

**Da epistemologia à prática docente na educação infantil: relato de uma sequência didática**

**From epistemology to teacher practice in children education: report of a didactic sequence**

**De la epistemología a la práctica docente en la educación infantil: relato de una secuencia didáctica**

Recebido: 08/02/2019 | Revisado: 27/02/2019 | Aceito: 08/03/2019 | Publicado: 08/03/2019

**Joseane da Silva Miller Rodrigues**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4689-2580>

Universidade Franciscana (UFN), Brasil

E-mail: [joseane.miller@gmail.com](mailto:joseane.miller@gmail.com)

**Noemi Boer**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-2196>

Universidade Franciscana (UFN), Brasil

E-mail: [noemiboer@gmail.com](mailto:noemiboer@gmail.com)

**Resumo**

Com este artigo objetiva-se apresentar uma sequência didática (SD) que foi desenvolvida em uma turma de Educação Infantil – nível Pré A1, em uma escola da rede particular de ensino de Santa Maria, RS. O estudo foi realizado no segundo semestre de 2018, com treze crianças na faixa etária de 4 anos de idade. Como abordagem investigativa, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação e constitui-se em um recorte da Dissertação de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, elaborada pela primeira autora. O quadro teórico fundamenta-se em documentos relativos à Educação Infantil, foco de investigação e em autores como: Morin (1999 e 2011); Nóvoa (2009); Oliveira (2011 e 2014); Cancian & Goelzer (2016); Rinaldi (2017), entre outros. Com o relato dessa experiência foi possível constatar que na Educação Infantil, é necessário levar em conta a escuta atenta do que as crianças sinalizam querer conhecer a cada momento, como canais abertos para o aprender. Para isso, requer do professor uma intencionalidade educativa para com as crianças, para saber como progredir chegar junto a elas, harmonizando ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Sequência Didática; Criança.

### **Abstract**

This article aims to present a didactic sequence (SD) that was developed in a Pre-Kindergarten class at a private school in Santa Maria, RS. The study was conducted in the second half of 2018, with thirteen children in the 4-year-old age group. As an investigative approach, the study is characterized as an action research and constitutes a cut-off of the Master's Dissertation in Teaching Humanities and Languages, elaborated by the first author. The theoretical framework is based on documents related to Early Childhood Education, research focus and authors such as: Morin (1999 and 2011); Nóvoa (2009); Oliveira (2011 and 2014); Cancian & Goelzer (2016); Rinaldi (2017), among others. With the report of this experience, it was possible to observe that in Early Childhood Education, it is necessary to take into account attentive listening of what children indicate they want to know at every moment, as open channels to learn it. For this, it requires the teacher an educational intentionality with the children, to know how to progress to reach them, harmonizing teaching and learning.

**Keywords:** Child education; Didactic sequence; Child.

### **Resumen**

Con este artículo se pretende presentar una secuencia didáctica (SD) que fue desarrollada en una clase de Educación Infantil - nivel Pre A1, en una escuela de la red particular de enseñanza de Santa Maria, RS. El estudio fue realizado en el segundo semestre de 2018, con trece niños en el grupo de edad de 4 años de edad. Como un enfoque investigativo, el estudio se caracteriza como una investigación-acción y se constituye en un recorte de la Disertación de Maestría en Enseñanza de Humanidades y Lenguajes, elaborada por la primera autora. El cuadro teórico se fundamenta en documentos relativos a la Educación Infantil, foco de investigación y en autores como: Morin (1999 y 2011); Nóvoa (2009); Oliveira (2011 y 2014); Cancian & Goelzer (2016); Rinaldi (2017), entre otros. Con el relato de esa experiencia fue posible constatar que en la Educación Infantil, es necesario tener en cuenta la escucha atenta de lo que los niños señalan querer conocer en cada momento, como canales abiertos para el aprendizaje. Para ello, requiere del profesor una intencionalidad educativa para con los niños, para saber cómo progresar llegar junto a ellas, armonizando enseñar y aprender.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Secuencia didáctica; Niño.

## 1. Introdução

O desenvolvimento de uma pesquisa voltada à Educação Infantil, como parte do processo de formação dos professores, tenta de certa forma suprir lacunas acerca desta etapa educacional e também busca possibilidades de refletir sobre as ações docentes voltadas às crianças.

A experiência profissional tem mostrado que para um professor, recém-formado, assumir a regência de uma turma de Educação Infantil é extremamente difícil, pois esta etapa educativa compreende diferentes níveis: Berçário, Maternal, Pré A1, Pré A2 e Pré B. Esse contexto necessita ser considerado, uma vez que envolve crianças em diferentes níveis do desenvolvimento, de maneira que, para atuar em qualquer etapa, exige do professor estudos e múltiplos conhecimentos a respeito da criança e que nem sempre são devidamente abordados durante a formação universitária.

A literatura mostra que a formação inicial do professor, principalmente nos cursos de Pedagogia, ainda está ancorada nos modelos da escola clássica que enfatizam a alfabetização e o ensino de matemática, na ideia de uma educação compensatória para o Ensino Fundamental (Gatti, 2010). Observa-se que a qualificação para atuar na Educação Infantil ocorre em cursos de especialização e na prática docente do cotidiano escolar, o que motiva a justificativa para este estudo e sua reflexão ancorada na prática apresentada. Segundo Nóvoa (2009) a busca constante pela formação contínua dentro da escola é necessária à ação docente. O autor defende que os professores mais jovens podem aprender com os professores mais experientes, configura-se desta maneira uma verdadeira troca de saberes. Esta ação de troca de saberes poderá vir a suprir as falhas da formação professor iniciante orientando-o a evitar práticas inadequadas, que desrespeitam os direitos legais já conquistados pelas crianças em serem protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, em algumas escolas particulares será difícil a quebra desse paradigma apresentado, afinal as instituições de Educação Infantil não querem que os pais retirem seus filhos de sua escola, porque a criança ainda não aprendeu a ler e a escrever, e irá em busca de outra escola que o fará, e, introduz a escola nesse universo de antecipação de etapas.

Frente às transformações em decorrência do mercado e das necessidades dos pais, cada dia mais precoces em relação à alfabetização faz com que as escolas embarquem nesse “modismo”. Desse modo, o professor fica em uma encruzilhada entre a proposta da escola e suas concepções enquanto profissional. Nesse caso, o que pode ser realizado é a estratégia de unir o útil ao agradável, ou seja, utilizar-se de sua bagagem cultural aprendida durante sua

trajetória formativa e a matriz curricular da escola, assegurando o que diz a proposta da instituição, atendendo algumas expectativas dos pais, mas sem perder o centro: o processo de desenvolvimento da criança.

É importante considerar que a criança nasce em um mundo em que estão presentes sistemas simbólicos diversos socialmente elaborados. Em especial, ela vive em um universo letrado, diferente dos povos primitivos que constituíam as sociedades ágrafas, ou seja, sem escrita. Desde que inserida em um ambiente propício, a criança vai se apropriando dos principais canais de notação característicos de nossa cultura como, por exemplo: os sinais de trânsito, a escrita, a organização do espaço e do tempo, a matematização e a representação gráfica (Oliveira, 2011).

Para a autora, a percepção da criança em se apropriar, desde cedo, desses conhecimentos, decorre tanto de novas perspectivas sobre a leitura e a escrita trazidas pela produção científica já no início da década de 1980, graças a divulgação, dos trabalhos de Emília Ferreiro (1996) e outros, como da acentuada modificação do ambiente sociocultural que circunda a criança e inclui a televisão, o computador, a internet (Oliveira, 2011).

Contudo, isso não significa que o professor deva alfabetizar e ensinar as crianças a lerem e escreverem na Educação Infantil, mas sim compreenderem que as crianças mudaram e já trazem consigo conhecimentos que advêm de suas experiências com o mundo que as cerca. Esse diálogo com Oliveira (2014) busca olhar para as práticas culturais nas quais as crianças se envolvem e constroem sentidos sobre o mundo. Em vista disso, o ambiente não se apresenta como uma realidade externa da criança, mas sim como um contexto de relação cultural que propicia a ação e interação social dos indivíduos (Vigotsky, 2003).

Nesse entendimento, para planejar o trabalho na Educação Infantil é importante que o professor conheça o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiência construída na sua história fora da instituição educativa, bem como nos anos anteriores em que frequentou um espaço educativo, ou seja, o contexto da turma deve ser claro para o professor. Além dos conhecimentos sobre as crianças, é fundamental ao professor considerar alguns princípios e referências que podem tornar o trabalho pedagógico mais engajado com um projeto de Educação Infantil brasileiro e, sobretudo, com o projeto educativo de sua própria instituição (Oliveira, 2014).

A autora pesquisadora busca trabalhar com as crianças nas pistas deixadas por elas, e assim organiza projetos de trabalhos que relacionem as necessidades advindas das crianças com as da escola. A metodologia de projetos compreende o desenvolvimento de sequências

didáticas entendidas como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos propostos (Zabala, 1998, p. 18). Esse autor destaca que as sequências didáticas viabilizam vários modos de aprendizagem dos educandos e, para o professor, diversas vias de avaliação. Com isso, podem contribuir com a formação do pensamento reflexivo ao articular conhecimento e prática.

Assim, neste artigo tem-se por objetivo apresentar uma sequência didática desenvolvida no contexto da Educação Infantil e as construções das crianças relativas essa atividade. Na continuidade do texto descreve-se a metodologia, apresentação dos resultados e discussão do estudo. Nesta seção também se encontra a fundamentação teórica utilizada para embasar a prática narrada, com as contribuições do filósofo Edgar Morin e sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, entre outros autores que contemplam a temática.

## 2. Metodologia

Oliveira (2013) expõe que os principais fundamentos de uma sequência didática (SD) estão alicerçados em metodologias interativas como os métodos de análise de conteúdo de Bardin (2015), o método hermenêutico-dialético (Minayo, 2013), o pensamento complexo (Morin, 1991) e a dialogicidade de Paulo Freire (2018). Nesse sentido, a autora compreende as SD interativas como uma metodologia adequada ao ensino de conceitos escolares e, ao mesmo tempo, uma técnica de pesquisa.

Considerando as proposições de Oliveira (2013), este estudo é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (2011) em que, pesquisador e participantes, estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. A abordagem qualitativa está ancorada em Minayo (2013) que, segundo essa autora, este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os participantes da pesquisa foram 13 crianças, na faixa etária de 4 anos que compõem uma turma de Pré A de uma escola da rede privada de ensino, de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. As intervenções foram realizadas no segundo semestre de 2018 e os conteúdos envolvidos emergiram das observações feitas pelas próprias crianças em torno da seguinte questão: *O que há dentro da caixa?* As etapas e os procedimentos metodológicos estão descritos no Quadro 1, a seguir, para melhor visualização do leitor (a) acerca do desenvolvimento da intervenção.

**Quadro 1:** Etapas e procedimentos metodológicos da sequência didática.

<b>Etapas</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>
1ª Organização	- A professora deixa uma caixa de presente, com top vermelho (laço de fita, estilo caixa de presente), em sala de aula, antes das crianças chegarem, estrategicamente para chamar atenção sobre o elemento novo.
2ª Roda de conversa	- Após a chamada e informações do dia, a professora passa a questionar as crianças: há algo diferente dentro da sala hoje? Vocês notaram alguma coisa? - Cada criança falava aleatoriamente sobre o que imaginava, até que todas participassem ou dessem sua opinião livremente sem a necessidade de ordenar ou sistematizar o diálogo (criassem hipóteses para a pergunta). - Até que uma delas aponta para a caixa e diz: “é uma caixa de presente, profe!”
3ª A caixa na roda	- A caixa é colocada no centro da roda de conversa. - As crianças são incentivadas a pensarem a respeito do que tem dentro da caixa, isto é, são incentivadas a formular hipóteses. No entanto, não deveriam expressar verbalmente.
4ª Desenhos	- As crianças recebem uma folha A3, no formato de caixa, para desenhar o que imaginaram existir dentro da caixa (Figura 1). - Na sequência as crianças realizam a dobradura da caixa.
5ª Socialização	- Cada criança expressou verbalmente aos colegas o que imaginou existir na caixa e expôs o respectivo desenho.
6ª Campos de experiência	- As áreas do conhecimento contempladas foram: Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Literatura, Língua Inglesa, Música, Dança, Jogos, Brincadeiras.
7ª Abertura da caixa	- Recurso utilizado para contação da história: fantasia do urso. - Hora do conto: A caixa de Jéssica de Peter Carnavas.

**Fonte:** Rodrigues & Boer, 2019.

Nesse estudo, as crianças são identificadas por C (criança) seguido por um número a elas atribuído, critério estipulado para preservar a identidade dos participantes da atividade. Assim, na apresentação dos resultados, os fragmentos analisados são representados por C1, C2, C3, ao C13.

### **3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE**

É necessário informar que após a euforia do momento de descoberta da Caixa, a mesma foi colocada no centro da roda de conversa o que deu início a um bombardeio de perguntas como por exemplo: “É presente para nós, profe! O que tem dentro? Balas? Chocolates? Brinquedos?” A professora da turma, pesquisadora em questão, percebe que estava atingindo o primeiro objetivo da atividade: incentivar as crianças a pensarem e levantarem hipóteses sobre as possibilidades do que haveria dentro da caixa.

É importante frisar que durante todo o processo, como de praxe na Educação Infantil, a escuta das manifestações individuais é importante porque permite ao professor avaliar o

pensamento reflexivo e a capacidade de estabelecer relações de cada criança, bem como observar como que a turma interage e socializa o que compreendeu da atividade.

Na compreensão de Edwards, Gandini & Forman (1999), escutar a criança é uma forma ética de estar e relacionar-se com ela. E essa, não é aquela que se dá apenas com os ouvidos: “escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (Rinaldi, 2017, p.124).

Portanto, a escuta pressupõe também perceber diferentes sensações e emoções que são emitidas, no caso, pelas crianças. Perceber esses diferentes nuances, requer do professor sensibilidade afetiva e atenção voluntária para que os estímulos manifestados pela turma sejam percebidos e avaliados pelo professor e mediados.

A Figura 1 mostra a 4ª etapa da sequência didática em que as crianças recebem uma folha A4, no formato de caixa, para desenhar o que imaginaram existir dentro da caixa de presente. A figura 2 refere-se à capa do livro utilizado na hora do conto, que corresponde a 7ª etapa da sequência didática.

**Figura 1:** Crianças realizando desenhos.



**Fonte:** Rodrigues & Boer, 2019.

**Figura 2:** Capa do Livro.



**Fonte:** Carnavas, 2009.

Após todos terminarem seus desenhos, as crianças voltaram para a roda de conversa - 5ª etapa da sequência didática - para compartilhar com seus colegas o que imaginaram existir dentro da caixa de presente e mostrar o respectivo desenho. Cada criança representou por meio de um desenho o que imaginaram existir dentro da caixa de presente. Neste ponto, foi possível perceber que as crianças utilizaram conhecimentos que advinham de suas experiências com o mundo que as cerca. Isto está de acordo com o pensamento piagetiano que diz que a natureza concebeu a criança, até aos 6 anos, a absorção dos elementos do meio e, posteriormente, a aquisição da cultura. No Quadro 2, apresenta-se a relação de crianças e os respectivos objetos representados por meio de desenhos.

**Quadro 2:** Percepções sobre o que haveria dentro da caixa, conforme cada criança.

<b>Criança</b>	<b>Objeto</b>	<b>Criança</b>	<b>Objeto</b>
C1	Bonecas	C8	Carrinhos da <i>hot wheels</i>
C2	Galinhas	C9	Bonecas
C3	Tênis	C10	Folhas
C4	Um fogão de brinquedo pequeno	C11	Ovos
C5	Pintinho comendo balinhas	C12	Floco de neve
C6	Carros de brinquedo	C13	Joaninha
C7	Brinquedos		

É interessante registrar que, a cada desenho apresentado, a preocupação era se o objeto desenhado caberia dentro da caixa de presente como, por exemplo, quando C4 apresentou seu desenho e disse que era um fogão, imediatamente os colegas afirmaram que não caberia um fogão dentro caixa. Os colegas referiam-se a um fogão de brinquedo que existe em nossa sala de aula. Imediatamente, mediram a caixa com o tamanho do fogão e perceberam que fogão de brinquedo não caberia na caixa. Assim, C4 afirmou que o seu fogão era pequeno, ou seja, menor que o da sala e por esse motivo caberia dentro da caixa. Cabe ressaltar que, no processo de medir caixa de presente e fogão, procurou-se desenvolver habilidades matemáticas de grandeza e comparação de tamanho.

Nessa roda de conversa foram horas de explicações e comparações sobre cada hipótese levantada pelas crianças. Percebe-se também que quatro crianças, C1, C6, C8 e C9, pensaram em elementos comuns do seu dia-dia como bonecas e carrinhos, que são objetos que eles gostam de brincar cotidianamente. Coincidências ou não, chamam a atenção: C2 que imaginou que havia “galinhas” dentro da caixa, C5 que imaginou “pintinhos comendo balinhas” e C11 que imaginou “ovos”. Ao questionar C2 a respeito de sua hipótese ele relatou que quando vai à casa de sua avó, alimenta as galinhas com milho e elas comem tudo. Com relação às crianças C5 e C11, pressupõe-se que elas formularam suas hipóteses relacionadas a uma atividade, anteriormente desenvolvida, em que C11 trouxe para a escola um ovo que estava prestes a eclodir. O ovo eclodiu e todas as crianças presenciaram o nascimento do pintinho, ficando encantadas com a experiência e curiosos sobre a vida do pintinho.

Para C3, haveria dentro da caixa um tênis. Inferimos que esta hipótese está relacionada a um fato cotidiano. Na época, C3 usava um tênis que sempre desamarrava e, com



frequência, solicitava ajuda para amarrar seus tênis. Como ele não sabia falar a palavra “desamarrado”, dizia: Profe! Meu tênis está fora do pé. Aqui, novamente é possível identificar a absorção de uma situação do meio, do cotidiano de C3 e, talvez, imaginou um tênis novo na caixa de presente.

A criança C10 tinha uma característica peculiar. Sempre que a turma ia para ao pátio e se tivesse folhas de árvores caídas no chão, o mesmo recolhia e trazia para a professora, dizendo: Profe! Olha o que eu achei! Então, a professora guardava as folhas e dizia para ele que iria colocar no herbário construído junto com a criança (coleção de folhas secas). Em relação ao “floco de neve”, representado por C12, infere-se que a criança também relacionou com uma atividade, anteriormente desenvolvida, denominada *Conhecendo os pinguins*. Nesse dia, como parte da atividade, foi apresentado às crianças características do habitat natural desses animais, a Antártida, ambiente gelado e com neve, essas análises mostram as relações que as crianças desenvolvem ao serem questionadas.

Por fim, a “joaninha”, representada por C13. É possível identificar que a relação que a criança fez com a caixa de presente, diz respeito ao seu objeto transitório. C3 havia ingressado recentemente na turma e trazia para a escola uma pelúcia de joaninha para sentir-se acolhida e segura em seus primeiros dias.

Na continuidade das atividades, 7ª etapa da SD, foi desenvolvida a Hora do Conto: *A caixa de Jéssica*, de Peter Carnavas (2009) em que as crianças conheceram a história que deu origem à atividade.

Assim, posterior as problematizações realizadas com a dinâmica da caixa, foi revelado às crianças o que havia dentro da mesma, ou seja, objetos que fazem parte da história, como o ursinho, alguns bolinhos, os personagens Dóris (cachorra) e Jéssica confeccionado em pelúcia e o livro *A caixa de Jéssica*, de autoria de Peter Carnavas (2009).

Na história, é possível perceber que resumidamente a personagem Jéssica tem o apoio da mãe, do pai, dos avós, de seu animalzinho de estimação “Dóris”, para conversar a respeito de suas angústias e seus anseios em iniciar seu processo escolar. Em busca por um amigo, Jéssica utiliza diferentes estratégias, para conquistá-los e obter a empatia dos colegas, pois ela acredita que ao levar suas coisas preferidas (bens materiais- seu ursinho preferido- bolinhos para a hora do lanche- seu animal de estimação) os conquistará. Entretanto, isso não acontece e como ela fica muito frustrada com isso, esconde-se dentro da caixa. Foi então que algo inesperado aconteceu, uma criança aparece e diz a ela: “achei você, agora é sua vez de contar”. Assim, ela percebeu que o bem mais precioso para conquistar amigos era ela mesma.

Essa história possibilita uma reflexão sobre o mundo em que estamos vivendo,

atualmente, em que os bens materiais, o consumismo, o excesso de presentes e a falta de presença dos pais, em algumas famílias, possuem maior importância do que as relações e o sentimento de empatia, e isso prejudica a condição humana (Morin, 2011).

Na SD, os relatos das crianças foram considerados para a elaboração de um projeto capaz de aproximar diferentes saberes, que se articula a busca pela capacidade de resolver problemas com uma percepção global, levando em conta a complexidade, o contexto e aproveitando todos os conhecimentos de uma maneira multidimensional. Assim, dialoga com a ideia de organizar tempos e espaços no planejamento de uma atividade:

Somos cada vez mais desafiados a pensar um planejamento não de atividades, mas sim um planejamento que organiza espaços, tempos e materiais para que as crianças assumam o lugar de sujeitos do processo. É importante salientar que esses desafios serão sempre constantes, pois a medida que percebemos a complexidade dos saberes e conhecimentos, maiores são as nossas exigências de respeito aos direitos das crianças (Cancian & Goelzer, 2016, p. 170).

O desafio para a construção de propostas pedagógicas está na compreensão de que é necessário organizar um planejamento que leve em conta a escuta atenta das crianças, para que o mesmo seja uma construção conjunta, organizado a partir e com elas, e não simplesmente para elas (Cancian & Goelzer, 2016). Assim, para a superação desse modelo instituído é tarefa pedagógica do professor de Educação Infantil “construir respostas abertas, abrangentes, contextualizadas e criativas” (Barbosa, Cancian & Weshenfelder, 2018, p.51).

Nessa constante busca da capacidade de refletir sobre a prática e reorganizar os planejamentos para desenvolver a criticidade e a ação de seus educandos na sociedade aproxima-se do que pressupõe Morin (2011) sobre a importância e necessidade de desfragmentar o conhecimento (voltar a totalidade) e torná-lo globalizado.

#### **4. O PENSAMENTO COMPLEXO COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DO ESTUDO**

A primeira autora realizou a pesquisa com base em seis anos de docência na Educação Infantil, nesse sentido, traz para a discussão as compreensões a respeito de como deve ser organizada uma proposta pedagógica para Educação Infantil. Todavia necessita seguir a matriz curricular da escola, que compreende alguns projetos de trabalhos que são criados e discutidos, antes mesmo, das crianças iniciarem o ano letivo, inseridos no processo de autonomia, procura ouvir as necessidades advindas das crianças e tenta relacionar com as necessidades advindas da escola. Nem sempre é possível, mas quando é o faz. Normalmente

busca também pesquisar todas as possibilidades, nas diversas áreas do conhecimento o que corrobora com Morin (2011), pois percebe-se que as crianças interligam esses conhecimentos com facilidade.

De acordo com Goelzer & Löffler (2016), compete aos professores, em consonância com a proposta pedagógica, atuar como observadores das práticas infantis e desenvolver a interpretação das mensagens que são comunicadas por meio das diferentes linguagens. Escutar as crianças principalmente significa valorizar as crianças e os seus saberes, os quais são expressos nos momentos de interações e brincadeiras.

Desta maneira, acredita-se que a sequência didática apresentada na primeira seção desse artigo, busca por uma Pedagogia da Participação, que compreende a criança como ser ativo, questionador, capaz de participar do planejamento das atividades, levantar hipóteses, investigar e cooperar na resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Outra estratégia utilizada na elaboração da sequência didática foi buscar por uma abordagem mais próxima ao pensamento complexo. A criação deste termo por Morin (1991), foi influenciado pelas ideias do pensador Blaise Pascal (1623-1662) e refere-se à capacidade de interligar diferentes dimensões do real. Dessa forma, é uma estratégia de pensamento não redutora e nem totalizante, mas reflexiva.

Assim, a complexidade está ao opor-se à divisão disciplinar, promove uma abordagem transdisciplinar e holística, mas sem abandonar a noção das partes que constituem o todo. Esse termo baseia-se em três princípios fundamentais: a dialogia (a coerência do sistema aparece com o paradoxo) a recursividade (a capacidade de retroação de modificar o sistema) e a hologramia (tomar a parte pelo todo e o todo pela parte) (Morin, 1991).

Assim, a complexidade é uma estratégia/forma de pensamento que tem uma intenção globalizada ou abarcante dos fenômenos, mas que ao mesmo tempo, reconhece a especificidade da parte na busca do todo. A solução passa pela rearticulação dos conhecimentos por meio da aplicação dos princípios mencionados anteriormente.

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo sociedade natureza (Morin, 2011, p.13).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), a Educação Infantil tem como currículo a seguinte definição “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, 2010). Diante dessa definição, algumas escolas enfatizam que na Educação Infantil, o ensino deve ser globalizado, ou seja, deve envolver as diversas áreas do conhecimento.

Entretanto, a profissão de professor de Educação Infantil, ainda está em processo de reinvenção: uma profissão interdisciplinar e de grande complexidade (Mantovani & Peroni, 1999; Barbosa, 2016). Nesse contexto, ainda pode-se observar nas práticas pedagógicas, de alguns professores, um vazio de conhecimentos que às vezes está pautado na escolarização das crianças, com a imposição de atividades não significativas para as mesmas, mas que servem apenas para agradar aos pais.

Há também uma superficialidade de práticas e professores pouco preparados para trabalhar com essa faixa etária, que acreditam que apenas o cuidado e conhecimento do senso comum, devam fazer parte do cotidiano infantil, todavia há que se educar e cuidar na Educação Infantil:

O século XXI teve imenso avanço nas discussões relativas à epistemologia, ao papel do conhecimento, à função social da escola, à configuração das teorias de aprendizagem e as diversas possibilidades de organizar a educação das crianças nas escolas. Mesmo assim, estabeleceu-se uma “naturalização” das funções relativas a essa profissão. Parece estar presente a ideia de que, como todos os alunos universitários passaram pela escola de Educação Infantil ou pelo Ensino Fundamental, isso os deixaria aptos a ensinar aquilo que aprenderam, ainda que sem reflexão crítica sobre sua experiência e revisão das concepções teóricas e metodológicas (Barbosa, Cancian & Weshenfelder, 2018, p.50).

Nessa linha, as autoras sinalizam a necessidade de a formação pedagógica estar centrada na experiência e na revisão das concepções teóricas e metodológicas, para que os professores compreendam e respeitem as especificidades da infância e o direito de todas as crianças a uma Educação Infantil de qualidade, que contribua para o desenvolvimento de indivíduos que possam “enfrentar as múltiplas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais que colocam em risco a preservação da vida no planeta” (Morin, 2011, p.13).

Conforme Gatti (2010) apenas 5,3% das disciplinas do Curso de Pedagogia é relativa à Educação Infantil, o fato torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objetos dos cursos de formação inicial do professor, o que poderá traduzir-se em práticas que contemplam datas comemorativas como eixo do trabalho e as mesmas propostas para todas as crianças, o que desconsidera as trajetórias, curiosidades e necessidades dos mesmos (Barbosa, 2016).

Na sequência didática, apresentada a busca era compreender e analisar o contexto de

cada criança, por meio das hipóteses sobre os possíveis objetos que estariam dentro da caixa. Aqui é possível constatar que as crianças utilizaram seus conhecimentos cotidianos, para isso mediram, compararam, dialogaram, entraram em conflitos de ideias, buscaram alternativas para resolvê-la.

Frente a esse olhar na complexidade, e a partir do processo de escuta, considerou-se na sequência didática as diferentes linguagens que as crianças desde que nascem desenvolvem. De acordo com Salles & Faria (2012), a linguagem é a capacidade que o ser humano tem de compartilhar significados, o que se estrutura por meio das múltiplas formas, como por exemplo, a linguagem oral, gestual, plástica, musical, entre outras. Nesse sentido as várias formas de linguagem são ao mesmo tempo mediadoras das relações estabelecidas entre as crianças e os outros e com o meio, e necessitam ser pensadas e trabalhadas intencionalmente nas propostas pedagógicas das instituições como objeto de conhecimento (Salles & Farias, 2012).

Nessa perspectiva, as crianças tiveram diversas informações que fizeram com que o contexto funcionasse como uma rede. Para Morin (2011) o todo e as partes devem ser estudados de forma independente. Além disso, a educação deve abarcar o estudo das várias dimensões que rodeiam a sociedade. A dimensão está na parte que está no todo. Dessa forma, não é uma relação circular, nem linear, é independente. Isso resulta em estudar a partir da complexidade, e o complexo não está relacionado ao difícil, mas na totalidade, à expansão da visão.

Dessa forma, a educação deverá incentivar desde cedo nas crianças à capacidade de resolver problemas com uma percepção global levando-se em conta a complexidade e o contexto e usando o conhecimento de uma maneira multidimensional e o docente é fundamental nesse processo, conforme:

[...] A resolução dos problemas que a prática pedagógica coloca, exige o uso de alguns referenciais que permitam interrogá-la, ao mesmo tempo em que proporcionam os parâmetros para as decisões que devem ser tomadas [...] os docentes, independentemente do nível em que trabalham, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado (Zabala, 1998, p. 10).

Nessa perspectiva, compreende-se que o professor necessita desenvolver práticas que contemplem, as capacidades criadoras e expressivas das crianças, escutá-las para potencializar as suas diferentes linguagens, ainda que isso não faça parte da proposta pedagógica da escola em que atua, pois, ao compreender sua responsabilidade enquanto mediador precisa

reconduzir suas ações para viabilizar o processo de aprendizagem das crianças.

No cotidiano escolar, utiliza-se como referência as interações e brincadeiras eixos propostos pelas DCNEI (Brasil, 2010), pois compreende-se que por meio do brincar as crianças descobrem o mundo, se inserem nele de maneira espontânea e divertida, e com isso desenvolvem suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. O contexto social é importante para o brincar infantil. De acordo com Brougère (2001) o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social. Para o autor a criança é um ser social e aprende a brincar. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (Brougère, 2001, p.105). Nesse entendimento, nas diversas possibilidades de brincadeiras durante o desenvolvimento da atividade, foi possível perceber que as crianças ao brincar aproximam-se do que pressupõe que as crianças são capazes de materializar suas ideias:

Experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros: trata-se da extraordinária capacidade de provar a vida de modo intenso, com tudo o que isso envolve [...]. Capazes que as crianças são de materializar suas ideias, ainda que tantas vezes incompreensíveis aos adultos, os pequenos exibem amplo interesse sobre todas as coisas, estendendo um amplo espectro que vai das questões sobre a natureza humana àquelas voltadas para os demais aspectos da vida (Gobbi, 2010, p.1).

Para Morin (2011), o ser humano deve ser situado no universo como parte dele, esse pensamento possibilita a compreensão e o entendimento do que realmente é o ser humano. Contudo, para que isso ocorra é necessário o trabalho contínuo e permanente com as crianças para que esse entendimento de pertença advenha e seja presente.

Assim, o docente inicia seu trabalho com as crianças ajudando-as no processo de (re) construção de sua identidade. Identifica gostos, desgostos, laços de amizade, os desafetos que deverão ser controlados para uma harmonia coletiva, as emoções, os sentimentos entre outras construções que irão surgindo durante o processo. Para depois, ajudá-los a compreender o universo que os cerca. Para Morin (2011, p. 46), “A importância da hominização é primordial à educação voltada para condição humana, porque nos mostra como a animalidade e a humanidade constituem juntas, nossa condição humana”. Isto faz que o ensino na condição humana seja essencial, pois, é uma necessidade de o homem conhecer a si mesmo, ter um autoconhecimento de quem é, para assim humanizar-se na complexidade do todo, restituindo as partes.

Nesse sentido, o educador necessita apresentar as crianças à noção que a humanidade é uma e diversa. E por esse motivo o “humano” é sempre físico, biológico, psicológico, social e cultural, e essa unidade complexa da natureza humana não é entendida, porque foi artificialmente dividida ou desligada, na educação atual, pelas várias disciplinas. Assim, a tarefa da educação é promover a união das ciências naturais e humana, evitar a fragmentação, o compartimento do conhecimento e a separação da visão de mundo do ser humano (Morin, 2011).

Desse modo, seguindo a temática da Literatura “*A caixa de Jéssica*” foi possível trabalhar com as crianças o respeito as diferenças e a pluralidade cultural. O professor (a) ao conhecer a importância de incentivar o respeito às diferenças, poderá aproveitar-se desse fato para instigar as crianças a reconhecer a nossa humanidade comum em que vivemos. E, ao mesmo tempo, a diversidade da condição humana.

Portanto, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do ser humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação é o exame e o estudo da complexidade humana. Isso conduz à tomada de conhecimento, da consciência, da condição comum a todos os humanos e da diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da terra (Morin, 2011).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considera-se que ainda existem escolas em que as práticas pedagógicas não contemplam plenamente os direitos conquistados pelas crianças, pois o planejamento e os projetos são pensados e impostos antes das crianças iniciarem o ano letivo. Isso pode dificultar a compreensão do professor que está inserido em sala de aula e o desenvolvimento de ações que contemplem a escuta da criança. Contudo, é necessário que o docente busque por uma formação continuada e por leituras que contemplem uma visão diferenciada a respeito da Educação Infantil. Esse conhecimento poderá contribuir para que os professores revejam suas práticas e as organizem de maneira a favorecer o desenvolvimento biopsicossocial de seus educandos.

Constata-se que, na Educação Infantil, é necessário levar em conta a escuta atenta do que as crianças sinalizam querer conhecer a cada momento. Para isso, requer do professor uma intencionalidade educativa para com as crianças, para saber aonde quer chegar junto a elas. Essa dimensão é base para atingir a interdisciplinaridade do conhecimento e das práticas nessa etapa educacional. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar aproxima as crianças da realidade

e torna o conhecimento algo prazeroso e significativo.

Conclui-se, portanto, que as estratégias do pensamento complexo e a atividade da Caixa de Jéssica dialogam com a ideia de educar e cuidar, duas vias indissociáveis e que podem ser condutoras de um processo mais harmônico e condizente com as capacidades das crianças em cada fase de desenvolvimento e que a escola respeite e acompanhe o processo, no tempo de cada individualidade.

## Referências

- Barbosa, M.C.S. (2016). Três notas sobre formação inicial e à docência na educação infantil. In: Cancian, V.A., Gallina, S.F.S. & Weschenfelder, N. (2016). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. (Vol. 2. pp. 131-140). Brasília, DF: MEC/SEB.
- Barbosa; M.C.S.; Cancian, V.A.; Weshenfelder, N.V. (2018). Pedagogo generalista- professor de educação infantil: implicações e desafios da formação. *Educação e Contemporaneidade*, 27 (51), 45-67.
- Bardin, L (2015). *Análise de conteúdo*. (4a. ed.) Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192).
- Brougère, G. (2001). *Brinquedo e cultura*. (4a. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Cancian, V., & Goelzer, J. (2016). Práticas pedagógicas na Educação Infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. In: Cancian, V., Gallina, S. & Weschenfelder, N. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (Vol. 2. pp. 161-177). Brasília, DF: MEC/SEB.
- Carnavas, P. (2009). *A caixa de Jéssica*. São Paulo, SP: FTD.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. (65a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ferreiro, E. (1996). *Alfabetização em processo*. (11a. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379.
- Gobbi, M. (2010). Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento*. (p. 1-19) Belo Horizonte, MG.



- Goelzer, J. & Löffler, D. (2016). E se o chapéu da chapeuzinho não fosse vermelho? Um olhar sobre as linguagens infantis. In: Cancian, V. A.; Gallina, S. F.S.; Weschenfelder, N. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. (Vol.2, pp. 227-239). Brasília, DF: MEC/SEB.
- Mantovani, S. & Peroni, R. M. (1999). Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-posições*, 10 (1), 75-98.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2013). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (33a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2011). *Sete saberes necessários à educação do futuro*. (2a. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, Z. (Org.). (2014). *O trabalho do professor na educação infantil*. (2a. ed.). São Paulo, SP: Biruta.
- Oliveira, Z. (2011). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. (7a. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Oliveira, M. M. de. (2013). *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2007). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Rinaldi, C. (2017). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Salles, F. & Faria, V. L. B. (2012). *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. (2a. ed.). São Paulo, SP: Ática.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. (18a. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Vigotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Joseane da Silva Miller Rodrigues - 50%

Noemi Boer - 50%