

# A relação solidária entre oralidade e linguagem gráfica na Educação Infantil: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento antes da alfabetização

## Resumo

Este estudo investigou como a Educação Infantil pode criar condições favoráveis para que crianças desenvolvam capacidades de pensamento, leitura de mundo e expressão antes dos processos formais de alfabetização, por meio da análise da relação solidária entre oralidade e linguagem gráfica. Utilizou-se um estudo de caso qualitativo desenvolvido no contexto do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), focalizando uma investigação sobre teorias infantis acerca do crescimento corporal. A pesquisa acompanhou um grupo de cinco crianças de cinco anos durante sete meses (maio-novembro/2019), analisando dados documentais que incluíam registros escritos, fotografias, filmagens e produções infantis. O trabalho fundamentou-se em três pilares teóricos: a perspectiva de Bruner (2000) sobre a vontade de aprender das crianças; as ferramentas cognitivas de Egan para desenvolvimento da linguagem oral (2007, 2001a, 2001b); e o conceito de Malaguzzi (2001, 2005) sobre a relação solidária das “cem linguagens” das crianças. As análises revelaram que as crianças utilizam estratégias metacognitivas complexas, empregando metáforas, oposições binárias e narrativas para elaborar suas teorias. A linguagem gráfica funcionou como plataforma democrática para expressão do pensamento, permitindo negociação de significados e aprofundamento das investigações infantis. O artigo reforça que a relação entre oralidade e desenho, mediada por escolhas pedagógicas intencionais, possibilita às crianças desenvolverem competências essenciais para pensar, simbolizar e expressar-se, equipando-as com ferramentas cognitivas fundamentais para seu desenvolvimento integral antes da alfabetização formal.

**Palavras-chave:** educação infantil; estudo de caso; metáforas; linguagem gráfica; linguagem oral.

## Para citar este artigo:

FOCHI, Paulo. A relação solidária entre oralidade e linguagem gráfica na Educação Infantil: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento antes da alfabetização. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 40-69, set./dez. 2025.

DOI: [10.5965/1984723826622025040](https://doi.org/10.5965/1984723826622025040)

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826622025040>

**Paulo Fochi**  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil  
paulo.fochi@hotmail.com

# The solidary relationship between orality and graphic language in Early Childhood Education: a case study on thinking development before literacy

## Abstract

This study investigated how Early Childhood Education can create favorable conditions for children to develop thinking capacities, world reading, and expression before formal literacy processes, through the analysis of the solidary relationship between orality and graphic language. A qualitative case study was employed, developed within the context of the Children's Culture Observatory (OBECI), focusing on an investigation about children's theories regarding body growth. The research followed a group of five 5-year-old children for seven months (May-November/2019), analyzing documentary data that included written records, photographs, video recordings, and children's productions. The work was grounded in three theoretical pillars: Bruner's (2000) perspective on children's will to learn; Egan's (2007; 2001a; 2001b) cognitive tools for oral language development; and Malaguzzi's (2001; 2005) concept of the solidary relationship of children's "hundred languages". The analyses revealed that children use complex metacognitive strategies, employing metaphors, binary oppositions, and narratives to elaborate their theories. Graphic language functioned as a democratic platform for thought expression, allowing meaning negotiation and deepening of children's investigations. The article reinforces that the relationship between orality and drawing, mediated by intentional pedagogical choices, enables children to develop essential competencies for thinking, symbolizing, and expressing themselves, equipping them with fundamental cognitive tools for their integral development before formal literacy.

**Keywords:** early childhood education; case study; metaphors; graphic language; oral language.

# La relación solidaria entre oralidad y lenguaje gráfico en la Educación Infantil: un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento antes de la alfabetización

## Resumen

Este estudio investigó cómo la Educación Infantil puede crear condiciones favorables para que los niños desarrollen capacidades de pensamiento, lectura del mundo y expresión antes de los procesos formales de alfabetización, a través del análisis de la relación solidaria entre oralidad y lenguaje gráfico. Se utilizó un estudio de caso cualitativo desarrollado en el contexto del Observatorio de la Cultura Infantil (OBECI), enfocándose en una investigación sobre teorías infantiles acerca del crecimiento corporal. La investigación siguió a un grupo de cinco niños de 5 años durante siete meses (mayo-noviembre/2019), analizando datos documentales que incluían registros escritos, fotografías, filmes y producciones infantiles. El trabajo se fundamentó en tres pilares teóricos: la perspectiva de Bruner (2000) sobre la voluntad de aprender de los niños; las herramientas cognitivas de Egan para el desarrollo del lenguaje oral (2007; 2001a; 2001b); y el concepto de Malaguzzi (2001; 2005) sobre la relación solidaria de los "cien lenguajes" de los niños. Los análisis revelaron que los niños utilizan estrategias metacognitivas complejas, empleando metáforas, oposiciones binarias y narrativas para elaborar sus teorías. El lenguaje gráfico funcionó como plataforma democrática para la expresión del pensamiento, permitiendo la negociación de significados y la profundización de las investigaciones infantiles. El artículo refuerza que la relación entre oralidad y dibujo, mediada por elecciones pedagógicas intencionales, posibilita a los niños desarrollar competencias esenciales para pensar, simbolizar y expresarse, equipándolos con herramientas cognitivas fundamentales para su desarrollo integral antes de la alfabetización formal.

**Palabras clave:** educación infantil; estudio de caso; metáforas; lenguaje gráfico; lenguaje oral.

## O que sustenta este estudo

Este artigo nasce com base em três argumentos: o primeiro, sobre **a perspectiva de aprendizagem** assumida aqui e defendida por Jerome Bruner (2000), de que as crianças têm vontade de aprender. Para o autor, “a qualidade mais característica do ser humano é sua capacidade de aprender. Aprender é algo tão profundamente inerente ao homem que é quase involuntário [...] nossa especialização enquanto espécie é a de aprender” (Bruner, 2000, p. 119). Isso não quer dizer que a ideia assumida é aquela advinda de uma perspectiva apriorista, ao contrário, Bruner (2000) reforça o papel que a educação tem para os processos de aprendizagem e destaca que essa é uma invenção humana que consegue levar o aprendizado a outros patamares: “isso significa que o homem não depende de um processo casual de aprendizagem; ele tem que ser ‘educado’” (Bruner, 2000, p. 119). Para o autor, “outras espécies iniciam o seu aprendizado novamente a cada geração, mas o homem nasceu em uma cultura que tem como uma de suas principais funções a conservação e a transmissão do aprendizado anterior” (Bruner, 2000, p. 119).

Nessa mesma esteira, Alison Gopnick (2016) aborda esse debate quando discute a respeito dos paradoxos da aprendizagem que envolvem o modo como as crianças aprendem com os adultos. Dentre esses paradoxos, a cientista norte-americana menciona a complexa relação entre a manutenção da tradição e a abertura para a inovação. Para Gopnick (2016, p. 23), “não haveria culturas e tradições específicas a se transmitir se os seres humanos do passado não tivessem feito algo novo. Sem acontecimentos novos e sem precedentes não haveria história”. O interessante desse debate é que Gopnick (2016), assim como Bruner (2000), contrariando a oposição inovação ou tradição, nos sugerem pensar na relação entre esses dois aspectos como alternativa para o acolhimento e a participação daqueles que chegam, mas também o modo como mediamos a sua relação com os artefatos da cultura.

O segundo argumento é a perspectiva que Kieran Egan (1994, 2001a, 2001b, 2007) defende sobre **as ferramentas cognitivas desenvolvidas na linguagem oral** em crianças pequenas. Egan (2007) debate sobre o lugar da imaginação na educação, resgatando a própria função da educação e da escola até a relação com o conhecimento canônico. Assim, para Egan (2007, p. 13), “a imaginação se encontra como que no ponto

crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossas vidas se cruzam e interagem”. Para esse autor, desde Platão, passando por Rousseau e Dewey, educação “é um processo que desperta os indivíduos para um tipo de pensamento que os capacita a imaginar condições diferentes daquelas que existem ou que já tenham existido” (Egan, 2007, p. 14).

No entanto, como adverte o próprio autor recorrendo às ideias de Hanson (1988, p. 137 *apud* Egan, 2007, p. 14), “não queremos que a criança seja apenas imaginativa, mas que seja também, em certo sentido, convencional, para aprender e de certa forma participar de nossos pensamentos compartilhados, de nossa forma compartilhada de vida”. Na verdade, não há nada de oposição entre querer uma educação em que imaginar seja possível e desejável e, da mesma forma, que as crianças possam ir participando das convenções.

A imaginação não é o oposto de pensamento convencional, mas ela fornece um certo contexto ou dimensão mais ampla dentro da qual o pensamento convencional é controlado, e de onde ele pode ser transcendido. Imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional (Egan, 2007, p. 16).

O terceiro argumento é aquele defendido por Loris Malaguzzi (2001, 2005), de que **o pensamento se constrói das ações solidárias das cem linguagens**. Para o pedagogo reggiano, a espécie humana tem o privilégio de se manifestar em uma pluralidade de linguagens, e cada linguagem tem o direito de se realizar, sem hierarquias, completamente (Malaguzzi, 2001). Apenas a palavra, escrita ou falada, é insuficiente para as crianças se relacionarem com o mundo. Nesse sentido, por exemplo, “a criança passa da palavra à linguagem gráfica pois percebe que essa linguagem encurta as distâncias, cria amizade e solidariedade de pensamento, de ação e de perspectiva com outras crianças” (Malaguzzi, 2001, p. 109-110).

Nesse mesmo sentido, entendo que a criança precisa de linguagens para dar corpo aos seus pensamentos e “enquanto constrói suas ideias, constrói contemporaneamente os símbolos e uma pluralidade única de códigos possíveis” (Malaguzzi, 2001, p. 108). Assim, Malaguzzi nos ajuda a pensar no quanto podemos equipar as crianças de forma

mais plural e aberta para as complexidades do mundo, possibilitando-lhes agir e pensar de cem formas, pois

[...] compete-nos ajudar as crianças a comunicar com o mundo, com todas as potencialidades, forças, linguagens de que são dotadas e a ultrapassar todos os obstáculos que advêm de uma cultura que ainda as empobrece pelo excesso e intromissão de teorizações classificativas ou por insuficiência ou subvalorização da investigação e da prática educativa (Malaguzzi, 2005, p. 21).

O alerta que o pedagogo nos faz é um convite importante sobre nossas responsabilidades com o processo educativo das crianças e, por sua vez, sobre o modo como nos relacionamos com elas e com o modo como pensam e podem se expressar.

Somando aos argumentos anteriores de aprendizagem e das ferramentas cognitivas das crianças, podemos pensar, portanto, uma relação com o aprender e com o conhecimento não como algo estático e linear, mas como algo dinâmico, multifatorial e mais complexo, que emerge no encontro de ideias, na reciprocidade entre as diferentes linguagens, no fascínio por descobrir, na coragem de imaginar, no saber que nasce do fazer e experimentar as materialidades.

### Estudo de caso e a construção do conhecimento situado: informe metodológico

Duarte (2008, p. 115) salienta que o estudo de caso pode oferecer “uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual”. Também Yin (2016) destaca que o estudo de caso se torna relevante especialmente quando a questão envolvida busca explicar ou descrever o “como” ou o “porquê” da temática que se deseja investigar.

No estudo de caso deste artigo, trata-se de uma escola participante do Observatório da Cultura Infantil – OBECI<sup>1</sup>. Nessa comunidade, sistematicamente são desenvolvidas pesquisas a partir de questionamentos que professoras, coordenadoras pedagógicas, gestoras e até os meus como pesquisador<sup>2</sup> (ou de outros pesquisadores)

<sup>1</sup> Na subseção seguinte do artigo, trataré com mais detalhes sobre o contexto do OBECI.

<sup>2</sup> Essas pesquisas pedagógicas (algumas de natureza praxiológica), realizadas e sistematizadas pelas professoras, equipe de gestão (coordenadoras e diretoras) e pesquisador já foram publicadas em livros, artigos e documentação. Para saber mais, acesse [www.obeci.org](http://www.obeci.org).

emergem ao observar e refletir a respeito do cotidiano pedagógico. Assim, desde 2015, nos interrogamos a respeito do modo como as crianças de três a cinco anos se relacionam com o conhecimento canônico e de que modo as diferentes linguagens podem contribuir para isso.

Fochi, Fraga e Heming (2024, p. 7) defendem que

[...] o papel dos estudos de caso, no campo da educação, não reside em criar modelos ou propor a mimetização das práticas que apresentam, mas em partilhar a compreensão do que foi pesquisado e sistematizar as experiências e os seus modos de fazer, pensar e narrar.

Assim, os estudos de caso se convertem em um material valioso tanto para a formação profissional quanto para a pesquisa acadêmica. Sua relevância reside na capacidade de evidenciar experiências concretas, incluindo os desafios encontrados, as conquistas significativas, os dilemas profissionais e as estratégias metodológicas empregadas, oferecendo assim chaves interpretativas para a compreensão da ação pedagógica.

Este estudo de caso poderia ser enquadrado no escopo das pesquisas pedagógicas. Para Lankshear e Knobel (2008), uma síntese importante sobre esse tipo de pesquisa talvez possa ser definida a partir da análise que fazem nos estudos de Lawrence Stenhouse e Ann Berthoff, de que a pesquisa pedagógica deve ser baseada nas dúvidas dos professores. A dúvida dos professores que mobiliza este estudo é compreender o papel da Educação Infantil para criar boas condições para as crianças pensarem, lerem o mundo e se expressarem antes dos processos formais da alfabetização.

A respeito dos dados, para este artigo, optei por desenvolver uma pesquisa baseada em documentos e trabalhar com um conjunto de dados mistos. De um lado, parte dos dados são do tipo **dados escritos**, ou seja,

[...] textos e documentos produzidos para transmitir informações, ideias, pensamentos e reflexões, lembranças, visões, quadros, procedimentos, objetivos, intenções, aspirações, prescrições, etc., por meio de sinais e símbolos que outras pessoas possam *ler* (ou *ver*)<sup>3</sup> (Lankshear; Knobel, 2008, p. 208).

<sup>3</sup> O destaque para ler e ver dos autores refere-se ao fato de que um conjunto de dados escritos pode ser

Para os autores, os documentos escritos podem ser classificados de duas formas: (i) documentos já existentes ou (ii) documentos criados pelos próprios participantes da pesquisa a pedido do pesquisador. Neste estudo, trata-se da primeira opção, pois “eles não foram produzidos em consequência da pesquisa corrente. Em geral, são anteriores ao estudo, [...] esses dados ainda seriam produzidos se não houvesse nenhum estudo de pesquisa” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 208). Do outro lado, é possível caracterizar a tipologia de parte dos dados utilizados para análise como **dados de observação secundária**, ou seja, “estão disponíveis na forma de anotações de campo criadas por outras pesquisas ou como fotografias e vídeos produzidos expressamente para pesquisa e outros propósitos” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 204).

Nesse sentido, destaco que os dados escritos já existentes e os de observação secundária utilizados para esta análise foram extraídos daquilo que chamamos no OBECI de processo documental. Fochi (2020) caracteriza o processo documental como um tipo de documento que integra o aparato instrumental do OBECI e que se organiza a partir de uma determinada sistematização dos observáveis (registros docentes, fotografias, filmagens, produções infantis, planejamentos educativos) produzidos no cotidiano pedagógico. Em parte, o processo documental tem uma **dimensão prefigurativa e de sistematização** daquelas decisões macro para a construção do cotidiano pedagógico: o modo como o espaço está organizado, os materiais ofertados, a gestão do tempo, as diferentes configurações dos grupos (arranjos sociais), as situações relacionadas à alimentação, descanso e higiene e as microtransições (o que nomeamos no OBECI de planejamento de contexto). Ainda na perspectiva prefigurativa e projetual, no processo documental também tem o planejamento semanal, que foca os processos de investigação das crianças, parte importante para as análises que foram utilizadas neste artigo. Além disso, há uma **dimensão testemunhal e reflexiva**, parte fundamental para a reflexão da prática a partir da sistematização dos observáveis *in itinere* (outra fonte de dados importante para esse texto). Isto é, a recolha de narrativas e produções das crianças, registros fotográficos e pequenos vídeos produzidos pelos profissionais, com a finalidade de construir uma narrativa sobre a aprendizagem das crianças e sobre o

---

multimodal, ou seja, envolver outros tipos de estrutura: vídeos, fotos, desenhos.

cotidiano pedagógico, além de servir como elemento fundamental para metainterpretar, projetar e relançar a continuidade do trabalho educativo.

### Contexto em que emerge a pesquisa

Segundo Stake (2011, p. 60),

[...] o contexto e a situação estão em segundo plano. Eles são importantes para a história, mas não são o foco da pesquisa. [...] a pesquisa é sobre uma atividade, grupo ou relação. Esse é o conteúdo da pesquisa, mas não o contexto.

Por isso, nesta seção do texto tratarei sobre o contexto, entendendo que, apesar de não ser o conteúdo do artigo, como um segundo plano, o contexto pode ajudar a construir uma compreensão melhor das condições em que o conteúdo central do artigo será debatido, uma vez que é ele que orienta e sustenta a ação pedagógica em questão.

Assim, o contexto em que esta pesquisa se desenvolve é resultado dos processos de formação e investigação emergentes do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), uma comunidade de investigação, inovação e desenvolvimento profissional que desde 2013 tem atuado junto a escolas públicas e privadas em um percurso de formação e pesquisa centrados na vida cotidiana, e que tem na estratégia da documentação pedagógica uma via para construir reflexividade, memória e um espaço aberto de diálogo sobre o pensar, o fazer e o narrar da pedagogia.

Desde a sua criação, o OBECI tem se constituído como uma rede colaborativa em que participam diversos atores do campo profissional interessados em refletir sobre sua prática pedagógica. A partir dessa experiência, estamos desenvolvendo uma abordagem pedagógica participativa brasileira, que não apenas orienta as práticas das escolas diretamente envolvidas, mas também serve de referência para outros contextos educacionais.

Aqui cabe recuperar a distinção que Oliveira-Formosinho faz entre um documento curricular e uma abordagem pedagógica; assim,

[...] um currículo oficial, em qualquer das suas formas [...] e em qualquer nível de ensino, é um referencial comum para as práticas educativas que enuncia os grandes princípios, identifica objetivos, define os conteúdos e recomenda estratégias congruentes (Oliveira-Formosinho, 2009b, p. 12).

Portanto, caracteriza-se como

[...] simultaneamente, genérico (isto é, não pode ser detalhado nem explícito) e comum (isto é, não pode preencher o espaço de decisão inerente ao desempenho de uma atividade profissional autónoma e contextualizada, de interação com pessoas) (Oliveira-Formosinho, 2009b, p. 12).

No caso do Brasil, isso se materializa concretamente por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e documentos de âmbito territorial (estaduais e/ou municipais).

As abordagens pedagógicas específicas, por sua vez, ultrapassam esse referencial comum e “são muito mais explícitas em termos de métodos e técnicas, processos e realizações, na medida em que têm uma orientação praxiológica específica” (Oliveira-Formosinho, 2009b, p. 12). No contexto do OBECI, foram desenvolvidos um arcabouço conceitual e um conjunto instrumental que orientam a concretização do cotidiano pedagógico, mediam os processos de aprendizagem e de formação, aspectos que poderão ser percebidos, em partes, nas análises dos dados.

Oliveira-Formosinho (2009b, p. 12) faz ainda uma observação crucial: as abordagens pedagógicas “geralmente têm por detrás um movimento associativo que suporta, fundamenta e desenvolve estas perspectivas, criando uma rede entre os profissionais que o contextualizam no terreno”. Essa característica se manifesta no OBECI, que hoje articula uma comunidade composta por oito instituições, envolvendo cerca de 90 educadoras, 70 auxiliares e que impacta mais de mil crianças.

Em termos de referência para o modelo de formação, assumimos a perspectiva da formação em contexto, pois “conceitualiza-se como forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 93). Essa noção de desenvolvimento profissional na Educação Infantil foi exaustivamente tratada pelos estudos de Oliveira-Formosinho (2009a, 2016). A ideia de desenvolvimento

profissional é defendida como um “processo contínuo de melhorias das práticas docentes [...], incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2009a, p. 226). A autora diferencia esse conceito da ideia de formação contínua: enquanto a formação contínua se centra no processo ensino/formação, a perspectiva de desenvolvimento profissional focaliza o processo de aprendizagem/crescimento.

No modelo do OBECI, os processos de formação são sustentados pelos encontros mensais de que participam professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas envolvidas. São quatro encontros mensais, sendo que um deles se destina exclusivamente ao Grupo Gestor, priorizando questões específicas da gestão pedagógica institucional. Os outros três encontros são denominados Grupos de Investigação-Ação (GIA), cujo nome evidencia sua proposta central: provocar o professor a examinar criticamente sua prática, construindo hipóteses explicativas e estabelecendo conexões entre o fazer pedagógico cotidiano e os referenciais teóricos. Nesses grupos, enfatizam-se tanto a vida cotidiana, como os processos investigativos desenvolvidos com as crianças, visando gerar intencionalidade e transformação das práticas educativas (Fochi, 2019). Conforme salienta Oliveira-Formosinho (2007, p. 26), “a epistemologia da prática é o referencial central para a formação profissional do profissional da educação da infância”. Nesse caso específico, estamos falando de 12 encontros do Grupo de Investigação-Ação, dos quais a professora Layna e sua coordenadora Fabiana fizeram parte, totalizando cerca de 40 horas.

### A abordagem pedagógica como uma variável da pesquisa

Nesse contexto, cabe ressaltar que a abordagem pedagógica desenvolvida pelo OBECI fundamenta e orienta tanto o trabalho institucional quanto a atuação docente. Formosinho (2016, p. 26) enfatiza que é necessário “considerar a perspectiva pedagógica desenvolvida no contexto em estudo como dimensão central da investigação”, uma vez que as práticas pedagógicas inevitavelmente se desenvolvem a partir de um marco referencial, seja ele explícito ou implícito. É comum ainda encontrar artigos, dissertações e teses que tratam sobre a prática pedagógica, mas não explicitam a pedagogia ali

desenvolvida, como se a ação docente e as escolhas feitas pela profissional e pela instituição estivessem isentas de concepções, crenças e valores.

Quanto à dimensão investigativa em educação, entendida como aquela “realizada dentro do projeto educativo e enriquecedora da instituição educativa” (Stenhouse, 1998, p. 42), é fundamental reconhecer que a abordagem pedagógica representa uma variável significativa em pesquisas dessa natureza, não sendo de forma alguma neutra. Pelo contrário,

[...] a situacionalidade da ação educativa que convoca o contexto e a cultura pedagógica para a sua coerência e compreensão requer que a intencionalidade educativa seja analisada, compreendida e interpretada como variável contextual central (Formosinho, 2016, p. 26).

## Os cuidados éticos

A respeito do uso das imagens das crianças no artigo, bem como das suas produções, é importante destacar que há uma autorização prévia por parte dos responsáveis, ficando explícito que a escola faz parte do OBECI e que as imagens poderão ser utilizadas para fins de divulgação e comunicação nos âmbitos acadêmico e formativo. Da mesma forma, as crianças são consultadas e informadas sobre os objetivos das professoras ao documentarem o cotidiano pedagógico e suas aprendizagens. Cabe salientar que os adultos mencionados e nominados neste artigo, assim como a instituição, tiveram a opção pelo anonimato ou pela divulgação das suas respectivas identificações. Além disso, ao iniciarem seus percursos formativos no OBECI, manifestam em formulário eletrônico a autorização de uso de imagem e voz para fins acadêmicos e formativos.

A esse respeito, gostaria de destacar o valor pedagógico, autoral e histórico que existe em trabalhos densamente documentados como o que se encontra neste artigo. Quer para as crianças, quer para os profissionais e instituições, negar a sua identidade é uma forma de silenciar suas vozes, pensamentos e feitos no campo da pedagogia. Aliás, Barbosa (2014, p. 243) fala que “há uma mística em torno do anonimato dos participantes que torna quase impossível a presença e a autoria das crianças, escolas e professores”. Não me parece ético impor uma regra estática de anonimato no tipo de pesquisa como a que apresento neste artigo, por isso a decisão sobre identificar a instituição, profissionais e crianças foi partilhada com os próprios (e seus responsáveis) e, como efeito da decisão

tomada, são devidamente nominados. Essas pessoas e a instituição, com identidades e vozes plurais, nos ajudam a construir um patrimônio pedagógico, ou, como Goodson (2007) chama, uma nova política de conhecimento, isto é, o modo como o conhecimento é construído, selecionado e legitimado dentro das instituições educacionais e sociais molda o que é considerado conhecimento válido e relevante.

## Preâmbulo do caso

Feitas as considerações sobre as dimensões basilares e metodológicas, cabe aqui expressar que elegi excertos do processo documental que tivessem como protagonistas as linguagens gráfica e oral. Poderiam ter sido outras linguagens, como a da escultura, da construtividade, da *assemblage*, entre tantas. Mas a escolha na dimensão solidária entre a oralidade e o desenho se dá por uma razão importante: no modo como entendemos a linguagem gráfica nas escolas do OBECI, ela é uma espécie de plataforma sobre a qual as crianças e as professoras podem expressar suas teorias, ideias e interpretações, incentivando o pensamento metacognitivo (Forman, 1989).

No diálogo entre oralidade e gráfica que irei apresentar, um dos aspectos centrais é perceber como

[...] as crianças aprendem a revisar verbalmente e a debater fatos, a agir ou a delinear seu entendimento atual, fazer representações gráficas de suas descobertas e invenções, e a desenvolver notações e scripts para a comunicação deste conhecimento a outros (Forman, 1999, p. 180).

Assim, é importante explicitar que o desenho aqui não é uma experiência de livre expressão (desenhe o que você está sentindo “do seu jeitinho”), não é a prática comum de desenho livre para ocupar o tempo escolar ou criar um acúmulo de registros, tampouco se reduz a uma experimentação visual. O desenho é um modo de a criança escrever e se inscrever no mundo, de dizer o que pensa, de criar memória, de pensar, de inventar.

Além disso, o desenho, segundo Forman (1989, p. 21), permite que os adultos “olhem a criança a partir do entendimento das crianças”. Isso dá a possibilidade de o professor compreender o contexto das teorias das crianças, uma vez que o pensamento é algo privado e, por meio do desenho, permite que a própria criança, os adultos e as

demais crianças possam discutir seus pontos de vista, suas ideias. Com isso, pode-se compreender o desenho como uma narrativa em que residem perguntas, o que ajuda o professor a entrar em diálogo com as crianças a partir do seu ponto de vista. Ou seja, o desenho é uma plataforma democrática e uma excelente maneira de escutar os meninos e as meninas.

Portanto, o desenho, assim como os momentos de diálogos entre as crianças e das crianças com os adultos, são oportunidades que servem como um modelo para uma estratégia cognitiva que a criança internalizará com o tempo, ajudando-a a pensar sobre o próprio pensamento (metacognição).

### *Uma investigação das teorias das crianças sobre o crescimento, ou, um caso exemplar sobre a relação solidária entre oralidade e linguagem gráfica*

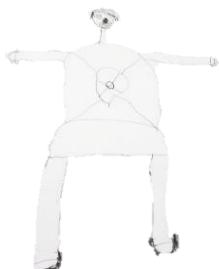
O fragmento que quero compartilhar para mostrar os modos como as crianças colocam em jogo seus pensamentos é da turma da professora Layna, da Avaec Unidades Educacionais, Veranópolis (RS). Trata-se de uma turma com 15 crianças na faixa etária de cinco anos. Para este artigo, focalizarei um dos pequenos grupos, formado pelas seguintes crianças: Pedro, Laura T., Laura C., Davi e Lívia, em uma investigação que aconteceu entre os meses de maio e novembro de 2019.

Naquela ocasião, dentre tantos assuntos que circulavam na faixa etária cinco, as crianças estavam se questionando sobre o curioso fato de que, apesar de algumas delas terem seis anos, eram menores que as crianças de cinco. A professora Layna escolheu levar a cabo com as crianças uma investigação a respeito disso. Destaco o fato de ser uma escolha da professora para não cairmos no equívoco de que “partiu das crianças”. Assim como esse era um assunto explícito, tantos outros circulavam pelas conversas e questionamentos das crianças. Mas a escolha do que transformar em uma investigação ou não é sempre do adulto, assim como é do adulto o papel de construir um percurso de investigação centrado na criança, ou seja, construir as condições para a criança participar, agir, pensar, descobrir e elaborar suas teorias provisórias.

Do ponto de vista formativo, o que estávamos investigando com as profissionais participantes do OBECI naquele ano era como qualificar a escuta das crianças em suas teorias e como sustentar os processos de investigação a partir disso. Para tal, a

orientação formativa era de que as professoras elegessem minimamente uma linguagem para ser a sustentação da investigação das crianças. Nesse caso, a escolha foi pela linguagem gráfica e a consigna inicial para as crianças foi “como você enxerga seu corpo?”.

Figura 1 – Sessão inicial: Consigna – Como você enxerga seu corpo? (03/06/2019)



Eu me desenhei com roupa, porque não seria bom desenhar pelado. Eu vejo meu corpo assim (olhando-se). Eu gosto muito dele, porque me faz fazer qualquer coisa, tipo: falar, mexer e andar. Eu sou um corpo médio, eu sou quase do tamanho do Miguel, o segundo maior, e o Miguel é um dos maiores, por isso, eu me acho médio. Quando eu chegar na altura dele vou ser grande, mas eu acho que nunca vou alcançar, porque ele vai ser sempre maior do que eu! **Pedro, 5a.**



Eu sou pequeno, porque os outros dizem isso, mas eu me acho grande. Na verdade, mais ou menos, que é médio. Eu gosto de tudo, porque eu posso fazer as coisas com ele [o corpo]: pegar, caminhar, correr... O melhor é que eu posso brincar! **Davi, 5a.**

Fonte: Processo Documental – Avaec – Prof. Layna FE5 (2019).

Como podemos perceber, tomando os excertos de Davi e de Pedro, as crianças colocam em jogo uma série de aspectos ao buscarem responder à consigna da professora: proporção, unidades de grandeza, preferências, percepções, comparações, previsões. A professora reflete sobre os primeiros indícios e em como retroalimentar a investigação.

Figura 2 – Reorganização da sala



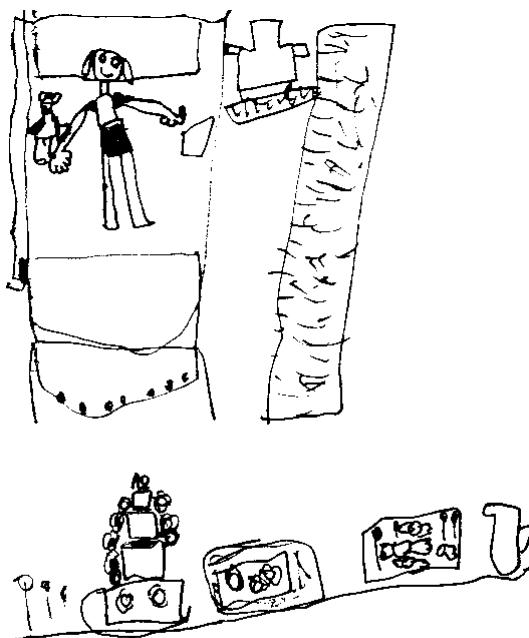
Fonte: Processo Documental – Avaec – Prof. Layna FE5 (2019).

Após analisarmos o material desenvolvido individualmente, o que chamou nossa atenção foi a valorização das crianças em relação ao tamanho, que apareceu em todas as falas [...] no parque chamou minha atenção quando uma criança se aproximou de mim e, observando os colegas correndo, argumentou: “Olha, de longe, até parece que todo mundo é do mesmo tamanho!”. A partir disso, para a próxima semana vou organizar um ambiente de investigação com livros informativos sobre o corpo humano, espelhos e material riscante para desenvolver desenhos de observação. **Excerto do Instrumento de reflexão semanal, 14/06/2019 – Prof. Layna.**

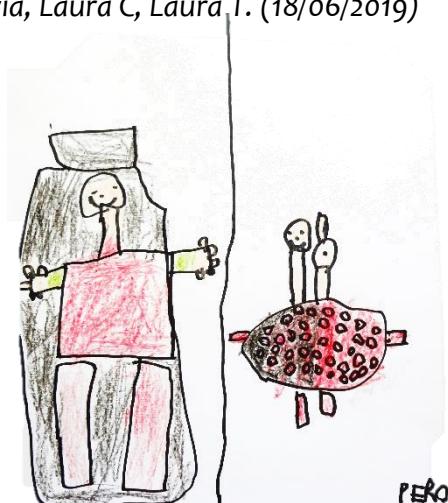
No excerto, incluí um dos observáveis dos primeiros desdobramentos da reflexão da professora (Figura 2), em que qualifica o espaço e as materialidades que colocou à disposição das crianças para favorecer os processos investigativos (espelho, livros informativos, os desenhos das primeiras teorias das crianças). Dando continuidade, em uma nova sessão, a professora explicita melhor a sua consigna, estabelecendo o que chamo de perguntas generativas, ou seja, indagações que permitem que as crianças possam pensar sobre o seu pensamento e aprofundar compreensões a respeito do que estão investigando (metacognição): “Como você percebe que seu corpo cresce?”.

Figura 3 – Sessão catalisadora com Pedro, Davi, Lívia, Laura C, Laura T. (18/06/2019)

Eu desenhei os dois jeitos que eu cresço. No primeiro desenho eu estou dormindo e no outro eu estou atrás da mesa com o bolo de 6 anos, fazendo aniversário. Quando eu durmo eu cresço um pouco e quando eu faço 6 anos eu cresço um montão! **Pedro, 5a.**



**LAURAC.**



Quando eu durmo, no meu quarto, eu fico grande e quando tenho aniversário, eu fico muito grande. Eu cresço até o tamanho da Sofia!  
**Laura C., 6a.**

Fonte: Processo Documental – Avaec – Prof. Layna FE5 (2019).

Nos dois exemplos, a gente pode perceber que Laura C. e Pedro têm teorias semelhantes, mas narram com estratégias gráficas, em partes, distintas. Pedro separa a cena com uma linha para criar as diferentes temporalidades e se inclui nas duas cenas. Laura C. separa as cenas na folha e se inclui apenas em uma das teorias sobre o modo que

a faz crescer. Além disso, é curioso observar como as crianças utilizam certos códigos e símbolos comuns (a cama, o bolo de aniversário sobre uma mesa, a figura humana), mas, ainda assim, são desenhos autobiográficos, como Staccioli (2011) define. Ou seja, não se trata de um desenho estereotipado e sem identidade (público, nas palavras do autor), Laura C. e Pedro sabem que os desenhos que fizeram são seus, e sabem que ali estão contando um entendimento sobre algo.

Davi e Lívia (Figura 4) utilizaram uma estratégia diferente para responder à pergunta generativa — apesar de uma das crianças compartilhar da teoria de o crescimento acontecer enquanto dorme, o foco de ambas foi dar evidência a como percebem, ou seja, como enxergam se olhando no espelho.

Figura 4 – Sessão catalisadora com Pedro, Davi, Lívia, Laura C, Laura T. (18/06/2019)

Eu desenhei eu dormindo, porque dormindo eu também cresço; e o outro, eu estou olhando para o espelho para ver se eu cresci mesmo. Eu amo ser grande! **Lívia, 6a.**



Eu desenhei eu no espelho, porque quando eu me olho no espelho, eu vejo o quanto eu sou grande e cresci! **Davi, 5a.**

Fonte: Processo Documental – Avaec – Prof. Layna FE5 (2019).

Além do fato de as duas crianças responderem concretamente à pergunta da professora (“Como você percebe que o seu corpo cresce?”), é curioso perceber a correlação entre a narrativa de ambas as crianças ser “eu desenhei eu” e as narrativas gráficas também terem este duplo eu: o eu físico e o eu especular. Aqui me parece

mostrar bem a ideia de Malaguzzi (2001, 2005) sobre a relação solidária entre as diferentes linguagens.

Não é por acaso que nessas crianças de que trata este artigo não encontrarmos as marcas tão fortes da estereotipia nos desenhos. Isso se dá pelo modo como temos proporcionado às crianças utilizarem o desenho como linguagem, isto é, como forma de indagar o mundo, de narrar suas teorias, de colocar em debate público seus pontos de vista, de criar memórias sobre o vivido (real ou ficcional). A esse respeito, Staccioli (2011, p. 25) faz uma distinção entre considerar o desenho *uma representação da realidade ou um pensamento visual*. Para o autor (Staccioli, 2011, p. 25):

No primeiro caso, prevalece o critério da verossimilhança; no segundo, o da elaboração. A verossimilhança todos nós sabemos “ler”; quanto à elaboração, conseguimos compreender um pouco menos. E é natural que seja assim, porque o conhecimento que encontra forma nas representações infantis (e também naquela dos artistas) é ambíguo e complexo (como já se disse: “o construtivismo parte da complexidade e da ambiguidade dos conceitos de realidade e de conhecimento”).

Para o trabalho que desenvolvemos na abordagem do OBECI, desenhar (mas isso vale para qualquer outra linguagem) é um pensamento visual e, por isso, nos interessa a elaboração do desenho, o que torna crucial também escutar o que as crianças têm a dizer sobre a gramática simbólica experimentada e inventada por elas.

Na continuidade da investigação, a professora Layna realizou algumas propostas com o sentido de ampliar e sistematizar as investigações com as crianças. Volto, então, e coloco foco agora não nos desenhos, mas em como continuam pensando a respeito das teorias iniciais nesta outra sessão.

#### *Figura 5 – Sessão de aprofundamento (12/08/2019)*

**Pedro:** Na noite do aniversário você cresce. Nessa noite, o cérebro manda para o coração que tem que avisar para o osso que precisa crescer. O osso é o primeiro a crescer no corpo e o cérebro vê tudo o que acontece no aniversário e ele fica tão contente que avisa o coração que é hora de crescer!

**Davi:** Eu me enganei. Eu não cresço quando eu durmo, na verdade, eu cresço quando tenho soluço. Quando o coração tá batendo, ele tá crescendo e o soluço começa, pra avisar pro corpo que eu tô crescendo, junto com o coração.

**Laura T.:** Acho que tem a ver com o cérebro. Enquanto eu durmo, o cérebro conversa com o corpo para ele crescer, aí ele obedece esticando aos pouquinhos!



**Lívia:** Só dormindo eu cresço. A gente não sabe quando cresce, porque é de noite e a gente está dormindo. Os ossos mandam que precisa crescer para todos os órgãos.

Dormindo, os ossos ficam cansados e sabem que precisam crescer.

**Laura C.:** O aniversário não tem nada a ver com o crescimento. Quando a gente dorme, até mais tarde, a gente se espreguiça e os ossos se esticam. Quando estrala o corpo, tipo as mãos, o corpo está nos avisando que estamos crescendo. Agora eu me estico, olha, estou quase do tamanho da Sofia.

Fonte: Processo Documental – Avaec – Prof. Layna FE5 (2019).

São muitos os aspectos que eu poderia destacar a partir desse excerto, no entanto, quero aqui me debruçar sobre dois aspectos. O primeiro é sobre como a oportunidade de continuidade de uma investigação permite que as crianças revisitem suas próprias teorias, uma espécie de negociação consigo mesmo; o outro é sobre como a teoria de uma criança entra em jogo com a teoria das demais crianças no pequeno grupo, quer seja para “contaminar”, quer seja para discordar. A esse respeito, vale destacar que

A educação das crianças se baseia em ajudá-las a criar sentido, a negociar com as outras em um contexto de simbolização (Gardner, 1983), comunicação (Tharp; Gallimore, 1988), narrativa (Engel, 1994; Taylor, 1993) e metáfora (Bruner, 1990) (Forman; Fyfe, 2016, p. 249).

Não é por acaso — é preciso ser dito — que acontece durante a investigação esse espaço de negociação de significados. Há pelo menos três escolhas pedagógicas cruciais:

- a presença constante de ao menos uma linguagem (desenho) para as crianças darem corpo às suas teorias e poderem se aprofundar nessa linguagem para além do objeto de investigação (como o corpo cresce);
- o trabalho em pequenos grupos e a continuidade da investigação mantendo os grupos, o que permite a construção daquilo que Kreschnevsky e Mardel (2009, p. 286) chamam de grupo de aprendizagem, ou seja, “um conjunto de pessoas que estão envolvidas emocional,

intelectual e esteticamente na solução de problemas, na elaboração de produtos e na construção de significado”;

- o compromisso da professora estar direcionado a escutar e dar possibilidades para as crianças amplificarem suas teorias em vez de traduzir simplificadamente uma versão canônica sobre o crescimento.

Esses aspectos, além de serem uma explicitação de escolhas pedagógicas, também são a expressão da compreensão de um modo de entender o conhecimento. É importante refletirmos que o conhecimento não é acúmulo estático de ideias, uma simples revelação ou descoberta, mas, sim, uma invenção cultural e social contínua, construída de maneira criativa e dinâmica, feita a partir da observação, interpretação e reinterpretação da realidade. Com isso, podemos voltar ao que no princípio do artigo destaquei como argumentos fundamentais para este texto, a crença de que as crianças desejam aprender e de que nosso papel é mediar a sua relação com os artefatos da cultura.

Construir conhecimento com as crianças não é um processo que decorre de um acúmulo de situações, atividades ou “projetos” interligados por um tema. Ao contrário, a construção do conhecimento com as crianças precisa envolvê-las ativamente, permitindo que possam pensar sobre o que estão pensando, aprofundar e ampliar o que pensam, como pensam, como dão corpo ao que pensam. Por isso a dimensão pedagógica é uma chave fundamental e o que primeiro precisamos fazer

[...] é colocar no centro da educação da criança uma experiência mais orgânica e variada da ação e do fazer, em que o conhecimento se torna um sistema de exploração e reflexão ativa, sendo contextual à linguagem e à inteligência (Malaguzzi, 2005, p. 35).

Além disso, outras dimensões também precisam ser destacadas: da simbolização, da comunicação, da narrativa e da metáfora. Para isso, vou avançar um pouco na investigação do grupo para explorar melhor esses conceitos.

Nesse momento, a professora estava um pouco confusa sobre como dar continuidade à investigação. Na perspectiva dela, já havia sido explorado tudo o que seria possível para o tema. Foi então que ela optou por propor ao grupo que verificassem

outras coisas que crescem, por exemplo, um feijão (Figura 6). Quando ela compartilhou essa mudança de rota nos encontros do OBECI, retomamos os observáveis e refletimos sobre o quanto ainda havia de espaço para aprofundar acerca do crescimento do próprio corpo. Isso mostra a facilidade com que abandonamos as investigações das crianças e, ao fazer isso, também interrompemos a possibilidade de aprofundar e ampliar os saberes e conhecimentos que estão construindo.

Figuras 6 – Observáveis do período entre 12/08 e 08/09/2019



Fonte: Processo Documental – Avaec – Prof. Layna FE5 (2019).

Foi então que localizamos que havia três grandes teorias: um pequeno grupo tinha como foco a teoria sobre a alimentação como fonte para o crescimento (Figura 7); outro pequeno grupo tinha o foco na variação de tamanho entre a realidade e a sombra (Figura 8); e no terceiro pequeno grupo, o foco estava na perspectiva de que crescemos ao dormir, soluçar e quando o coração bate (Figura 9). Vou continuar o foco no terceiro grupo e mostrar os desdobramentos finais a partir da retomada da professora.

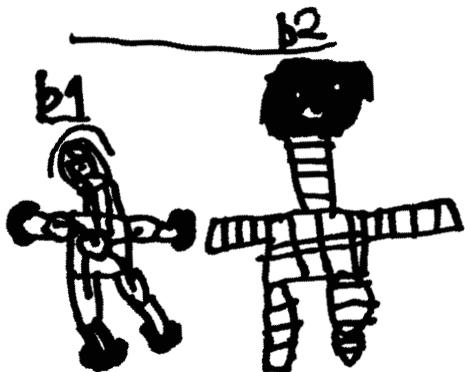
Figuras 7 e 8 – Observáveis do período entre 12/08 e 08/09/2019



Fonte: Processo Documental – Avaec – Prof. Layna FE5 (2019).

Figura 9 – Sessão de aprofundamento sobre as teorias com Pedro, Davi, Lívia, Laura C, Laura T. (11/09/2019)

Quando o coração bate um pouquinho é porque eu cresço. Aí ele para de bater e eu paro de crescer. Tem dias que o coração não bate, porque eu já cresci demais. Agora eu não tô crescendo, porque o meu coração não tá batendo (colocando a mão sobre o casaco). Mas o soluço também faz a gente crescer. Mas não é só quando o coração bate, eles são coisas diferentes e os dois fazem o corpo crescer. **Davi, 5a.**



O cérebro tem um calendário, que assim ele sabe quando eu faço aniversário. Aí, o cérebro fica contente com o aniversário e avisa pro coração que é pra avisar pro osso que é pra crescer. Ele avisa com uma corda, duas na verdade: uma do cérebro pro coração e a outra é do coração pros ossos dos braços e das pernas. Eu consigo ouvir as coisas que eles conversam lá dentro, porque eles falam como eu; agora mesmo eles estão falando que na outra semana eles vão ter outra conversa, porque vai ser meu aniversário. Eu desenhei dois Pedros, porque um mostra quando eu ainda não fiz aniversário e o outro é para mostrar que eu já cresci. **Pedro, 5a.**

Fonte: Processo Documental – Avaec – Prof. Layna FE5 (2019).

Desde as sessões anteriores (Figuras 3, 4 e 5), e agora mais explicitamente (Figuras 9 e 10), é possível perceber como as crianças colocam em jogo a imaginação e a fantasia para construir suas explicações, isto é, exercitam uma forma ativa de criar vida a partir da própria vida (Egan, 2007). Dizendo de outro modo, o que os meninos e as meninas fazem é operar com a metáfora para fazer emergir formas mais complexas para compreender e dizer sobre o mundo. Contini e Giuliani (2022, p. 14) definem a palavra metáfora como “uma espécie de abreviação para se referir a uma série de processos cognitivos que envolvem transferência conceitual, extensão dos significados, construção

de inferências, categorizações e re-categorizações”, tal como podemos localizar nos diversos excertos deste artigo.

O conceito de metáfora aqui empregado transcende sua compreensão tradicional como mera figura de linguagem ou ornamento linguístico. A partir dos estudos de Lakoff e Johnson (1980), as metáforas são entendidas como um modo de pensamento, que auxilia na compreensão, na comunicação e na resolução criativa de problemas, estabelecendo conexões entre domínios não relacionados. Gardner (1999) afirma que as crianças são os pais da metáfora e, corroborando esse argumento, Egan (2001a, p. 149) enfatiza que “as crianças são produtoras e consumidoras pródigas de metáforas”, ou seja, elas não apenas expressam suas ideias a partir de metáforas como compreendem e leem o mundo a partir delas.

Essa capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência característica de pensamento metafórico é o que ajuda as crianças a criarem novas realidades e colocá-las em relação àquilo que aparentemente é de domínios distintos. Essa flexibilidade cognitiva Rinaldi (2012) chama de pensamento divergente e Rodari (1982, p. 139), de função criativa da imaginação, destacando que “pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana”.

“O cérebro tem um calendário”, diz Pedro, e segue narrando o seu complexo sistema de notificações para o crescimento, mostrando que a força da metáfora reside em sua capacidade de criar nova realidade, funcionando como uma máquina de construção de novos conhecimentos (Fabbri; Munari, 2005). Essa característica é particularmente relevante no trabalho com crianças pequenas, que possuem a peculiaridade da não convencionalidade de quem está chegando ao mundo, especialmente se oferecermos a elas a capacidade de simbolizar, comunicar e narrar, como também podemos notar no desenho de Davi e Pedro, e no modo como Laura C (Figura 10) conta visualmente sobre a rigidez ou não dos ossos que são como *slime*.

Figura 10 – Sessão de aprofundamento com Pedro, Davi, Lívia, Laura C, Laura T. (13/09/2019)



O que me faz crescer de verdade é dormir. Eu cresço enquanto eu durmo. Aí, depois de ter dormindo um monte, o corpo estrala de manhã para me avisar que eu cresci. Se der estralo, é porque eu cresci. Se não estralar, eu não cresci. Acontece que de noite o osso é tipo um *slime* que vai se esticando e aí, quando eles já esticaram demais, eles endurecem e assim vai... Então dorme, aí estica o osso igual *slime* e quando eu acordo ele já está duro de novo e eu estralo e pronto, tudo resolvido! **Laura C., 5a.**

Fonte: Processo Documental – Avaec – Prof. Layna FE5 (2019).

Além da dimensão metafórica, o excerto de Laura C. (Figura 10) tem outro ponto — que também podemos perceber fortemente no desenho de Pedro na Figura 9, quando faz o Pedro 1 e o Pedro 2 —, que é a régua que ela desenha na cama entre as suas duas versões, antes e depois de crescer ao dormir. Forman (1999, p. 180) destaca que:

[...] as crianças confrontam e discutem um problema usando uma variedade de sistemas simbólicos, alguns inventados, alguns convencionais. Sua motivação para o uso e a invenção de símbolos é (a) obter um melhor entendimento da sua própria compreensão de algo e (b) apresentar esse entendimento claramente aos outros.

Todos esses aspectos são os mesmos que encontramos nas demais linguagens, inclusive a da escrita. Quando o conhecimento é entendido como uma invenção cultural, podemos reconhecer que para as crianças se relacionarem com os saberes e conhecimentos da leitura e da escrita, antes de servir como um conhecimento a ser aprendido, transmitido e ensinado, é preciso ser visto como um objeto do conhecimento. Assim, podemos pensar a relação dos meninos e das meninas com o conhecimento da lectoescrita como uma experiência cultural, imaginativa, inventiva, criativa, ficcional, experiencial, de produção de significados e inscrição no mundo, como o Davi, o Pedro, a Lívia, a Laura C., a Laura T. e a professora Layna nos mostram ao longo dos excertos compartilhados no artigo.

Avançando para o último fragmento, retomo o que Forman (1994) ressalta sobre a importância de o professor ter uma teoria sobre a teoria da criança, para poder eleger melhor suas intervenções e ajudar a criança a pensar sobre o seu próprio pensamento.

*Figuras 11 – Observáveis da sessão de conversação de 18/09/2019*

**Prof. Layna:** Davi, você havia dito que, na verdade, o que fazia você crescer era o soluço, e que quando o coração está batendo, você está crescendo, é isso?

**Davi:** Sim, tem dias que ele bate e eu cresço, mas ele não bate todos os dias, porque senão eu ia crescer muito, muito, muito. Aí, se ele bater demais, eu não vou mais estar nessa turma, porque vou estar muito grande!

**Prof. Layna:** Agora o seu coração está batendo?

**Davi:** Não! (colocando a mão sobre o peito)

**Laura C.:** Você sabia que o coração é do tamanho da nossa mão fechada?!

**Pedro:** Eu vou dizer uma coisa: se o coração parar de bater, a gente morre!

**Lívia:** É, por isso ele nunca para!

**Davi:** Mas já parou muitas vezes de parar em mim e eu não morri.

(Muitas gargalhadas surgem na mesa)

**Laura C.:** É, mas eu sei, que se você fala, ele não bate!

**Davi:** Você viu, Pedro!

**Pedro:** É, mas foi o meu pai que me contou isso. Você morre se o seu coração parar de bater!

**Prof. Layna:** Davi, você poderia explicar melhor em que momento o seu coração para de bater?

Como acontece?

**Davi:** Ele bate, bate, bate e eu cresço. Aí ele para de bater...

**Pedro:** E aí você morre!

**Prof. Layna:** Mas como nós podemos saber se o coração está batendo?

**Laura C.:** É só pôr a mão no coração que você sente!

**Pedro:** Meu pai não me disse como se sabe que o coração tá batendo, mas eu vou perguntar se parar de bater o coração a gente morre.

**Laura C.:** Eu acho que não morre. Concordo com o Davi!

**Laura T.:** Eu também!

**Lívia:** Eu acho os dois. Nem sei!

**Pedro:** Então, eu vou pedir para o meu pai escrever em um papel e assinar isso, de que você morre!

**Lívia:** E agora o teu coração tá batendo, Pedro?

**Pedro:** Tá sim!

(Davi coloca a mão sobre o peito do colega e movimenta a cabeça em movimento de não.)

**Pedro:** Davi, o meu coração tá batendo sim e se o meu tá batendo, também o seu. Se eu ficar bem calmo, até posso ouvir!

**Lívia:** O meu também tá batendo, ele dá chutes!



Fonte: Processo Documental – Avaec – Prof. Layna FE5 (2019).

Além da dimensão da negociação de significados que já explorei anteriormente, neste trecho é possível retomar o que Egan (2001a, 2001b) se ocupou de estudar sobre as características das sociedades oralizadas para buscar compreender quais são as ferramentas cognitivas das crianças antes de se alfabetizarem. Para esse autor, “a aprendizagem das crianças pode prosseguir com a formação de oposições binárias e com a mediação das mesmas” (Egan, 2001a, p. 149). O diálogo entre Pedro e Davi é um bom exemplar desse conflito binário: coração bate ou não bate, morre ou não morre.

Segundo Egan (2001a, 2001b), as crianças pequenas aprendem a conceber o mundo primeiramente por meio de opositos baseados em seus corpos: grande é maior que o corpo, pequeno é menor, e assim por diante. Uma vez que formam uma oposição, podem aprender outros termos ao longo do contínuo entre esses opositos, como morno entre quente e frio. No entanto, existem categorias discretas que não são contínuos, como vida/morte, humano/animal e humano/máquina. Para Egan (2001b, p. 13), “as mediações inventadas entre essas categorias discretas são a base de todas as histórias de fantasia e mitos do mundo”. É a partir desse entendimento que Egan (2001a) reforça o equívoco que há na visão reducionista de que a estrutura do pensamento das crianças seja do simples para o complexo, do pequeno para o abrangente, do concreto para o abstrato.

Junto à oposição binária, Egan (2001b) destaca o valor do engajamento com fantasia como ferramenta cognitiva e enfatiza que

[...] a fantasia é principalmente um produto da mente que opera com a linguagem. [...] Ela se origina com o desenvolvimento precoce da linguagem, e podemos observar sobre o desenvolvimento inicial da linguagem em busca de pistas sobre a origem da fantasia (Egan, 2001b, p. 12).

Aliás, para o autor, outra ferramenta das crianças são as histórias e seu apreço por elas, especialmente aquelas fantásticas. Basta observarmos os excertos aqui compartilhados para notar como a estrutura de organização das teorias das crianças opera com chaves da construção de histórias e, em especial, engendrando fantasia e realidade, o que inaugura o desconhecido e volta a olhar o já conhecido com novos olhos.

## Considerações finais

O caso aqui compartilhado buscou oferecer fundamentos para pensar qual é o papel da Educação Infantil em criar boas condições para as crianças pensarem, lerem o mundo e se expressarem antes dos processos formais da alfabetização. Essa perspectiva alinha-se com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que, ao definirem a noção de currículo, reforçam três premissas importantes: (i) o currículo acontece no conjunto de práticas da vida cotidiana; (ii) focado no desenvolvimento integral e (iii) deve articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio sócio-histórico (Brasil, 2009). Esse é um entendimento moderno e arejado de currículo que reconhece na criança sua capacidade de construir conhecimento e, ao mesmo tempo, provoca o professor a acompanhar as crianças na transformação das suas teorias e sustentá-las. Mas aí também reside a agência dos meninos e das meninas em aprender e um lugar de conhecimento que implica a produção de sentidos pelas crianças.

Aqui, busquei chamar a atenção, além dos pontos já tratados, para a interatividade entre as escolhas pedagógicas do professor e a “resposta” de aprendizagem das crianças. Por isso, explicitar que o caso apresentado se situa na abordagem do OBECI é importante, porque deixa explícito que escolhas são feitas de antemão e como elas ajudam a guiar o trabalho da professora. Além disso, é preciso destacar que existe um trabalho de formação que acompanha o professor e o ajuda a pensar sobre sua prática e a respondê-la, dimensão que considero fundamental para a construção de qualquer trabalho pedagógico.

A perspectiva do OBECI reconhece que é papel fundamental da educação equipar as crianças com uma “caixa de ferramentas” cognitivas, emocionais, simbólicas e expressivas que as ajude a pensar, a refletir, a conjecturar, a simbolizar, a se expressar, a analisar, a repensar, a dialogar, a narrar. Essas são as competências essenciais que tiram o foco de “o que” se deve ensinar para como proporcionar às crianças boas condições para se desenvolverem integralmente.

## Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Praxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 235-245, 2014.
- BRASIL. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRUNER, Jerome. **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: Phorte, 2000.
- CONTINI, Annamaria; GIULIANI, Alice. Metafore e processi metaforici. In: REGGIO CHILDREN. **Un pensiero in festa: le metafore visive nei processo di apprendimento dei bambini**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2022. p. 14-17.
- DUARTE, José B. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v. 11, n. 11, p. 113-132, 2008.
- EGAN, Kieran. **Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- EGAN, Kieran. **Mente de criança: coelhos falantes e laranjas mecânicas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001a.
- EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (org.). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-38.
- EGAN, Kieran. The cognitive tools of children's imagination. In: EBSCO, [s. l.], 1 ago. 2001b. Disponível em: <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=06ebd3b7-2af4-3c90-861b-2e8dfb543112>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- FABBRI, Donata; MUNARI, Alberto. **Strategie del sapere: verso una psicologia culturale**. Milano: Guerini Next, 2005.
- 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 em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FOCHI, Paulo. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 97-130.
- FOCHI, Paulo Sergio; FRAGA, Débora Suzana Berlitz; HEMING, Leisiane. Estudos de caso em pesquisas na educação infantil: uma revisão integrativa. **Educação**, [Porto Alegre], v.

47, n. 1, e45662, 2024. DOI: 10.15448/1981-2582.2024.1.45662. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/45662>. Acesso em: 6 jul. 2025.

FORMAN, George. Múltipla simbolização no projeto do Salto em distância. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 176-193.

FORMAN, George. Different media, different languages. In: KATZ, Lilian; CESARONE, Bernard. **Reflections on the Reggio Emilia Approach**. Pennsylvania: Perspectives from ERIC/EECE, 1994. p. 41-54.

FORMAN, George. Helping children ask good questions. In: NEUGEBAUER, Bonnie. **The wonder of it: exploring how the word works**. Redmond: Exchange Press, 1989. p. 21-25.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p. 249-272.

FORMOSINHO, João. Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, [Porto], v. 1, n. 1, p. 15-38, 2016.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Goiânia: Cegraf, 2007.

GOPNICK, Alison. **The gardener and the carpenter**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2016.

KRECHEVSKY, Mara; MARDEL, Ben. Quattro caratteristiche dei gruppi di apprendimento. In: REGGIO CHILDREN; PROJECT ZERO. **Rendere visibile l'apprendimento: bambini che apprendono individualmente e in grupo**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009. p. 284-295.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MALAGUZZI, Loris. Comentarios para un código de lectura de la exposición. In: REGGIO CHILDREN (org.). **Los cien lenguajes de la infancia**. Barcelona: Octaedro, 2005. p. 34-36.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **Desenvolvendo qualidade em parceria**. Lisboa: MEC, 2009b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Ipê Amarelo, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009a. p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Apuzzato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

RINALDI, Carla. **Diálogo com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-posições**, [Campinas], v. 22, n. 2, p. 21-37, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200003>. Acesso em: 18 jul. 2025.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recebido em: 03/09/2025  
Aprovado em: 29/11/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Revista Linhas  
Volume 26 - Número 62 - Ano 2025  
[revistalinhas.faed@udesc.br](mailto:revistalinhas.faed@udesc.br)