não apenas a seleção de boas obras, mas também a construção de intervenções que ampliem as possibilidades de participação das crianças, reconhecendo-as como sujeitos capazes de participar e serem protagonistas.

Não posso deixar de apontar os desafios enfrentados ao longo do percurso que se configuraram como elementos de reflexão como a organização do espaço, a gestão do tempo e a organização do grupo de crianças. Tais desafios exigiram replanejamento constante, bem como a retomada dos princípios que sustentam a proposta, especialmente a concepção de criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, a construção de práticas que se aliam às pedagogias participativas implicam na necessidade de rever e ajustar, sempre que necessário.

Outro ponto a ser destacado se refere à relação entre escola e família no que diz respeito à formação de leitores. A proposta de empréstimo de livros, talvez a mais desafiadora, garantiu, ainda que minimamente, a ampliação das experiências de leitura para além do espaço escolar. Nestas situações, meu objetivo não era ter um registro formal da ação, mas minha intenção foi fortalecer vínculos e ampliar o repertório cultural das crianças.

Dessa forma, a experiência aqui relatada reforça a compreensão de que a formação de leitores na pré-escola deve estar

SUMÁRIO

pautada em práticas que assegurem a intencionalidade pedagógica, a qualidade estética das obras, o tempo de fruição e aprofundamento, a valorização das diferentes formas de leitura realizadas pelas crianças.

Por fim, cabe destacar que o trabalho com percursos literários se trata de uma possibilidade entre tantas outras de organização das práticas de leitura. No entanto, as observações ao longo deste percurso indicam sua potência quando se pensa na formação de leitores.

Assim, reafirma-se a necessidade de que a leitura literária ocupe um lugar central no cotidiano da pré-escola, não como atividade, mas como um direito das crianças pequenas. Investir em experiências de leitura de qualidade é, portanto, investir na formação de sujeitos sensíveis, críticos e capazes de participar, de maneira ativa, da cultura letrada.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Patricia. **A garrafa**. São Paulo: Brinque-Book, 2018. https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

AUERBACH, Patricia. **O jornal**. 2. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2022. https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Trad.: Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAPTISTA, Mônica C. A leitura, a literatura infantil e os bebês. /n: LOPES, Raquel; FARIA, Fabíola; LIMA, Érica. **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

SUMÁRIO

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/base-nacional-comum-curricular-educacao-e-a-base/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

DUTRA, Érica de Faria. **Construindo um percurso de leitura para educação infantil e anos iniciais**. [Live]. Companhia na Educação, YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Q8lif0F8xAg?si=ztoApVbixwbme97>. Acesso em: 14 maio 2026.

LEE, Suzy. **Espelho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021. https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017. https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

LEE, Suzy. **Sombra**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018. https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

LÓPEZ, María Emilia. **Um pássaro de ar**: a formação dos mediadores de leitura para a primeira infância. Tradução de Cícero de Oliveira. Bahia: Solisluna, 2025.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogias da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. Como escolher boa literatura para as crianças? *In*: **Revista Emília**. São Paulo, 1 de set 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/como-escolher-boa-literatura-para-criancas>. Acesso em: 09 fev. 2026.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: Literatura, escrita e educação. Trad.: Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016. Publicado em: 15 jul. 2016. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 09 fev. 2026.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. *In*: LOPES, Raquel; FARIA, Fabíola; LIMA, Érica. **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SUMÁRIO

5

Géssica Santos Couto

ENTRE BRINCADEIRAS, INTERAÇÕES E INVESTIGAÇÕES: PRÁTICAS VIVENCIADAS NA PRÉ-ESCOLA

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e descrever práticas vivenciadas ao longo do ano letivo de 2025 com uma turma composta por 25 crianças pequenas, com idades entre quatro e cinco anos, matriculadas em uma escola pública municipal de Educação Infantil de um município do noroeste paulista. As experiências aqui relatadas foram construídas na pré-escola a partir da escuta das crianças, da observação de seus interesses e da organização de contextos que favorecessem as interações e a brincadeira como formas próprias de relação com o mundo, com os pares e consigo mesmas. Durante esse período, a professora atuava sozinha com o grupo, organizando os contextos a partir da compreensão do espaço como terceiro educador (Malaguzzi, 1999; Gandini, 1999), contando também com a participação das crianças.

A escolha por relatar essas práticas decorre do fato de que elas tornam visíveis modos de pensar, investigar, criar e se relacionar das crianças quando encontram ambientes que acolhem suas curiosidades e modos de ser. Não se trata, portanto, de apresentar atividades isoladas, mas de compartilhar percursos construídos ao longo do tempo, a partir de perguntas, descobertas e retomadas que emergiram no agrupamento.

A documentação pedagógica (Dahlberg, 2016; Pinazza; Fochi, 2018) esteve presente ao possibilitar o registro de falas, o acompanhamento de situações e a retomada de vivências que se desdobraram ao longo do tempo. Isso permitiu reconhecer interesses persistentes e sustentar propostas em diálogo com aquilo que as crianças expressavam em suas ações, falas e brincadeiras.

Assim, parte-se da compreensão de que a Educação Infantil, no contexto brasileiro, resulta de um percurso histórico marcado

SUMÁRIO

SUMÁRIO

por mudanças nas formas de conceber a infância e o seu lugar na sociedade. Inicialmente vinculada a perspectivas assistencialistas e de preparação para o Ensino Fundamental, essa etapa passa a assumir especificidades próprias, sendo reconhecida como direito da criança, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) (Brasil, 1996), que a determina como primeira etapa da Educação Básica.

Nesse movimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009) afirmam a criança como sujeito histórico, social e cultural que, nas relações que estabelece com o mundo, brinca, imagina, experimenta, narra, questiona e produz cultura. Assim, a Educação Infantil deixa de ser compreendida como preparação para etapas posteriores e passa a ser reconhecida como um tempo próprio da infância, no qual a criança assume o centro do processo educativo.

O capítulo organiza-se em três momentos: inicialmente, apresenta-se um breve histórico da Educação Infantil no Brasil; em seguida, discutem-se aspectos do trabalho na pré-escola; por fim, são compartilhados os percursos desenvolvidos com o grupo, com destaque para o projeto investigativo da batata-doce e outras vivências.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A infância, tal como compreendida na contemporaneidade, constitui-se como uma construção social e histórica. Conforme discute Ariès (1981), durante a Idade Média a criança não era reconhecida em suas especificidades, sendo compreendida como um

SUMÁRIO

adulto em miniatura. Essa concepção revela que a ideia de infância, enquanto etapa singular da vida, é relativamente recente.

Com as transformações sociais decorrentes da modernidade, especialmente a partir da Revolução Industrial, a infância passa a ocupar maior visibilidade, acompanhada de mudanças nas formas de organização social. A inserção das mulheres no mercado de trabalho e as novas demandas sociais impulsionaram a ampliação de instituições voltadas ao atendimento dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. Nesse contexto, a Educação Infantil passa a se constituir como campo de atuação, ainda marcada, inicialmente, por um caráter assistencialista, sobretudo para as camadas mais pobres da sociedade (Oliveira *et al.*, 2019).

No contexto brasileiro, esse percurso se desenvolve em meio às desigualdades sociais que influenciam a forma como o atendimento às crianças se organiza. Ao longo do tempo, a Educação Infantil se configura entre práticas assistenciais e propostas voltadas à preparação para o Ensino Fundamental, revelando tensões em torno de sua função social.

A partir da década de 1980, intensificam-se os debates em torno da infância, impulsionados por movimentos sociais que passam a reivindicar o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representa um importante marco nesse processo ao assegurar o atendimento em creches e pré-escolas como dever do Estado. Na mesma direção, a LDB (Brasil, 1996) consolida a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Nesse movimento, as DCNEIs (2009, art. 5º) passam a definir a Educação Infantil como:

[...] primeira etapa da educação básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem

estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Além disso, a normativa afirma a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, art. 4º).

A partir dessa compreensão, desloca-se o foco de perspectivas assistencialistas e propedêuticas para uma concepção que reconhece a infância como tempo próprio, no qual as interações e a brincadeira se constituem como eixos estruturantes. Nessa direção, a Educação Infantil organiza-se pela criação de condições que possibilitem às crianças viver, investigar e se expressar por diferentes linguagens. Isso implica reconhecê-las como protagonistas de seus percursos, considerando seus modos de participação, seus interesses e as formas como produzem sentidos nas relações que estabelecem.

O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA

Nessa perspectiva de infância como tempo próprio, o trabalho na pré-escola passa a se organizar em torno das experiências vividas pelas crianças, considerando suas formas de participação, seus interesses e as relações que estabelecem. Nesse sentido, as DCNEIs (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI) (Brasil, 2017) constituem importantes normativas, ao reconhecerem as especificidades dessa etapa, compreenderem

SUMÁRIO

as interações e a brincadeira como eixos estruturantes e orientarem a criação de condições que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, conforme a BNCCEI (Brasil, 2017), as aprendizagens na Educação Infantil envolvem vivências que possibilitam às crianças conhecer a si mesmas, o outro e o mundo. Dessa maneira, aprender se constitui nas experiências vividas, nas relações estabelecidas e nas múltiplas formas de expressão que se constroem nas instituições de Educação Infantil.

Essa compreensão implica pensar o currículo não como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um percurso que articula as experiências das crianças com os conhecimentos construídos socialmente. De acordo com as DCNEIs, trata-se de:

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

Nessa direção, Barbosa (2009) problematiza a organização tradicional do currículo ao apontar que a fragmentação em disciplinas não contempla a complexidade das experiências infantis, uma vez que o cotidiano das crianças nas instituições de Educação Infantil envolve múltiplas linguagens, relações e formas de pensar.

A partir dessas contribuições, ao considerar as reflexões de Oliveira *et al.* (2019), compreende-se que o trabalho na pré-escola se organiza por meio de práticas que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas formas de interação com o mundo. As autoras destacam que esse trabalho envolve diferentes dimensões que se articulam, entre elas o brincar, as experiências com a linguagem verbal, as linguagens artísticas, a exploração

SUMÁRIO

do mundo natural e social e as aproximações com conhecimentos matemáticos, compreendidas como práticas que não se apresentam de forma isolada, mas se entrelaçam nas experiências vividas pelas crianças pequenas.

Diante disso, o brincar assume lugar central, na medida em que constitui uma forma de produção cultural e de elaboração da realidade, permitindo que as crianças representem, imaginem e construam sentidos. Do mesmo modo, as experiências com a linguagem verbal ampliam as possibilidades de comunicação e de elaboração do pensamento, enquanto as linguagens artísticas favorecem a imaginação, a criação e a expressão sensível.

Além disso, a exploração do mundo natural e social possibilita que as crianças investiguem, levanten hipóteses e construam explicações sobre os fenômenos que observam, ao passo que as experiências com conhecimentos matemáticos contribuem para o desenvolvimento de formas de pensar relacionadas à comparação, à organização e à generalização. Essas dimensões, conforme destacam Oliveira *et al.* (2019), se constituem no próprio movimento vivido e não como conteúdos fragmentados a serem ensinados.

Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, organizando contextos que favoreçam a participação das crianças, observando suas ações e propondo situações que ampliem suas possibilidades de investigação e expressão. Isso implica conhecer o grupo, considerar sua heterogeneidade e organizar tempos, espaços, materiais e relações de modo a favorecer a autonomia, a cooperação e a construção de sentidos.

Dessa forma, o trabalho na pré-escola se organiza na construção de experiências que se articulam nas situações vivenciadas pelas crianças, nas quais brincar, interagir, investigar e expressar-se se configuram como modos de aprender e de estar no mundo.

O PROJETO INVESTIGATIVO: A BATATA-DOCE

O percurso teve início a partir de uma situação no parque da escola, em um momento que não havia sido previamente planejado como proposta. Enquanto uma professora realizava a colheita de batatas-doces plantadas no ano anterior, as crianças se aproximaram, observaram atentamente o que acontecia. O gesto de retirar da terra algo que até então permanecia oculto mobilizou o grupo, produzindo encantamento e curiosidade.

As perguntas surgiram de forma espontânea: “Por que ela fica escondida debaixo da terra?” (Elisa, 5 anos)²; “Como a batata cresce lá embaixo?” (Alice, 4 anos).

Essas indagações passaram a orientar o percurso vivido, deslocando o foco da ação docente para aquilo que mobilizava as crianças. Ao perguntarem, colocaram em movimento modos próprios de pensar, imaginar e investigar, em um processo que se construiu nas relações estabelecidas com o mundo e com os outros. Nessa direção, as experiências se organizaram a partir das interações e da brincadeira, nas quais as crianças elaboraram hipóteses, testaram ideias e produziram sentidos.

Com o intuito de acompanhar esse processo, foi proposta a observação do desenvolvimento da batata-doce em água, tornando visível aquilo que antes permanecia sob a terra. Ao longo dos dias, o surgimento de raízes e brotos mobilizou novas interpretações: “Olha, tia, cresceu cabelo na batata-doce!” (Clara, 5 anos); “Não é cabelo, é barba!” (Pedro, 4 anos).

2 Os nomes das crianças mencionadas ao longo do texto foram substituídos por nomes fictícios, com a finalidade de preservar sua identidade e garantir o sigilo das informações, sem prejuízo ao conteúdo dos relatos.

SUMÁRIO

Essas falas revelaram modos singulares de atribuir sentido ao que era observado, indicando que as crianças se apoiavam em suas referências para compreender os fenômenos naturais. Ao nomearem os brotos, articularam linguagem, imaginação e experiência, construindo explicações que faziam sentido em seus contextos. Esse movimento expressa o pensamento simbólico em ação, conforme discutem Oliveira *et al.* (2019), ao destacarem a potência das linguagens na infância.

A partir do desenvolvimento da planta na água, novas possibilidades foram exploradas com o grupo. Observando o crescimento das raízes e dos brotos, a professora passou a problematizar com as crianças o que poderia ser feito a partir daquela planta, lançando questões que as levassem a pensar sobre suas possibilidades de continuidade. A partir dessas provocações, as crianças participaram da produção de mudas, acompanhando o processo de preparo e plantio.

Nesse movimento, passaram a compreender que, a partir de uma mesma planta, outras poderiam ser cultivadas, ampliando suas percepções sobre o ciclo de vida e as formas de continuidade. Deste modo, ao manipularem as ramas, prepararem os recipientes e acompanharem o desenvolvimento das mudas, envolveram-se em uma experiência que articulou observação, ação e cuidado, construindo sentidos a partir do que viviam.

A observação deu origem a registros em diferentes linguagens. Ao desenharem, cada criança expressou aquilo que percebia, selecionando elementos e construindo representações próprias. O desenho de observação, nesse contexto, configurou-se como forma de pensamento, permitindo retomar a experiência e reorganizar os sentidos construídos.

Figura 1 – Observação do desenvolvimento da batata-doce em água, com surgimento de raízes e brotos



Fonte: Acervo da professora (2025).

Com o passar dos dias, o crescimento dos brotos ampliou o interesse do grupo, tornando necessário expandir o campo de experiência. Assim, as crianças participaram da revitalização e preparação do canteiro, manipulando tintas, terra, água, adubos naturais e outros elementos, em uma vivência que envolveu o corpo, as sensações e a ação coletiva. “A gente plantou de verdade!” (Marina, 5 anos); “Ela precisa ficar quentinha na terra” (Alice, 4 anos).

Figura 2 – Preparação e plantio das mudas de batata-doce no canteiro da escola



Fonte: Acervo da professora (2025).

SUMÁRIO

Nessas falas, observou-se a articulação entre diferentes formas de conhecimento, nas quais o sensível e o empírico se entrelaçaram. Ao interagirem com a terra, sentirem sua textura e participarem do plantio, as crianças construíram compreensões que não se dissociaram do que vivenciaram. Essa vivência aproxima-se do que Kishimoto (2011) denomina brincar de descobrir, no qual a curiosidade e o prazer em explorar impulsionam a construção de significados.

Dessa maneira, o cuidado com o canteiro passou a integrar a rotina do agrupamento, e foi nesse contexto que novas perguntas emergiram. Durante um momento de rega, Helena (5 anos) questionou: “Titia, como a batata bebe água?”. A pergunta deslocou novamente o olhar das crianças, convidando-as a investigar aquilo que não era imediatamente visível. A partir disso, passaram a observar as folhas com maior atenção, identificando as nervuras como possíveis caminhos por onde a água circulava. Esse movimento sustentou um processo contínuo de observação, comparação e levantamento de hipóteses.

As descobertas foram retomadas em diferentes linguagens. Ao explorarem a argila, as crianças modelaram a batata, suas raízes e folhas, registrando, em gesto, aquilo que haviam observado. Ao desenharem, pintarem e modelarem, reorganizaram a experiência e construíram novas formas de compreensão, em um movimento no qual as linguagens se articularam e se ampliaram mutuamente, conforme discutem Oliveira *et al.* (2019).

Figura 3 - Exploração da argila e representação da batata-doce, suas raízes e folhas pelas crianças



Fonte: Acervo da professora (2025).

Ao longo desse acompanhamento, as crianças passaram a observar mudanças também na forma como as ramas ocupavam o espaço do canteiro. Em um desses momentos, Caio (4 anos) comentou: "Olha, professora, tá saindo tudo para fora. A nossa batata não tá cabendo mais!"

Figura 4 – Crescimento das ramas da batata-doce e ocupação do espaço do canteiro



Fonte: Acervo da professora (2025).

A fala mobilizou o grupo a olhar com mais atenção para a extensão das ramas. Diante disso, a professora passou a problematizar a situação junto às crianças, lançando questões que as levassem a pensar sobre como poderiam acompanhar esse crescimento. A partir dessas provocações, as próprias crianças passaram a levantar possibilidades de como poderiam observar e registrar essa mudança. Foram então disponibilizados instrumentos como réguas e, posteriormente, fitas métricas, que passaram a ser utilizados nas tentativas de medir as ramas.

Nesse processo, mais do que obter medidas exatas, destacou-se o movimento de comparar, estimar e registrar, construindo

SUMÁRIO

relações com noções matemáticas a partir de uma situação significativa. Ao estenderem a fita, alinharem a régua e acompanharem o comprimento das ramas, as crianças exploraram ideias de tamanho, extensão e quantidade em uma experiência que se constituiu na ação e na necessidade que emergiu do próprio contexto investigativo.

Paralelamente, outras mudanças passaram a ser observadas. As folhas, antes verdes e firmes, começaram a apresentar um aspecto mais seco, o que mobilizou novas interpretações. Diante dessas transformações, a professora passou a retomar com as crianças o percurso, lançando questões que as levassem a pensar sobre o que estava acontecendo com a planta, recuperando experiências anteriores por meio da documentação pedagógica. Ao dialogarem sobre essas mudanças e revisitarem registros e situações já vividas, as crianças passaram a relacionar o aspecto das folhas ao ciclo da planta, compreendendo, gradualmente, que o momento da colheita se aproximava. Esse entendimento foi sendo construído nas conversas, nas observações e nas retomadas das experiências, articulando memória, comparação e hipóteses.

Dessa maneira, com o decorrer dos dias, o momento da colheita, tão aguardado pelas crianças, passou a fazer sentido para o grupo. A retirada das batatas mobilizou diferentes saberes e ações. Foi necessário molhar a terra para torná-la mais macia, cavar com cuidado e, então, retirar as batatas-doces. Esse momento envolveu o corpo, o esforço coletivo e a participação das crianças em todas as etapas do processo.

Ao final do percurso, as batatas foram reunidas em uma cesta grande e pesadas, totalizando 8,780 kg. A pesagem constituiu-se também como uma experiência significativa, na qual as crianças puderam acompanhar a relação entre quantidade e número. Posteriormente, realizaram a entrega das batatas à cozinha da escola, reconhecendo o destino daquilo que haviam cultivado. As batatas passaram a compor o cardápio da merenda, sendo servidas

em forma de salada e purê. Além disso, foi preparado um bolo com a participação das crianças, retomando o percurso vivido e ampliando as possibilidades de relação com o alimento.

Esse momento configurou-se como uma experiência marcada pelo envolvimento afetivo, na qual as crianças reconheceram, em diferentes formas, o resultado de um processo do qual participaram desde o início. O percurso foi socializado com a comunidade escolar no 4º Observatório de Vivências da unidade, configurando-se como um momento de partilha e reconhecimento do processo vivido pelas crianças.

Figura 5 – Colheita e socialização do projeto: batatas-doces e mesa de degustação no 4º Observatório de Vivências



Fonte: Acervo da professora (2025).

Além disso, a experiência mostrou o papel do ambiente na organização dessas ações. Ao reorganizar os espaços, preparar o canteiro e ampliar as possibilidades de atuação, o contexto passou a comunicar intenções e a sustentar as ações das crianças. O espaço, nesse sentido, deixou de ser apenas suporte e passou a atuar como elemento que favorece interações, convida à exploração e amplia as formas de participação, conforme discutido por Horn (2004).

SUMÁRIO

Observou-se, ainda, que as experiências vividas não se encerraram em momentos isolados, mas se desdobraram ao longo do tempo. O acompanhamento do crescimento das plantas, as mudanças observadas e as novas perguntas que emergiram revelaram que o aprender se constrói na continuidade das ações e na relação com o ambiente, reafirmando o que indicam as DCNEIs (Brasil, 2009).

Desse modo, o percurso com a batata-doce se configurou como experiências nas quais as crianças investigaram, criaram, estabeleceram relações e produziram conhecimento em interação com o ambiente, com os materiais e com os pares. Trata-se de um processo que se ampliou à medida que novas perguntas foram surgindo e novas experiências se tornaram possíveis, demonstrando a potência da infância como tempo de experimentação, escuta e criação. Nesse movimento, as crianças foram construindo modos de se relacionar com a natureza, reconhecendo seus ciclos, suas transformações e produzindo relações de cuidado que se constituíram nas vivências. Assim, investigar, brincar e aprender se entrelaçaram ao longo do percurso, sustentando a construção de conhecimentos de forma significativa.

A ORGANIZAÇÃO DE CONTEXTOS DE BRINCAR: ENTRE ESPAÇOS, MOVIMENTOS E LINGUAGENS

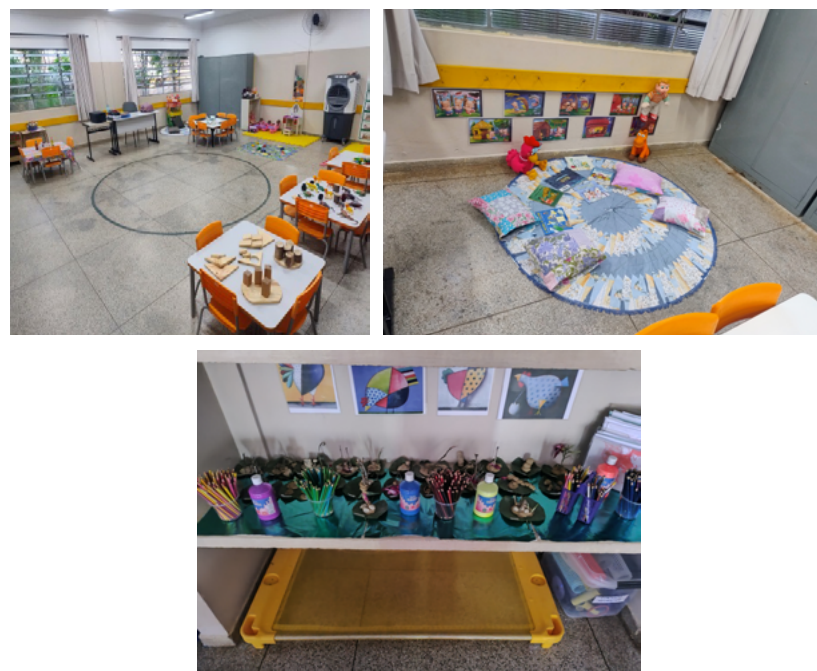
Ao longo dos percursos investigativos, outras experiências foram proporcionadas, especialmente nos diferentes espaços da instituição, nos quais o brincar assumiu papel central. Esses momentos se articularam às vivências do grupo, ampliando as possibilidades de ação, expressão e participação das crianças.

A intencionalidade pedagógica esteve centrada em garantir às crianças o direito de brincar e participar (Brasil, 2017), compreendendo o brincar como linguagem fundante da infância e como

espaço no qual se produzem sentidos, relações e aprendizagens. Nessa perspectiva, conforme as DCNEIs (Brasil, 2009), cuidar e educar se constituem como dimensões indissociáveis da prática educativa, o que implica acolher as necessidades das crianças, o respeito aos seus tempos e a organização de contextos que favoreçam experiências significativas.

A partir dessa compreensão, a organização dos espaços foi pensada de modo a sustentar as ações das crianças, favorecendo a circulação, a escolha e a criação. Nos diferentes cantos organizados na sala de referência – como a cozinha, a escrita, a leitura, o heurístico, os jogos e os blocos de construção – as crianças combinaram materiais, criaram situações e atribuíram sentidos às ações.

Figura 6 – Organização da sala de referência, evidenciando a disposição dos cantos de brincar e a intencionalidade pedagógica na organização dos espaços



Fonte: Acervo da professora (2025).

SUMÁRIO

Em situações de faz de conta, utilizando elementos como terra, água e utensílios, as crianças afirmavam: “Olha, tia, a gente tá fazendo marmitta!” (Lara, 5 anos). Diante dessa situação, a professora questionou o grupo sobre o motivo daquela ação, e Clara (5 anos) explicou: “Porque a gente vai trabalhar”. Ao serem novamente instigadas, acrescentaram que estavam “construindo o túnel”, estabelecendo relações com elementos do próprio ambiente escolar. Essas falas indicam que, ao brincar, as crianças mobilizam referências de seu contexto social, reelaborando-as e produzindo novos significados.

Esse movimento também se fez presente em outras situações de brincadeira simbólica. Em um contexto de consultório médico/emergência, no cuidado com as bonecas, por exemplo, Clara (5 anos) afirmou: “Doutor, a minha filha princesinha quebrou a perna, ela tá muito mal”, seguida de “Eu sou médica e vou atender ela!” e, posteriormente, “Ai, não, a princesinha morreu! Agora eu vou ter que ficar grávida de novo!”. Nesse enredo, observa-se a construção de narrativas complexas, nas quais a criança articula linguagem, imaginação e experiências sociais, assumindo diferentes papéis e explorando situações de cuidado, perda e continuidade da vida. O brincar, nesse contexto, permite à criança representar, reorganizar e atribuir sentidos às suas experiências (Kishimoto, 2011).

De forma articulada a essas vivências, as experiências se estenderam para os espaços externos, nos quais o corpo assumiu papel central. Ao correr, subir, equilibrar-se e explorar diferentes estruturas, as crianças ampliaram suas possibilidades de ação e de relação com o ambiente. Em uma dessas situações, Camila (5 anos) afirmou: “Tia, encontrei dois sóis!”, revelando modos singulares de perceber e interpretar o que observava. Essas situações indicam que o contato com o ambiente favorece a articulação entre corpo, movimento e pensamento, ampliando as formas de agir e compreender o mundo, conforme aponta (Vygotsky, 2002).

SUMÁRIO

Além dos espaços de brincar, as experiências com livros estiveram presentes de forma integrada ao dia a dia das crianças na escola. Ao manusearem os materiais, observarem imagens e dialogarem entre si, ampliaram seus repertórios simbólicos e construíram relações com a linguagem, em vivências marcadas pelo interesse, pela troca entre os pares e pelo prazer de estar com os livros.

Nesse processo, a mediação da professora se fez presente por meio da observação, da escuta e da proposição de situações que sustentaram o avanço das experiências. Ao questionar, retomar falas e reorganizar os contextos, a educadora favoreceu a ampliação das ações das crianças, sem antecipar respostas, possibilitando que construíssem suas próprias formas de compreender as situações vividas.

Ao longo dessas experiências, as aprendizagens não se organizaram em conteúdos isolados, mas se constituíram nas relações, nas ações e nas múltiplas formas de expressão. Investigar, brincar, expressar-se e interagir configuraram-se como modos de aprender, em um processo no qual diferentes dimensões se articularam de forma integrada. O brincar mostrou-se, portanto, como a própria forma de aprender, pois, ao agir sobre o mundo e transformá-lo, a criança pensa, cria e constrói conhecimento.

Desse modo, as vivências reafirmam que a organização de contextos de brincar constitui uma ação intencional que envolve planejamento, escuta e sensibilidade. Assim, ao sustentar as ações das crianças e ampliar suas possibilidades de participação, esses contextos favoreceram a produção de sentidos, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de formas próprias de estar e compreender o mundo.

Por fim, as práticas reafirmam a potência das infâncias e o papel do educador como mediador de experiências, que cria ambientes acolhedores, intencionais e culturalmente significativos,

nos quais as crianças aprendem ao brincar e brincam para aprender. Como destacam Oliveira *et al.* (2019, p. 164), “[...] em qualquer lugar do mundo, todas as crianças brincam de faz de conta”, e é justamente nesse lugar de invenção e encantamento que se constituem espaços de múltiplas linguagens e de construção de sentidos, onde o brincar é reconhecido como ato de pensamento, criação e liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas apresentadas permitem compreender a Educação Infantil como um espaço no qual a criança orienta o trabalho educativo na pré-escola. Ao considerar suas perguntas, interesses e formas de participação, foi possível construir percursos sustentados na escuta, na observação e na mediação docente.

As experiências desenvolvidas ao longo do capítulo demonstram que as crianças constroem conhecimentos ao investigar, brincar e se expressar por meio de diferentes linguagens. O percurso investigativo com a batata-doce, bem como as vivências nos diferentes contextos de brincar, revelam a potência de propostas que se organizam a partir do interesse das crianças e se desdobram ao longo do tempo.

Nesse sentido, a organização dos espaços e dos contextos favoreceu a articulação entre corpo, linguagem e interação como modos de aprender, reafirmando o currículo como um conjunto de práticas construídas com as crianças, considerando sua participação ativa nos processos experienciados.

Destaca-se, ainda, o papel do educador como mediador, que observa, escuta, propõe e sustenta situações que ampliam as ações infantis, sem antecipar respostas, reconhecendo as crianças como

SUMÁRIO

protagonistas de seus percursos. Por fim, as experiências relatadas reafirmam a infância como tempo de criação, investigação e produção de conhecimentos, no qual brincar, interagir e explorar se constituem como formas de aprender e de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, out. 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/base-nacional-comum-curricular-educacao-e-a-base/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. /n: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 229-234.

SUMÁRIO

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e desenvolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

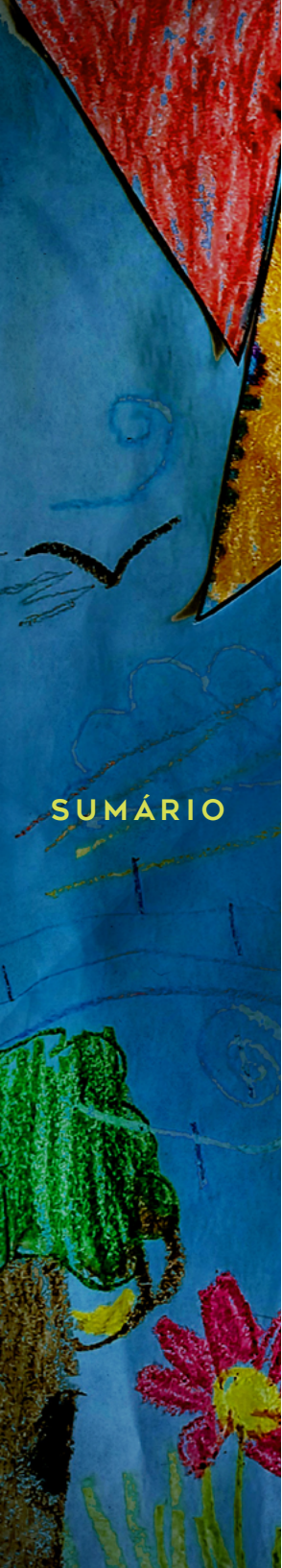
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

PINAZZA, Mônica Appezato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. **Revista Linhas**, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184/pdf>. Acesso em: 21 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Ática, 2002.



SUMÁRIO

SOBRE A ORGANIZADORA

Maévi Anabel Nono

Possui graduação em Pedagogia (1996), mestrado (2001 – apoio CAPES) e doutorado (2005 – apoio FAPESP) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde 2006, exerce a função de Professora Assistente Doutora na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto, SP. Desde 2016, é docente do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto, Ilha Solteira e Jaboicabal). É líder do Grupo de Pesquisa Professores e gestores de Educação Infantil: formação, saberes e práticas.

<http://lattes.cnpq.br/8634997953885976>

<https://orcid.org/0000-0002-6015-1105>

maevi.nono@unesp.br

<https://whatsapp.com/channel/0029Vayi6GMA07RAkyb0DZ3M>

SUMÁRIO

SOBRE AS AUTORAS

Geisella Pana Colman

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto, SP (2018). Possui pós-graduação *Lato Sensu* em Alfabetização e Letramento (2020) e em Distúrbio de Aprendizagem (2021). Em 2019 foi professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bálsamo, SP. Desde 2020 é professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, SP.

<http://lattes.cnpq.br/9772302423915170>

geisellap@gmail.com

Márcia Tostes Costa da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (2004). Pós-graduada em Gestão Escolar em nível de especialização *Lato Sensu*. Graduada em Educação Religiosa pela Faculdade Teológica Batista do Oeste do Brasil (1990). Mestre (2017) e Doutora (2021) em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Atuou na tutoria de Processos de Práticas Pedagógicas no Centro Universitário de Tecnologia Avançada UNIBTA (2023-2025). Atuou na tutoria de Processos de Práticas Pedagógicas no Centro Universitário UFBRA (2023-2025). Atua como tutora de Processos de Práticas Pedagógicas e disciplinas na área de formação de professores na Faculdade FOCUS. Atua como tutora de Processos de Práticas no Centro Universitário ETEP. É professora de Educação Infantil da rede pública de ensino há 20 anos.

<http://lattes.cnpq.br/96666833418295590>

tostes.silva66@gmail.com

SUMÁRIO

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) (1970), mestrado em Educação (1977 – apoio CAPES) e doutorado em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983 – apoio CNPq). Tem especialização em Didática – Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha (1971-1974). É professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde 2005 é professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Educação, Filosofia e Teologia, Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura). É líder do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Políticas Públicas.

<http://lattes.cnpq.br/2121396267196481>

gramizuka@gmail.com

Beatriz Fernanda Carreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2021). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Catalão, Goiás (2024 – apoio FAPEG). Professora efetiva da rede pública de Educação Básica em Monte Alto, SP. Atuou como professora efetiva da rede pública de Educação Básica (Educação Infantil) em São José do Rio Preto, SP.

<http://lattes.cnpq.br/7666143909972807>

beatrizfernanda.carreira@gmail.com

Thais Cristina Santos de Paiva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto, SP (2023). Especialista em Educação Infantil: Ludicidade e Psicomotricidade pela Faculdade Iguazu (2024). Professora efetiva da rede pública de Educação Básica (Educação Infantil) em São José do Rio Preto, SP, desde 2024.

tpaiva@educacao.riopreto.sp.gov.br

<https://lattes.cnpq.br/1435047227669428>

SUMÁRIO

Cecília de Carvalho Borges Fabri

Graduada em Pedagogia (2007) e Normal Superior (2006) pelo Instituto Superior de Educação Ceres (UNICERES). Mestranda em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, câmpus de Araraquara, SP. Possui Especialização em Aquisição da Linguagem Escrita (2008) e Legislação Educacional (2016). Atua como professora da Educação Básica, com experiência na coordenação pedagógica e na formação de professores, na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, SP. Atuou como formadora de professores do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) em 2024. Integrante do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI).

<http://lattes.cnpq.br/0070358284211018>

ceciliadecbf@gmail.com

@conversare

Elaine Cristina Guzzi da Silva

Formada em Magistério. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco (FAEC) (1995). Possui pós-graduação em Psicopedagogia (1999) e Educação Especial (2006). Atua como professora da Educação Infantil e formadora de professores na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, SP, desde 1995. Participou dos programas institucionais de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI).

<http://lattes.cnpq.br/5313480284736950>

elainecguzzi@gmail.com

@conversare

Géssica Santos Couto

Graduada em Pedagogia (2023) e Mestre em Ensino e Processos Formativos (2025 – apoio CAPES) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto, SP. Integrante do Grupo de Pesquisa Professores e Gestores de Educação Infantil: formação, saberes e práticas (CNPq). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, SP, desde 2024.

<http://lattes.cnpq.br/1864077515458296>

gessica.couto@unesp.br

ÍNDICE REMISSIVO

SUMÁRIO

A

Abordagem de Reggio Emilia 32, 51, 107, 108

Acervo literário 73

Acolhimento 35, 44

Ambiente educativo

sala de referência 36, 39, 49, 59, 60, 61, 73, 103

Aprendizagem significativa 20, 26

Aproximação à cultura escrita

função social da escrita 49

sons das letras 41

Argila 15, 48, 62, 63, 98

modelagem 14, 15, 61, 62, 63

Arte na Educação Infantil

autorretrato 13, 42, 43, 45, 51

produção artística 68

releitura de obras 13, 14

Ateliê 56, 59, 61

B

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 11, 18, 53, 73

campos de experiências 14, 42, 44, 46, 54, 69

direitos de aprendizagem e desenvolvimento 14, 20, 21, 46, 53, 70, 92

Batata-doce 14, 89, 94, 96, 97, 98, 99, 102, 106

canteiro 14, 96, 97, 98, 99, 101

colheita 14, 94, 100, 101

pesagem 15, 100

Brincadeira 12, 19, 36, 37, 88, 91, 92, 94, 104

brincadeira simbólica 104

faz de conta 104, 106

interações 12, 14, 19, 24, 30, 36, 37, 55, 56, 57, 59, 82, 87, 88, 91, 94, 101

C

Campos de experiências 14, 42, 44, 46, 54, 69

Corpo, gestos e movimentos 42

Escuta, fala, pensamento e imaginação 42, 73

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 23, 42

O eu, o outro e o nós 42

Traços, sons, cores e formas 42

Canteiro 14, 96, 97, 98, 99, 101

preparação 14, 89, 90, 96, 97

revitalização 96

Classificação 41, 65

cores 40, 41, 42, 48, 58, 59, 62, 63, 65, 108

formas 12, 23, 27, 42, 48, 54, 58, 63, 65, 73, 82, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 101, 104, 105, 106, 107

tamanhos 41, 48, 54, 59, 62, 63, 65

Colheita 14, 94, 100, 101

batata-doce 14, 89, 94, 96, 97, 98, 99, 102, 106

participação das crianças 30, 83, 88, 93, 100, 101, 102

Comportamentos leitores 14, 71, 72, 76, 81

comparação entre obras 77, 80

Comunicação pedagógica 27

agenda escolar 27

jornal digital 27

QR Code 27

Comunidade escolar 27, 65, 101

Concepção de criança 14, 55, 80, 83

criança como sujeito de direitos 35, 80, 83

Contextos de brincar 102, 105, 106

cantos organizados 103

cozinha 15, 100, 103

escrita 12, 14, 38, 41, 43, 49, 61, 67, 73, 74, 82, 86, 103, 112

jogos 46, 61, 103

leitura 11, 13, 14, 38, 63, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77

Contextos de exploração e investigação 13, 52, 54, 59, 69

exploração sensorial 67

problematização 65

Crianças pequenas 11, 12, 18, 49, 57, 84, 88, 90, 93

Cuidado 18, 48, 70, 78, 95, 97, 100, 102, 104

SUMÁRIO

- cuidar e educar 103
- Curiosidade infantil 23
- Currículo da Educação Infantil 14, 49
patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico 81
- D**
- Desemparedamento da infância 36, 50
espaços externos 36, 104
quintal da escola 13, 14, 40, 41, 47
- Desenho de observação 67, 68, 95
- Desenvolvimento integral 12, 18, 53, 72, 81, 92
- Dia e noite 21
movimento de rotação 24
Sistema Solar 23, 31
dia e noite 21
universo 18, 20, 21, 23, 28, 32, 36, 65
universo 18, 20, 21, 23, 28, 32, 36, 65
- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento 14, 20, 21, 46,
53, 70, 92
brincar 11, 18, 46, 54, 65, 86, 92, 93, 97, 102, 103, 104, 105, 106,
107, 108
conhecer-se 11, 18, 46, 54
conviver 11, 18, 46, 54
explorar 11, 13, 15, 18, 35, 38, 39, 46, 49, 54, 59, 97, 104, 107
expressar 11, 18, 46, 54, 68, 74, 91, 93, 105, 106
participar 11, 18, 46, 54, 83, 84, 102
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
(DCNEIs) 11, 34, 53, 81, 89
concepção de criança 14, 55, 80, 83
currículo 11, 14, 19, 49, 81, 92, 106
- Docência na pré-escola 11
mediação docente 106
postura investigativa 36
- Documentação pedagógica 26, 27, 28, 30, 32, 85, 88, 100,
107, 108
observáveis 26
prática reflexiva 26, 27, 30
registros 26, 27, 50, 95, 100
- E**
- Educação Infantil 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 32, 34,
35, 36, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54
- primeira etapa da Educação Básica 11, 18, 89, 90
qualidade e equidade 15
- Empréstimo de livros 75, 83
leitura em casa 75
- Escuta das crianças 88
diálogos 14, 20, 24, 32, 77
perguntas 19, 23, 55, 63, 88, 94, 97, 102, 106
voz e vez 30
- Espaços escolares 36
quintal 13, 14, 40, 41, 47, 48
sala de referência 36, 39, 49, 59, 60, 61, 73, 103
- Experiências 11, 12, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,
31, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 48, 53, 54, 57, 69
continuidade 22, 23, 26, 28, 30, 78, 80, 95, 102, 104
experiência e educação 32, 50
vivências significativas 21
- F**
- Famílias 13, 14, 15, 27, 28, 35, 54, 62, 63, 65, 75
comunicação pedagógica 27
participação 14, 30, 53, 83, 88, 91, 93, 100, 101, 102, 105, 106
- Formação de leitores 83, 84
comportamentos leitores 14, 71, 72, 76, 81
leitor literário 82
- H**
- Hipóteses infantis 20
confronto de ideias 29
teorias provisórias 20, 21
- I**
- Inclusão escolar
adequações 38
pertencimento 13, 29, 33, 38, 46
- Infância 18, 28, 32, 36, 42, 43, 46, 50, 51, 67, 73, 76, 81, 84, 85,
86, 89, 90, 91, 95, 102, 107, 108
infâncias 13, 17, 30, 36, 69, 105
tempo próprio da infância 89
- Intencionalidade pedagógica 84, 102, 103
organização de contextos 69, 81, 88, 102, 103, 105
planejamento 18, 29, 30, 37, 64, 66, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 105
- Interações 12, 14, 19, 24, 30, 36, 37, 55, 56, 57, 59, 82, 87, 88,
91, 94, 101

SUMÁRIO

- crianças e adultos 32, 54
pares 36, 55, 88, 102, 105
- Investigação infantil 22
continuidade da investigação 22
curiosidade 12, 13, 19, 20, 22, 23, 26, 37, 45, 59, 94, 97
- L**
- Leitura literária 72, 74, 76, 77, 80, 81, 84, 85
acervo literário 73
empréstimo de livros 75, 83
livros de imagem 14, 82
percursos literários 14, 71, 72, 73, 76, 81, 82, 84
- Linguagens infantis 38
artística 28, 38, 65, 68
corporal 28
gráfica 28, 67
musical 12, 38
oral e escrita 12, 38
- Livros de imagem 14, 82
ilustrações 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80
- M**
- Matemática na pré-escola
classificação 41, 65
contagem 44, 54
medidas 12, 61, 99
números e quantidades 61
pesagem 15, 100
- Materiais naturais 68
argila 15, 48, 62, 63, 98
folhas 13, 15, 40, 41, 45, 68, 97, 98, 100
frutas 13, 47, 48
pedras 13, 14, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69
sementes 13, 41, 47, 48
- Mediação docente 106
intervenção 79, 83
observação 13, 14, 15, 19, 22, 30, 42, 61, 67, 68, 88, 94, 95, 97, 105, 106
problematização 65
- N**
- Natureza 19, 23, 24, 34, 50, 69, 91, 102
exploração do mundo natural 92, 93
- plantas 40, 102
seres vivos 48
- O**
- Observação docente
escuta 13, 17, 22, 24, 32, 40, 42, 43, 73, 83, 84, 88, 102, 105, 106
registro diário 35
- Observatório de Vivências 63, 65, 66, 68, 101
exposição 24, 64, 66, 68
- P**
- Participação infantil
protagonismo infantil 36, 37
- Pedagogias participativas 81, 83
- Pedras 13, 14, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69
alfabeto com pedras 14
classificação 41, 65
colares de pedra 14
contextos investigativos 59
desenho de observação 67, 68, 95
modelagem 14, 15, 61, 62, 63
obras artísticas 62, 65
- Pertencimento 13, 29, 33, 38, 46
integração 13, 33, 38
vínculos 38, 83
- Planejamento pedagógico 30
replanejamento 83
rotina 44, 49, 97
sessões em pequenos grupos 29
- Plantio 14, 48, 95, 97
batata-doce 14, 89, 94, 96, 97, 98, 99, 102, 106
sementes 13, 41, 47, 48
- Prática reflexiva 26, 27, 30
reflexão-na-ação 35
registros diários 50
- Práticas pedagógicas 11, 12, 13, 14, 15, 19, 34, 35, 36, 37, 74, 110
práticas vivenciadas 14, 87, 88
- Pré-escola 11, 12, 13, 14, 15, 18, 34, 45, 53, 54, 70, 72, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 106
crianças de quatro a cinco anos 11
docência 11, 34, 38

SUMÁRIO

trabalho educativo 91, 106

Projetos investigativos
batata-doce 14, 89, 94, 96, 97, 98, 99, 102, 106
dia e noite 21
pedras 13, 14, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69

Protagonismo infantil 36, 37

R

Registros 26, 27, 50, 95, 100
fotografias 26, 27, 31
produções das crianças 27, 48
relatórios 27

Relação escola-família
comunicação 27, 34, 39, 54, 59, 93
empréstimo de livros 75, 83

Releitura de obras 13, 14
arte 13, 14, 40, 42, 51, 68, 108, 110, 111
Frida Kahlo 42, 43, 46, 48, 51

Roda de conversa 29, 39, 40, 42, 46, 47
escuta 13, 17, 22, 24, 32, 40, 42, 43, 73, 83, 84, 88, 102, 105, 106
hipóteses infantis 20

Roda de leitura 14, 63
leitura literária 72, 74, 76, 77, 80, 81, 84, 85

Rotina 44, 49, 97
conteúdo do currículo 49

S

Sistema Solar 23, 31
dia e noite 21
universo 18, 20, 21, 23, 28, 32, 36, 65

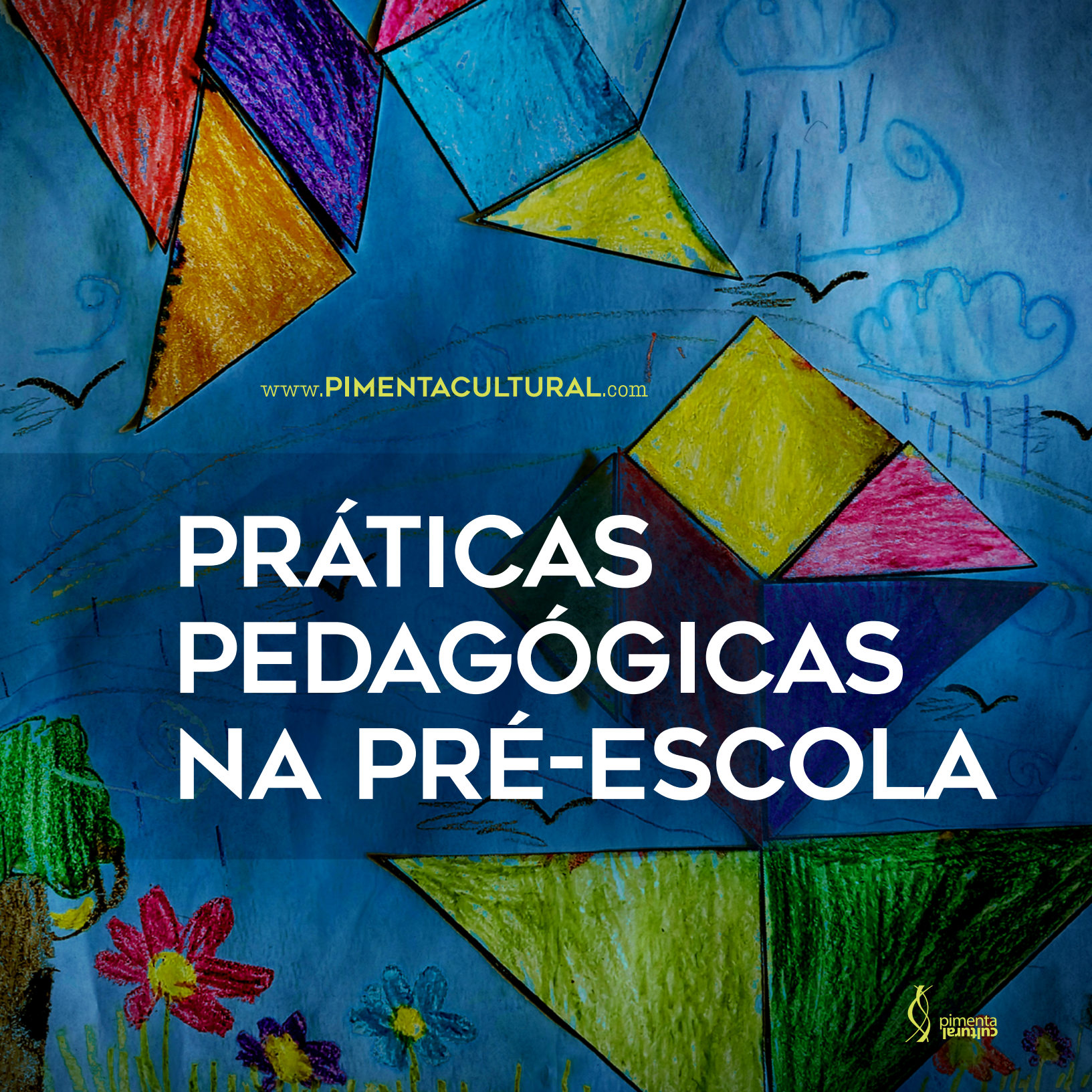
Sujeito de direitos 35, 53, 81, 83
concepção de criança 14, 55, 80, 83

T

Terceiro educador 36, 88
ambiente 25, 35, 46, 55, 57, 59, 101, 102, 104
espaço 14, 18, 21, 22, 23, 28, 29, 40, 58, 59, 62, 72, 73, 80, 82, 83,
88, 98, 99, 101, 102, 106

U

Universo 18, 20, 21, 23, 28, 32, 36, 65
nebulosas 23, 29
planetas 23, 28, 30, 31
Sistema Solar 23, 31



www.PIMENTACULTURAL.com

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA