



## VENHA VER O PÔR DO SOL COMIGO! REFLEXÕES SOBRE OS MUNDOS DAS INFÂNCIAS E RESISTÊNCIA VIA TRABALHO DOCENTE

Come watch the sunset with me! Reflections on the worlds of childhood and resistance through teaching work

¡Ven a ver el atardecer conmigo! Reflexiones sobre los mundos de la infancia y la resistencia a través del trabajo docente

Aliandra Cristina Mesomo Lira<sup>1</sup>, Marta Regina Furlan<sup>2</sup>, Heloisa Toshie Irie Saito<sup>3</sup>

Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro, Guarapuava- PR, Brasil; Universidade Estadual de Londrina/ UEL, Londrina, PR, Brasil; Universidade Estadual de Maringá/ UEM, Maringá- PR, Brasil.

### RESUMO

Partindo da compreensão de que o riso, a alegria, as emoções e os sentidos são fulcrais e legítimos na educação das crianças, o objetivo é refletir acerca da ação docente na educação na Educação Infantil na busca de novos sentidos e significados para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. É um ensaio à luz dos fundamentos críticos da educação da infância e de autores que dialogam com esta base teórica. Organizado em três seções, inicialmente traz as concepções de crianças e infâncias, ressaltando a função do contexto educativo na sua formação, depois destaca a relevância da experiência infantil a partir da intencionalidade docente e, por fim, apresenta os organizadores educativos que podem ajudar a pensar a função da instituição educativa e do trabalho docente no processo de humanização infantil. Reiteramos a necessidade de organizar uma docência radicada no compromisso com a valorização e a oferta de experiências significativas, que primem e promovam a interação, a autonomia e a aprendizagem diária, engajada com a ampliação dos conhecimentos das crianças. Um trabalho pedagógico comprometido com a formação humana das crianças deve incluir sua participação, a consideração de seus modos de pensar e interpretar o mundo, como forma de acolher e valorizar o ser infantil.

**Palavras-chave:** Infâncias; Experiência Infantil; Trabalho Pedagógico.

### ABSTRACT

Starting from the understanding that laughter, joy, emotions and senses are central and legitimate in the education of children, the objective is to reflect on the teaching action in education in early childhood education in the search for new meanings and meanings for teaching, learning and child development. It is an essay in the light of the critical foundations of childhood education and of authors who dialogue with this theoretical basis. Organized into three sections, initially brings the conceptions of children and childhoods, emphasizing the role of the educational context in their formation, then highlights the relevance of children's experience based on teaching intentionality and, finally, presents educational organizers that can help to think the role of the educational institution and teaching work in the process of child humanization. We reiterate the need to organize teaching based on a commitment to valuing and offering meaningful experiences, which enhance and promote interaction, autonomy and daily learning,

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste, Doutora em Educação, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/Gepedin. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>. E-mail: [aliandralira@gmail.com](mailto:aliandralira@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina, Doutora em Educação, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Teoria Crítica/GEPEITC. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2146-2557>. E-mail: [marta.furlan@yahoo.com.br](mailto:marta.furlan@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Maringá, Doutora em Educação, Líder do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil/GEFOPPEI. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1061-5933>. E-mail: [htisaito@uem.br](mailto:htisaito@uem.br)

committed to expanding children's knowledge. Pedagogical work committed to the human development of children must include their participation, consideration of their ways of thinking and interpreting the world, as a way of welcoming and valuing the childlike being.

**Keywords:** Childhoods; Children's Experience; Pedagogical Work.

## RESUMEN

Partiendo de la comprensión de que la risa, la alegría, las emociones y los sentidos son centrales y legítimos en la educación de los niños, el objetivo es reflexionar acerca de la acción docente en la educación en la Educación Infantil en la búsqueda de nuevos sentidos y significados para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo infantil. Es un ensayo a la luz de los fundamentos críticos de la educación de la infancia y de autores que dialogan con esta base teórica. Organizado en tres secciones, inicialmente trae las concepciones de niños e infancias, resaltando la función del contexto educativo en su formación, luego resalta la relevancia de la experiencia infantil a partir de la intencionalidad docente y, finalmente, presenta organizadores educativos que pueden ayudar a pensar el papel de la institución educativa y la labor docente en el proceso de humanización infantil. Reiteramos la necesidad de organizar la enseñanza a partir del compromiso de valorar y ofrecer experiencias significativas, que potencien y promuevan la interacción, la autonomía y el aprendizaje diario, comprometidos con la ampliación de los conocimientos de los niños. La labor pedagógica comprometida con el desarrollo humano de los niños debe incluir su participación, la consideración de sus formas de pensar e interpretar el mundo, como forma de acoger y valorar a los niños.

**Palabras clave:** Infancias; Experiencia Infantil; Trabajo Pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ser feliz significa poder tomar consciência de si mesmo sem susto (Benjamin, 1995, p. 37).

A felicidade é buscada pelo ser humano de muitas formas e em diferentes momentos da vida. Estar cômico de si e do seu inacabamento colabora para que os sujeitos vivenciem de forma qualitativa e participativa as experiências que permeiam sua existência, incluindo a vida escolar. A infância inundada pelo brincar, pela descoberta e pelo maravilhamento convive, também, com dificuldades, incertezas e amarguras que fazem parte da complexidade humana. A contemporaneidade nos apresenta um amplo leque de conhecimentos sobre a vida infantil e sua educação, mas as exigências colocadas por nossos tempos nos colocam frente ao paradoxo de saber muitas coisas sobre as infâncias e as crianças, sem, no entanto, saber como lidar com elas.

Quando o assunto é pensar sobre a educação em momentos permeados por expectativas e incertezas, há o desafio de buscar os sentidos de educar as crianças como expressão de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e leveza. Ao pensar no trabalho docente na educação das infâncias, é mister entender, primeiramente, as infâncias que temos e as que queremos, ou seja, é primordial aspirar por uma educação voltada à sensibilidade e almejar dias melhores e mais humanizadores via processo de ensino. À luz de um território educativo pautado pelo conhecimento que se efetiva por meio das interações e das experiências brincantes, há sem dúvida, o desejo de que o riso, a alegria, as emoções e os sentidos sejam legitimados e valorizados na educação das crianças, a fim de que haja aprendizagem e desenvolvimento integral efetivo dos pequenos.

Considerando tais defesas, a reflexão aqui apresentada busca descortinar horizontes pedagógicos que viabilizem a superação de práticas engessadas, por um lado, ou, por outro, sem planejamento

qualquer, que geram uma preocupação excessiva com resultados ou priorizem um *deixar fazer*. Defendemos que a criança precisa ter pertencimento, desenvolver sua história e efetivar suas marcas por meio da descoberta, da participação, da convivência e dos desafios, ou seja, na partilha de momentos, aprendizados e descobertas entre crianças e adultos há a possibilidade de ver o pôr do sol. O pôr do sol é aqui a expressão do belo, do novo e do diferente, que pode ser alcançado por meio de um trabalho intencional e planejado na proposição de experiências enriquecedoras que coloquem a criança para pensar sobre o conhecimento humano de uma maneira significativa e repleta de sentido. Nesse entendimento a preocupação institucional e docente está na organização de um ensino pautado em propostas que promovam avanço no conhecimento e, também, acolham o ser criança com sensibilidade, escuta verdadeira e atenta, na busca de uma formação humana que abarque todos os âmbitos do desenvolvimento.

Sendo assim, esse ensaio objetiva refletir acerca do trabalho docente na educação da infância em busca de novos sentidos e significados para com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos pequenos. A metodologia é um estudo teórico-bibliográfico, com base crítica para pensar a educação da infância atualmente. Em tempos tão duvidosos, há a possibilidade de encontrar caminhos para esperar a esperança em relação às nossas crianças e ao construto de sua humanidade, que vai além desta lógica instrumental e tecnológica.

Entretanto, para que haja a compreensão de todo esse processo, é necessário olhar para a sociedade atual e suas implicações a fim de que nos tragam subsídios para compreender criticamente esse contexto regido por uma ordem administrada para a padronização da vida e das relações humanas via concepção mercadológica. E, a partir disso, de modo particular, é preciso compreender as múltiplas infâncias nos diferentes mundos. Mesmo em um quintal marcado pela tecnificação da vida e das relações reiteramos que a criança, em seu processo formativo, precisa ser envolvida pela simplicidade (o que não é complicado) e por um conjunto de experiências que possam enriquecer sua humanidade em sua singularidade.

### **Entre o nascer e o pôr-do-sol: as infâncias e seus mundos**

Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (Benjamin, 1995, p. 19).

A partir da afirmativa benjaminiana é possível compreender as infâncias como um processo de vivência e formação na constituição humana e, que de certa forma, gera a consciência pelo processo de rememoração, pela capacidade e densidade do que é vivido e sentido pelas crianças. Arenhart e Guimarães (2022) comentam que para Benjamin as crianças têm a possibilidade de promover um movimento desviante em relação ao ordenamento adulto, pois explicitam modos próprios de expressão, mais criativos e que expressam a experiência da infância de modo subversivo. Isso se manifesta nos diálogos das conversas, na busca por respostas, na solução de desafios, expondo modos muito próprios e singulares de

interpretar o mundo, de olhar para as muitas situações cotidianas; assim, a criança não pensa 'como' o adulto, mas de um modo peculiar, interpretativo, criativo, a partir do conhecimento e das informações que dispõe.

Sobre as infâncias e seus mundos, a rememoração da infância provoca-nos uma consternação de grande preocupação, mas ao mesmo tempo permeada pelo encantamento. Esse misto de sentimentos, traz consigo questionamentos: O que nossas crianças poderão rememorar de sua infância? O que terão para narrar sobre seu tempo de criança? Defendemos que a infância é uma vivência invadida por conquistas, sendo basilar que adultos, na relação familiar ou pedagógica, possam evidentemente reconhecer sua responsabilidade em oferecer um mundo em que a criança possa viver e aprender de maneira rica e estimulante. Esse processo educativo sustentado em ricas potencialidades envolve uma ação docente centrada no discernimento de quem são as crianças e suas infâncias, considerando o contexto social que vivenciam. Ele exige intencionalidades pedagógicas que repercutem na ação mediadora inter-relacional, ou seja, “[...] entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato” (Horn, 2004, p. 9).

Considerando esse processo, o desafio consiste em conceber como a infância ou as infâncias estão vivendo esse momento contemporâneo e quais trilhas e novos sentidos são necessários para garantir às nossas crianças a capacidade de narrar e de contar, haja vista que toda a experiência humana, se bem vivida, pode ser narrada com qualidade e detalhamentos. A narrativa defasada só acontece quando as lembranças são empobrecidas de experiências que, ao invés de ajudarem a criança a ver para além da linha do horizonte, acabam restringindo-a a viver uma vida padronizada e adultizada, principalmente no mundo tecnológico em que vivemos atualmente.

Muitas vezes o discurso educativo dicotomiza o intelecto das emoções, contudo, gostaríamos aqui de considerar que o aprendizado, o desenvolvimento infantil, se fazem na inter-relação e conexão com a dimensão emotiva, que nos constitui enquanto sujeitos. No campo da educação da infância a docência desejada se sustenta nas relações, nos vínculos, num ato de afetar e ser afetado, ou seja, assume uma perspectiva relacional e não apartada das emoções (Azevedo, 2017). Isso implica construir ambientes e propostas e práticas que incluam o pensar infantil, o olhar atento às ações das crianças, não descuidando do papel do docente enquanto organizador do processo educativo, das experiências que as crianças vivenciarão nesse tempo de convivência coletiva.

A grande empreitada, principalmente no contexto educacional, está na busca por um tempo de infância(s) que potencialize à criança um pensar crítico acerca do seu contexto, compreendendo e produzindo conhecimento a partir das leituras que faz em seu entorno via mediação de um adulto mais experiente. É valoroso nos processos formativos abranger as crianças, para isso, exige caracterizá-las concreta e historicamente, reconhecendo como a dimensão política, cultural, econômica e social exerce um papel fundamental na constituição do ser infantil. Tozoni-Reis (2002, p. 103) corrobora com esta defesa ao

trazer a seguinte compreensão: “A ideia de que existe uma criança única, abstrata, desvinculada da realidade e da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada”.

Para essa reflexão, concebemos a infância como uma categoria geracional que se apresenta de modos distintos e diversos em cada contexto, ou seja, temos diferentes infâncias que vivem no campo, nas cidades, nas aldeias, nos quilombos, nas ruas, nas escolas, dentre outros ambientes e agrupamentos. Além disso, assumimos uma concepção de criança como sujeito competente, que vive, cria, inventa, ri, sente, interpreta o mundo, decifra as coisas, interage e aprende com as pessoas (Brasil, 2010).

Desse modo, compreendemos que tanto nós adultos, quanto as crianças, somos seres sociais, fruto do contexto histórico que vivemos e, nesse momento, se sobressai o constrangimento das formas de pensar e existir decorrente do mundo dominado pela tecnologia. Com ela, a infância foi reconfigurada, com menos tempo de brincadeiras no mundo real e maior vinculação ao mundo virtual. Nesse ambiente, as crianças assumem majoritariamente uma posição de expectadoras, com interação limitada e envoltas pelos apelos ao consumo.

O empobrecimento da infância pode se dar pela compreensão frágil acerca das crianças, principalmente ao nivelar sua subjetividade à luz de um padrão, modelo, enfraquecendo as relações sociais estabelecidas em sua humanidade. Nesse conjunto de situações complexas que envolvem as crianças e suas infâncias, o nosso compromisso se associa ao conhecimento das ambiguidades da vida dos sujeitos que envolvem a injustiça, a prepotência, o julgamento, a exploração, a padronização, mas também os sonhos, as esperanças, as alegrias e muitos desafios. Assim, as crianças precisam ser vistas e conhecidas em seus cenários vividos e historicamente construídos, a partir das relações que vão além do contexto educativo, incluindo a vida familiar e a existência com outros pares.

Em Benjamin (1995, p. 39), no aforismo ‘Criança Escondida’, o sujeito infantil é apresentado da seguinte forma:

[...] a criança já conhece na casa todos os esconderijos e retorna para dentro deles como quem volta para uma casa onde se está seguro de encontrar tudo como antigamente. Bate-lhe o coração, ela segura a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo da matéria. Ela se torna descomunalmente claro para ela, chega-lhe perto sem fala [...]. A experiência mágica se torna ciência. A criança como seu engenheiro, desfeiteira a sombria casa paterna e procura ovos de Páscoa.

Pelas lentes benjaminianas, admite-se um tempo de infância que é o agora, demarcado pela complexidade da atualidade, a qual promove desafios constantes, fortalecendo a criança enquanto um ser histórico, ativo e de direitos. Tal compreensão possibilita a conexão entre tempo, infâncias e novos mundos. Assim, a educação precisa estar pautada na sensibilidade, na rememoração da infância, na capacidade de estimular nas crianças o processo expressivo da vida, por meio da arte, da música e da brincadeira. Isso convida às muitas formas de ler o mundo, à busca desejante pelo outro e com o outro, por meio do gosto gostoso da vida.

Sobre isso, independentemente de sua condição humana, todas as crianças precisam viver seu tempo de infância, que é o agora, é o hoje, é o seu momento único e, não serem entregues a um futurismo marcado pelo apressamento da infância. Isso eleva o potencial de compreensão ao relacionar com o aforismo 'Criança desordeira', de Benjamim, que para o mundo adulto é aquela que faz diferente do que é para ser feito, mas que em seu tempo de infância é apenas sua forma peculiar e singular de ver o mundo a sua volta: "Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela o princípio de uma coleção única" (Benjamin, 1995, p. 39).

Como sinalizam Arenhart e Guimarães (2022), a infância comumente é vista sob a perspectiva da incompletude e inferioridade, sempre comparada com o adulto. É preciso romper com as percepções empobrecidas de uma infância vinculada a um ser incapaz e frágil, no qual se depositam as esperanças de futuro. Essa visão obscura em relação ao tempo da infância e do ser criança desconsideram seu passado e seu futuro, sendo que as perspectivas do vir a ser acabam por minar a visão da criança real, inserida em um contexto sociocultural específico.

Arenhart e Guimarães (2022) registram que olhar para as crianças e as infâncias a partir da perspectiva da participação, das possibilidades e, não da falta, nos provoca a pensar outros modos de nos relacionarmos, menos tutelados e mais abertos à participação e à reinvenção. Essa compreensão é bastante interessante e necessária pelo fato de defendermos que a docência com as crianças pequenas se faz nas diferentes relações sociais, seja das professoras com as crianças, delas com seus pares e com o meio. Ao considerar as especificidades entre adultos e crianças, bem como os interesses que os sujeitos infantis manifestam, a ação pedagógica pode/deve se constituir de maneira mais participativa e menos engessada, guiada e organizada pelo adulto, mas não excessivamente dirigida.

Assim, as infâncias nas muitas infâncias enfatizam crianças enquanto sujeitos sociais, que possuem histórias e que, além disso, são produtoras do meio no qual estão inseridas. Acredita-se, nesse sentido, em infâncias que existam na condição de protagonistas na sociedade em que estão inseridas, e não apenas como meras coadjuvantes. Dominico *et al.* (2020) corroboram com esta defesa ao afirmarem que avançamos na compreensão de que a criança é produtora de cultura, no entanto ela ainda é vista como incapaz de dialogar com o adulto, o que inviabiliza a escuta e participação infantil.

Vale aqui ressaltar que mesmo em um contexto que nega as infâncias, as crianças criam novas formas de sobreviver, sonham com o direito de frequentar um lugar em que possam aprender, ter experiências brincantes e se descobrir integralmente. Uma Educação Infantil que valorize as narrativas infantis, que se encante com o maravilhamento que envolve a infância.

### **Pôr-do-sol: a intencionalidade docente junto às crianças**

Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores é feita uma distribuição. Só uma vez e outra ousa-se um desejo. Muitas vezes veem-se livros cobiçosamente desejados chegar a outras mãos. Por fim, recebia-se o seu [...] (Benjamin, 1995, p. 37).

A partir desta narrativa benjaminiana, somos instigados para a necessidade de termos um olhar apurado para a educação oferecida às crianças, ou seja, que sentido ou sentidos têm se atribuído(s) à educação da infância em tempos atuais? De passagem, há aqui uma denúncia sobre a subjetividade da criança que se perde por conta dos adultos que acreditam o que efetivamente ela precisa, direcionando seus gostos, suas percepções, seus desejos, suas ações. De fato, sua subjetividade é anulada, constrangida, apagada, em nome de um processo educativo que responde aos interesses dos adultos ou dos currículos.

A ideia de uma criança emudecida, silenciada, é ainda uma triste realidade na educação da infância, visto que a rotina estabelecida diariamente na instituição educativa distancia-se cada vez mais do que acreditamos ser o trabalho pedagógico docente com as crianças pequenas. O diferente, o inesperado e a curiosidade se vêm forçados a tomar outro rumo em prol dos modelos, dos padrões, das cópias, das fórmulas. Bardanca e Bardanca (2020) alertam que a serenidade, o tempo sem pressa, o olhar interessado, tão importantes para as crianças e suas experiências, têm sido substituídos pela pressão, pela urgência, pela produtividade.

No que tange à vida infantil vivida nas instituições educativas, ganha corpo e espaço a antecipação de práticas escolarizantes, com treinos de escrita, muitas vezes que colocam as crianças numa posição de passividade. Nesse propósito, sobressaem-se os interesses dos adultos, sejam eles professores ou familiares, na crença de que a antecipação desse ensino geraria maior sucesso escolar, o que pode ser uma falácia. Isso porque atropela-se a infância e as crianças, negando-lhes o tempo de brincar, das interações, da qualidade das relações e descobertas que se fazem num cotidiano marcado pelo envolvimento, com espaço para o interesse e as descobertas.

O que de fato representa uma vivência com significado para as crianças? Como podem ser envolvidas de forma participativa e com autoria nos processos de ensino-aprendizagem? Lira e Saito (2024, p. 25) defendem a relevância de proporcionarmos experiências enriquecedoras para o desenvolvimento integral da criança:

O cuidado é entendido como intrínseco às relações humanas, pressupõe atenção, afeto, acolhida, seu exercício se dá na docência atenta às especificidades e necessidades infantis. A educação se revela por meio dos encaminhamentos pedagógicos manifestos nas experiências com as crianças, na organização do espaço, ou seja, nas práticas organizadas e propostas pelos profissionais que em nosso entendimento devem ser experiências pensadas, alargadas e privilegiadas. Defendemos o fato de que cuidado e educação se articulam na medida em que consideramos todas as potencialidades e as necessidades das crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como o direito de terem acesso aos conhecimentos, à cultura e às situações em que a diversidade que nos caracteriza como seres humanos sejam vividas de forma saudável e construtiva.

Mesmo diante de um processo de formatação e padronização da aprendizagem e do saber, a subjetividade da criança, seu tempo de infância, permite-lhe ir além do que está instituído para efetivamente viver o que precisa ser vivido. Mesmo diante de um cenário de cerceamento da vida e da aprendizagem,

Para ela (criança) as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras como figura e mensagem no empuxo dos flocos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e **todas as figuras lhes sopram**. Ela é misturada entre os personagens muito mais de perto que o adulto. É indizivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido (Benjamin, 1995, p. 37, grifo nosso).

Diante disso, acredita-se que a educação da infância e esse processo de descoberta do saber precisam ir além dos números e letras, devem ser um quintal do saber, do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Para tanto, é importante lembrar do que Hannah Arendt (2010, p. 43) tem a nos dizer: “[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”. E ela complementa: “A educação é, também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”. Arendt (2010) nos convida e nos revigora para a luta pelas experiências humanizadoras, visto que dia a dia negamos às nossas crianças o direito de viverem com qualidade suas infâncias.

No mesmo caminho Bardanca e Bardanca (2020), professoras de crianças pequenas na Espanha, nos convocam a pensar que outra escola, outro tipo de educação é possível, movimento que definem como uma didática da proximidade. Fazem um apelo para que se fortaleçam escolas que toquem o coração das crianças, com professores que exerçam uma docência com autoria, não performada por modelos, materiais e currículos engessados. Reforçam uma ideia de proximidade que nos leva a olhar para o que está perto, que tem seu valor, as particularidades da vida das crianças, da família, do bairro; fazem um apelo a uma escola menos limitada pelo tempo e pelas atividades que se sobrepõem, mas sim que acolha quem são as crianças, o que elas fazem, o que move seus interesses e envolvimento. Parecem ser questões elementares, mas não são simples, carregam uma complexidade que, infelizmente, é apagada nos currículos, nos materiais didáticos, na necessidade de comprovar no papel o que a criança está produzindo. Colocar os pés no chão, a beleza do dia a dia, dialogar com a arte, celebrar o crescimento e as pequenas conquistas, ouvir com o coração e, acrescentaríamos, admirar o pôr do sol, são algumas das coisas que deveriam ser valorizadas num currículo que não dissimula a infância com a promessa de fornecer-lhes um futuro melhor (Bardanca; Bardanca, 2020).

Saito e Oliveira (2018, p. 14) reforçam esta compreensão ao trazerem o seguinte posicionamento:

É fundamental, portanto, que a criança tenha experiências do pensar crítico e criativo em um espaço povoado por objetivos, materiais lúdicos e propostas desafiadoras com as quais ela possa criar, desenvolver a imaginação e o pensamento criativo e, em especial, um espaço para brincar, se relacionar e aprender de maneira significativa e emancipatória. Nesse processo lúdico, alegre e criativo, tanto o professor quanto as crianças precisam estar mergulhados na fantasia, no prazer e no contentamento do ato de brincar e aprender.

Negar esse direito de existência e de uma educação humanizadora é reforçar um ensino pautado nos direcionamentos do professor, sem dar voz à criança e possibilidades dela ser protagonista da



aprendizagem. Ainda, dispor de rotinas estressantes e enfadonhas, em que crianças somente cumprem atividades para a grande coleção de trabalhos a serem enviados para casa. Complementando essa ideia, verifica-se uma relação entre professores e crianças que mais se aproxima de apenas estar no mesmo lugar, quando muitas vezes a empatia, a afetividade, são consumidas pelo grande acúmulo de atividades que são desenvolvidas. Configura-se, ainda, um quintal pouco explorado, negando a ver 'o pôr do sol', condição que está à margem da grande esteira da aprendizagem.

A partir dessas considerações, convocamos a viver uma infância se sustenta na amorosidade, no compromisso ético e humanizador docente, por meio de ações didáticas e lúdicas permeadas por intenções claras, que podem contribuir para elevação do potencial crítico, criativo e humano das crianças. Isso requer a responsabilidade com o ensino de modo a garantir que as crianças, desde a mais tenra idade, tenham experiências diversificadas e articuladas com os diferentes conhecimentos humanos. Isso deve se aliar às vivências que permitam dar valor ao pé na areia, ao vento no rosto, às surpresas das descobertas, aos achados na natureza, ao gosto singular de um alimento, ao toque das mãos que caminham juntas. Isso nos mostra que para as crianças viver o cotidiano é uma oportunidade de experimentações e desafios constantes, que acolhe uma curiosidade insaciável, em que as coisas simples assumem sentidos extraordinários, viabilizando perguntas inesperadas, "[...] porque as crianças são maravilhosas e, como as crianças se maravilham, podem maravilhar quem as olha" (Staccioli; Ritscher, 2017, p. 160). Essas são colocações interessantes e que devem ser consideradas no trabalho pedagógico com as crianças pequenas, que precisa ser planejado, organizado, ao invés de se pautar em propostas mirabolantes, caricatas, apartadas da vida, sob o risco de provocarem ações artificializadas e destituídas de sentido.

A intencionalidade docente não deve ser refém de manuais, currículos, lista de atividades ou projetos pré-determinados, mas deve se construir a partir da observação atenta das crianças, com interesse, sem pressa, mas com uma professora que olha para seu grupo, dialoga com a família, com seus colegas de trabalho e constitui uma docência menos performática e mais embebida de sentido; sentido este captado a partir das próprias crianças, seu envolvimento, suas perguntas e com propostas para ir além do que já sabem ou para motivá-las a buscar respostas para seus muitos questionamentos e curiosidades. Saito e Oliveira (2018, p. 10) complementam:

[...] é necessário estabelecer, através do ensino, diferentes formas de mediação do conhecimento, com ações e objetivos estabelecidos por meio do planejamento do ensino, com propostas diversificadas e que extrapolem o trabalho cuidador e assistencial a que tem se submetido os espaços de educação infantil. O desafio é organizar o cotidiano das crianças considerando o tempo e o espaço para ensinar e aprender com propostas diárias de ensino e de cuidado no sentido de compreender o que a criança sabe e o que ela precisa saber para a sua formação integral.

Nesse sentido, urge tecermos uma análise crítica das questões imprescindíveis para as infâncias, porque as crianças vivem o hoje e não a expectativa do que serão. Por esse motivo, os adultos envolvidos na educação das crianças precisam viabilizar situações desafiadoras e promotoras de aprendizagens, para que possam ampliar o olhar para além do imediato, para além das exigências normativas e produtivistas.

Isso porque o desenvolvimento das crianças depende das mediações e relações que se desejam sensíveis e responsáveis com a formação da humanidade. Cabe aqui enfatizar que nesse intuito o tempo cronometrado, as rotinas rígidas, dentre outros marcadores da cultura escolar, são limitadores de uma educação humanizadora.

Em outra direção, as crianças precisam exercer sua livre expressão, de modo a poder questionar, comparar, tecer hipóteses e elaborar sínteses de maneira real e significativa: “A força desafiadora, transgressora e criadora das expressões das crianças [...]” (Arenhart; Guimarães, 2022, p. 18) nos impele e pensar a relação pedagógica e o tempo vivido no espaço de educação institucionalizado como oportunidade de construção de sentidos duradouros, significativos, intensos e que integrem as crianças, com seu sentir, pensar e suas experiências vividas. Nesse intento, na sequência, propomos pensar a ação docente com crianças pequenas a partir de organizadores educativos.

### **Os organizadores educativos: olhar atento ao contexto e aos sujeitos**

Precisamos cultivar a curiosidade, a admiração, o espanto da criança em relação ao mundo, aos outros e a si mesma. É imprescindível acolher as indagações infantis (Antônio; Tavares, 2019, p. 46).

Oportunizar experiências significativas de formação humana no contexto da Educação Infantil requer que consideremos quem são os sujeitos com os quais trabalhamos e quais concepções norteiam as ações cotidianas. Ao conceber a criança como um sujeito capaz, competente, participativo, as propostas pedagógicas precisam acolher esses seres de maneira envolvente e lúdica, primando pelos princípios da coletividade e do diálogo.

Concordando com Ribeiro (2022), reconhecemos a importância de pensar sobre alguns organizadores educativos, os quais sustentam a proposição de experiências envolventes e significativas ao desenvolvimento e aprendizagem infantis: o espaço, o tempo, as materialidades, as interações e as narrativas. No entender da autora, tais aspectos precisam ser incorporados como componentes do planejamento e são reveladores da nossa imagem de criança ao expressar a pedagogia vivenciada no cotidiano, a qual pode ser interativa. Pensar sobre eles exige que os professores reflitam sobre muitas perguntas, sempre pensando na possibilidade que oferecem de participação infantil.

Com relação ao espaço, é necessário considerar sua organização, a capacidade de promover autonomia, de propor desafios, de gerar interações e acolhimento - das crianças e suas famílias, observando como os materiais estão dispostos e se revelam no que tange a diversidade. Isso se aplica a ambientes externos e internos, nos quais a criança deve poder circular, brincar, criar, individualmente ou em grupo (Ribeiro, 2022). Nesse sentido, precisam ser pensados de maneira dinâmica e flexível, de modo a facilitar a usabilidade e acolher investigações, agrupamentos, diversificação de solo e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Um aspecto importante de ser pensado é quanto à ambientação das

paredes, o que é exposto nelas, devendo ser privilegiadas as produções das crianças de modo a compor com identidade os diferentes espaços que as crianças estão diariamente.

No trabalho pedagógico outra dimensão importante é o tempo, que abrange os momentos previstos/planejados da rotina diária e outros de livre escolha/proposição das crianças. Ribeiro (2022) entende que a organização do tempo precisa incluir a participação das crianças, uma vez que a compartimentalização do cotidiano regida pelo funcionamento institucional serve às demandas dos adultos e pode ignorar as necessidades dos pequenos e limitar sua autonomia. Comumente vemos nas instituições uma rotina regida pelo tempo do relógio, com fragmentação e apressamentos que desconsideram os tempos de brincadeiras com qualidade, os momentos de alimentação com as devidas interações, os períodos de descanso-relaxamento, dentre outros. Pensar a partir do ponto de vista das crianças, de como se organizam e no que se envolvem exige observar como se movimentam, incluindo a categoria da temporalidade como algo importante a ser pensado na organização do trabalho pedagógico.

Outro âmbito que engloba o trabalho docente é a organização das materialidades nos contextos educativos. Isso inclui pensar sobre os arranjos espaciais e temporais, de modo a contribuir para o processo de desenvolvimento global da criança. Além disso, é mister considerar se os espaços externos oferecem contato com a natureza, oportunidades de brincadeiras, se são seguros e ao mesmo tempo desafiadores (Ribeiro, 2022). Com relação aos materiais, interessante ofertar, por exemplo, madeiras, bambus, cones, tecidos, conchas, etc., que se configuram em um conjunto de elementos não estruturados, ou seja, o que pode ser feito com eles vai depender dos enredos das brincadeiras das crianças.

As interações e as narrativas podem ser consideradas juntas e se revelam, principalmente, como envolvidas pelos elementos anteriormente mencionados - o espaço, o tempo e as materialidades. Um trabalho docente que organiza contextos educativos para crianças pequenas precisa pensar em situações de interações positivas das crianças de faixas etárias distintas, com os adultos, com o meio, com espaço para narrativas e registros que evidenciem escuta e participação infantil (Ribeiro, 2022). Isso acontece privilegiadamente em momentos de brincadeiras, ou seja, é no e pelo brincar que a criança troca e dialoga com o outro e com o ambiente. Além disso, considerar as narrativas infantis como importante elemento na construção do trabalho docente significa valorizar o que a criança pensa e diz acerca dos fenômenos que vivencia.

Contudo, como já alertaram Gobbato e Barbosa (2019), a consideração desses elementos tendo como eixo central a criança numa pedagogia participativa ainda encontra dificuldades de se efetivar nas práticas pedagógicas, que privilegiam uma didática linear e prescritiva. Em tal cenário, “[...] ficam em segundo plano a multiplicidade das infâncias, as propostas que envolvam o diálogo e a troca entre as crianças, assim como os percursos de aprender relacionados com a vida cotidiana e construídos em ações compartilhadas” (Gobbato; Barbosa, 2019, p. 352). Isso se acentuou ainda mais com a adoção de livros didáticos e uso de apostilas, que fazem parte de um projeto escolarizante que ignora as crianças e suas infâncias.

Em contraposição, as autoras discutem a necessidade de construção de uma docência artesanal, dialógica e com efetiva participação infantil, numa perspectiva menos linear ou burocrática e, mais atenta ao cotidiano e aos sujeitos envolvidos. Essa compreensão implica proporcionar práticas diferenciadas e significativas que acolham o inusitado do dia a dia, com respeito aos percursos trilhados com as crianças, os quais são singulares e sem possibilidade de se encaixar em uma receita didática generalizável em livros ou atividades prontas: “Constituir uma postura de abertura na didática e explicitar a sua relação com a construção de percursos relaciona-se à composição de modos de fazer educação que sejam construídos junto com as crianças” (Gobbato; Barbosa, 2019, p. 358).

Nesse sentido, crianças e professores são convocados a um processo dialógico que envolve “[...] ouvir com atenção, agir com tato, estar aberto ao outro, escutar com empatia, encontrar pontos de convergência, gerir as discordâncias” (Gobbato; Barbosa, 2019, p. 359). Conforme as autoras, essa tarefa coloca em prática uma didática aberta, menos apegada a esquemas, planejamentos e projetos pensados de modo rígido e abre espaço ao trabalho docente que não refuta as diferenças, mas valoriza as crianças em suas individualidades e ações.

Isso se mostra especialmente relevante em tempos de tecnização e padronização da docência, como problematiza Carvalho (2024). O pesquisador reflete acerca da racionalidade política que se materializa do fazer docente regido por manuais, no caso da educação infantil, livros didáticos e apostilas, que servem a uma lógica do capital e precarizam o ofício docente. Ao privilegiar um currículo centrado em uma listagem de atividades propostas para ocupar as crianças, tais materiais destituem do docente a capacidade de autoria e afastam a Educação Infantil das concepções presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Prevalecem protocolos e encaminhamentos prescritivos, negando aos docentes e às crianças outros mundos possíveis que só emergem na observância de cada grupo, das singularidades infantis, das interações e brincadeiras. Assim, de acordo com Carvalho (2024, p. 20, grifo do autor),

[...] se o professor sempre se encontra dentro de uma determinada ordem do discurso, não resta outra opção a não ser a de problematizar o funcionamento dos *raciocínios políticos e pedagógicos* que o constituem (e os leva a constituir-se) como profissional de um determinado tipo na Educação Infantil. Ou seja, essa é a aposta e o desafio que se coloca em pauta no tempo presente.

Isso encaminharia para o exercício do pensamento docente como forma de resistência à precarização do trabalho pedagógico, com respeito às crianças e aos objetivos da Educação Infantil. Nesse sentido, poderíamos enquanto professoras, ‘ver muito pôr do sol’ com as crianças, estando de fato com elas, atribuindo valor e significado ao que vivem.

## CONCLUSÕES INCONCLUSIVAS

Ao retomar o objetivo geral desse texto, novos desafios são revelados em relação à infância e ao trabalho docente na educação das crianças. Reforçamos a necessidade da construção de uma docência

radicada no compromisso com a valorização e a oferta de experiências significativas, que primem e promovam a interação, a autonomia e a aprendizagem diária, engajada com a ampliação dos conhecimentos das crianças; uma docência que permita às crianças verem e contemplarem o pôr do sol em comunhão com seus pares.

A educação nessa direção se sustenta numa concepção de que a infância e a criança não são únicas ou iguais, mas são diversas, surpreendentes e, por isso mesmo, não podem experimentar uma docência padronizada ou refém de um produtivismo que alimenta individualismos e competição. Pelo contrário, a educação das crianças pequenas precisa se pautar pelo respeito aos seus direitos, no compromisso com a organização e a proposição de situações desafiadoras, envolventes, criativas e com sentido para os sujeitos infantis e suas professoras. Essa tarefa exige de nós reflexão sobre quem somos, que Educação Infantil queremos e como vamos concretizar uma proposta que não negue o ser infantil e sua existência. Portanto, nos fica o convite de nos abirmos para contemplar vários pôr do sol a fim de podermos encontrar as possibilidades e as belezas de novos amanheceres em relação ao trabalho pedagógico com as infâncias.

## REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **A poética da infância: conversas com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5151/9788580393514-04>.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Infância e alteridade: experiência e criação na relação entre crianças e adultos. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-20, out. 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872022000100210&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872022000100210&script=sci_abstract). Acesso em: 25 maio 2023.

AZEVEDO, Livia Godinho Nery Gomes. Ética da alegria e do encontro: elucidaciones espinosanas e perspectivas psicodramáticas. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 78-85, jun. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932017000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932017000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 jun. 2024.

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. Hacia una didáctica de proximidad. “La fuerza de lo cercano”. **RELAdEI**, Santiago de Compostela, p. 99-117, ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/issue/view/463>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. v. VII.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A comodificação da docência no currículo de livros didáticos para docentes de pré-escola. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, e6783119, p. 1-23, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6783>. Acesso em: 15 out. 2024.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos

pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QZzg6RgnwK87XcjN35BdyQd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2023.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A *artesanía*, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. **Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 350-365, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8254>. Acesso em: 06 jul. 2023.

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

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Desafios e tensões do estágio curricular supervisionado na educação infantil: experiências paranaenses. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 10, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8667469>. Acesso em: 8 jul. 2023.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310/pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny. Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. Entrevista concedida a Paulo Sergio Focchi. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 159-166, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3221>. Acesso em: 29 out. 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

**Submetido:** 15/10/2024  
**Correções:** 01/11/2024  
**Aceite Final:** 09/11/2024