

**Marlene Oliveira dos Santos**



Universidade Federal da Bahia  
[dossantos.ufba@gmail.com](mailto:dossantos.ufba@gmail.com)

# PLANEJAMENTO NARRATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## RESUMO

O objetivo deste artigo é engendrar diálogos sobre planejamento narrativo na Educação Infantil, evidenciando novos significados para o ato de planejar. Do ponto de vista teórico-metodológico, desenvolveu-se um estudo exploratório de caráter bibliográfico situado na abordagem qualitativa de pesquisa, que consistiu em reflexões sobre planejamento na Educação Infantil, a partir dos estudos de Ostetto (2000), Corsino (2009) e Fochi (2015), e no fomento de discussões sobre o planejamento narrativo. Conclui-se que o planejamento narrativo se apresenta como uma possibilidade de ser guia para o trabalho pedagógico e de ser, concomitantemente, um (con)texto para a formação, a atualização do currículo, o estudo e a pesquisa sobre experiências do docente e das crianças na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Planejamento. Narrativa. Criança e Professor.

## NARRATIVE PLANNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

## ABSTRACT

The objective of this article is to engender dialogues about narrative planning in Early Childhood Education, showing new meanings for the act of planning. From a theoretical-methodological point of view, an exploratory study of bibliographic character was developed, situated in a qualitative research approach, which consisted of reflections on planning in Early Childhood Education, based on the studies of Ostetto (2000), Corsino (2009) and Fochi (2015), and in fostering discussions on narrative planning. It is concluded that narrative planning presents itself as a possibility of being a guide for pedagogical work and of being, at the same time, a (con)text for training, updating the curriculum, studying and researching the experiences of the teacher and the children in Early Childhood Education.

**Keywords:** Planning. Narrative. Child and Teacher.

**Submetido em:** 19/07/2021

**Aceito em:** 06/10/2021

**Publicado em:** 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p262-286>



## 1 INTRODUÇÃO

O uso da palavra “planejamento” na Educação Infantil parece evocar uma filiação de tendências de educação que contrariam concepções de criança e de currículo presentes em orientações e diretrizes nacionais voltadas para a educação de seres humanos de pouca idade em instituições de Educação Infantil. Na perspectiva dos estudos reggianos (MALAGUZZI, 1999), a expressão “projeção” vem sendo usada em contraposição à ideia de planejamento elaborado previamente, descolado da realidade e dos interesses e potências das crianças. Eis a definição de projeção que consta no Regulamento das escolas e creches do município de Reggio Emilia, na Itália (2009, p. 12, tradução nossa):

A ação educativa toma forma por meio da projeção da didática, dos ambientes, da participação, da formação do pessoal e não mediante a aplicação de programas pré-definidos. A projeção é uma estratégia de pensamento e de ação respeitosa e solidária com os processos de aprendizagem das crianças e dos adultos, que aceita a dúvida, a incerteza e o erro como pesquisa, e é capaz de modificar-se em relação à evolução dos contextos. Se realiza por meio dos processos de observação, da documentação e da interpretação em uma relação recursiva. A projeção se realiza através de uma estreita sinergia entre a organização do trabalho e a pesquisa educativa.<sup>1</sup>

A projeção articula-se com diferentes dimensões do fazer pedagógico, como a observação, a interpretação, a documentação e a narração, valorizando as experiências e aprendizagens das crianças e dos professores construídas pela investigação e pelas descobertas feitas por esses sujeitos nos processos pedagógicos.

Acredita-se que não se trata de abandonar a palavra “planejamento” porque ela foi associada a tendências educacionais que não se adequam ao contexto da Educação Infantil, mas atribuí-la novos significados. Planejar é uma ação humana que está presente tanto na esfera individual como profissional do ser humano. Além disso, o planejamento é um artefato político-pedagógico essencial para o trabalho docente na Educação Infantil. Ele é um artefato político porque todas as escolhas feitas pelo docente produzem reverberações no processo educativo e na vida da criança. Por que essa música foi escolhida para ser cantada com as crianças e não outra? Por que esse pintor foi eleito para ser estudado e não outro? Por que as crianças ficam mais tempo sentadas, em mesas,

---

<sup>1</sup> “L’azione educativa prende forma attraverso la progettazione della didattica, degli ambienti, della partecipazione, della formazione del personale, e non mediante l’applicazione di programmi predefiniti. La progettazione è una strategia di pensiero e di azione rispettosa e solidale con i processi di apprendimento dei bambini e degli adulti, che accetta il dubbio, l’incertezza e l’errore come risorse, ed è capace di modificarsi in relazione all’evolvere dei contesti. Si realizza attraverso i processi dell’osservazione, della documentazione e dell’interpretazione in un rapporto ricorsivo. La progettazione si realizza attraverso una stretta sinergia tra l’organizzazione del lavoro e la ricerca educativa.”

fazendo atividades com papel e não estão fazendo explorações e descobertas em outros espaços, a partir de seus interesses? Essas são questões que podem suscitar reflexões sobre o caráter político de cada escolha feita pelo docente no planejamento. Ele é também um artefato pedagógico porque cada decisão tomada pelo professor vai incidir na qualidade das relações e interações estabelecidas entre o professor e a criança, no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Cada criança tem um tempo e um ritmo para aprender e isso pede ações pedagógicas diversas e metodologias próprias para cada faixa etária na Educação Infantil.

O planejamento é um instrumento pedagógico (BHERING, FULLGRAF, 2011) importante para o exercício da docência com seres humanos de pouca idade, mas, além de sua natureza pedagógica, compreende-se o planejamento como uma atitude político-epistemológica do professor frente ao projeto de educação para as crianças. Cada escolha feita pelo professor no momento do planejamento tem repercussões na vida das crianças e na sua trajetória como docente. Planejar é um ato político e pedagogicamente intencional, pois é nesse momento de tomada de decisão que o professor escolhe a que as crianças terão acesso nos processos educativos. É importante sinalizar que as escolhas feitas pelo professor, no âmbito do planejamento, têm conexão com orientações e diretrizes locais e nacionais para a Educação Infantil, bem como com a proposta pedagógica e curricular da instituição escolar. O professor não toma decisões sobre o que propor às crianças aleatoriamente. Para se planejar é necessário acessar um acervo de referências, de documentos, de saberes e de experiências, o que exige do docente traduções e deliberações que vão ressoar de modo positivo ou negativo na prática pedagógica.

Assim sendo, o planejamento é um artefato político-pedagógico do qual o docente não pode abrir mão, pois, no caso da docência com crianças, planejar torna-se crucial para lidar com a incerteza (MORIN, 2003) que visita cotidianamente os grupos de crianças em creches e pré-escolas. Considerando o exposto e sem perder de vista pressupostos reggianos sobre a projeção (REGGIO EMILIA, 2009), fez-se a opção de trabalhar com o termo “planejamento”, dando a ele novos significados de modo que possa ser utilizado na Educação Infantil, afastando o receio de ser associado a uma tendência educacional bancária (FREIRE, 1987).

Martins (1997) não fala de projeção, mas ela, ao discutir o tema planejamento, traz elementos semelhantes aos que constam no supracitado Regulamento:

[...] o planejamento é alimentado pela *observação* que é o reflexo de um sensível olhar, pelo *registro*, muito além da anotação do diário de classe; pela *reflexão*, que implica em confrontar a prática vivida com a teoria do outro e a do próprio professor,

que norteia depois a *avaliação* que encaminha a um novo *planejamento*. (MARTINS, 1997, p. 67, grifos do autor).

É observando, interpretando, documentando e narrando sobre as experiências das crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil que os professores têm mais informações para a elaboração e a atualização de um planejamento viável e adequado às demandas e às potências de cada criança, acolhendo o inédito e o inesperado do cotidiano (BHERING, FULLGRAF, 2011). Quanto mais o professor tem conhecimento do quê e do porquê planejou, mais ele saberá lidar com as situações de improviso que aparecem no dia a dia e terá mais condições para acolher e valorizar as atividades iniciadas pelas crianças. A criação de vias alternativas para a resolução de um problema ou para o atendimento de demandas vindas de cada ser humano de pouca idade, bem como a elaboração de projetos, a médio e longo prazo, que versem em direção à escuta das crianças, ao seu desenvolvimento integral e à ampliação dos laços colaborativos entre a família e a escola, dependem tanto da qualidade dos conhecimentos que os professores têm sobre os fundamentos teórico-metodológicos específicos para o trabalho pedagógico com crianças de até seis anos de idade como das condições materiais e imateriais de cada rede de educação e escola. Nessa mesma direção, Freire (1997, p. 56) sinaliza que é através do planejamento que “[...] podemos agilizar respostas diante do inusitado para trabalhar a improvisação”. Para ela, “[...] o planejamento alicerça a ação criadora”. (Id., Ibid.).

O planejamento permite ao professor criar algo novo para as crianças, ajustando e ressignificando o trabalho pedagógico para uma maior aproximação com as potencialidades e necessidades dos seres humanos de pouca idade. Essa ação criadora se inicia com o desenho de um plano quando o professor, mentalmente ou já em forma de rascunho escrito, traça ideias e esboça possibilidades de itinerários que podem ser experienciados pelas crianças, mas é com a vivência do que foi projetado que essa ação criadora se torna visível e possível de ser documentada e compartilhada.

Na visão de Libâneo (2004, p. 150),

O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações. O caráter de processo indica, também, que um plano prévio é um roteiro para a prática, ele antecipa mentalmente a prática, prevê os passos a seguir, mas não pode determinar rigidamente os resultados, pois estes vão se delineando no desenvolvimento do trabalho, implicando permanente ação, reflexão e deliberação dos educadores sobre a prática em curso.

Uma ação pretendida no planejamento nem sempre é realizada de acordo com o que foi previsto. São muitos os fatores que interferem na (não)concretude do que foi

planejado. O plano escrito apresenta rotas pedagógicas que podem ser seguidas ou não pelas crianças. Tudo vai depender das condições materiais e imateriais de trabalho que são ofertadas aos professores e dos interesses das crianças, pois elas, com suas características e potências, conseguem colocar o planejamento de cabeça para baixo, invertendo a ordem do que estava estabelecido, ignorando ações previstas, validando e/ou agregando novas propostas.

As crianças, sem dúvida, atribuem novos sentidos ao planejamento, mas estes só serão percebidos se o professor estiver, a partir de um conjunto de conhecimentos, observando, interpretando e documentando as suas ações no cotidiano da instituição de Educação Infantil. São os elementos captados da observação, da interpretação e da documentação que também possibilitarão ao docente atualizar constantemente o planejamento, pois “[...] na concepção democrática de educação, o ato de planejar não é meramente fabricar planos; ele é processo ininterrupto, permanente, cujo desafio é lançar-se na re-elaboração diária de novos planejamentos”, afirma Freire (1997, p. 57).

O planejamento como uma ação contínua da docência oferece ao professor a possibilidade de teorizar sobre a sua ação pedagógica com as crianças. Concorda-se com Freire (1997) em que a elaboração e a reelaboração do planejamento são desafios para professores que trabalham na Educação Infantil porque eles, além de não terem, às vezes, a formação específica para trabalhar com essa etapa da Educação Básica, nem sempre dispõem do apoio de equipes pedagógicas especializadas para o acompanhamento e para o apoio do trabalho pedagógico. A criação de condições materiais e imateriais pela rede de educação e pelos gestores da escola para a tecitura do planejamento, tanto coletivamente como individualmente, é pré-requisito fundante para a docência na Educação Infantil, uma vez que professores vivem intensamente a solidão profissional (SANTOS, 2020) e continuam elaborando e reelaborando o planejamento sozinhos e com os conhecimentos que possuem. Em alguns casos, o ato de planejar torna-se, muitas vezes, mais em uma ação burocrática para atender às exigências do sistema de ensino do que, de fato, uma prática intencional e reflexiva no exercício da docência na Educação Infantil. As exigências em relação ao trabalho docente aumentam cada vez mais e o papel da equipe gestora da escola ganha relevância nesse contexto para cuidar dos tempos para a organização do trabalho pedagógico entre os professores.

Planejar, portanto, não deve ser sinônimo de burocratizar e de homogeneizar o fazer pedagógico, mas uma possibilidade de aproximar crianças, professores, profissionais da educação, família e comunidade para construir uma escola democrática, laica, plural, viva, alegre, envolvente, rica de experiências, linguagens e de aprendizagens.

O cerne do planejamento está na disposição de conhecimentos por intermédio da organização de espaços, tempos, materiais condizentes com os eixos estruturantes do desenho de um currículo da Educação Infantil: o educar e o cuidar; a brincadeira e as interações (BRASIL, 2009a, 2009b). A concepção de planejamento adotada pelo professor possui interface com os modelos curriculares vividos no cotidiano de cada escola de Educação Infantil. Quanto mais prescritivo e autoritário for o desenho curricular, menos autonomia o professor terá para planejar inspirado nas experiências do cotidiano com as crianças, como pode ser visto nos sistemas apostilados em creches e pré-escolas (NASCIMENTO, 2012; CORREA, ADRIÃO, 2014). Pode-se até delinear objetivos de aprendizagem, mas, de acordo com Madalena Freire (1997, p. 55), “[...] o conteúdo emerge, explode da vida, e é na vida do grupo (dos sujeitos cognoscentes), que se constrói a dinâmica. Dinâmica aqui entendida como fruto rítmico do jeito que o grupo vive o estudo dos conteúdos”.

Desse modo, quanto mais o currículo for produzido e narrado por seus praticantes, mais autonomia terá o professor para elaborar e atualizar o seu planejamento, conforme as demandas e capacidades das crianças e as diretrizes e orientações da Educação Infantil.

A autonomia do professor é afetada quando ele não tem a liberdade para planejar e quando ele já recebe o planejamento pronto da coordenação pedagógica ou da própria Secretaria Municipal de Educação (SMED) para executá-lo, como se fosse possível encapsular a autonomia do professor e retirar dele toda a sua capacidade de resistir e de criar mesmo em contextos adversos. O docente pode até receber uma ordem para executar o que está prescrito em um plano, mas o modo como ele se relaciona com a criança e acompanha as suas ações nos diferentes momentos do dia, o tom de sua voz durante as trocas e a alimentação, e a forma como toca o corpo de um bebê, por exemplo, têm raízes no campo da singularidade e da subjetividade de cada docente e isso o Estado não tem como controlar.

A docência na Educação Infantil é complexa, interpretativa-relacional (SANTOS, 2017) e matizada de incertezas, resistências, aprendizagens e tensionamentos que alcançam o professor e as crianças tanto pelas suas ações como pelos projetos, orientações e políticas públicas, que adentram a instituição educacional por meio de distintos projetos, instrumentos e estratégias. Entretanto, para Vasconcellos (2000, p. 46, grifo do autor), o ato de “[...] planejar, no sentido mais autêntico, é para o professor um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da **sua** teoria!”. Retirar do professor a possibilidade de ser autor de seu próprio planejamento é colocá-lo na condição mais de locatário do que de proprietário de conhecimentos (CERTEAU, 2013). Quando o professor

planeja a partir do que foi observado, interpretado e documentado das experiências com as crianças, de seus saberes e de suas próprias experiências como docente, conhecimentos poderão ser construídos e narrados do lugar de quem produz, vive e recria o cotidiano da escola.

A proposta de um planejamento narrativo apresenta-se como uma possibilidade de experienciar o trabalho pedagógico articulando docência, formação e currículo, pois esses campos se entrelaçam e compõem o ato de planejar, o que pode se constituir uma via para avançar na direção de uma prática educativa que coloca a criança no centro e em relação com a cultura, com os outros sujeitos e com as coisas que estão no mundo e para esgarçar a lógica burocrático-administrativa de preenchimento de formulários com atividades sem significado para as crianças e para o próprio docente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, desenvolveu-se um estudo exploratório de caráter bibliográfico (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2002) que se situa em uma abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Triviños (1987, p. 109-110) afirma que “Este tipo de investigação, por exemplo, não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários etc., tudo dentro de um esquema elaborado com severidade característica de um trabalho científico”. Desse modo, o estudo exploratório possibilita ao pesquisador debruçar-se sobre temas desconhecidos, aprofundar assuntos de seu interesse e ainda levantar possíveis problemas de pesquisa, respeitando o rigor científico.

Para este artigo, buscou-se engendrar diálogos sobre planejamento na Educação Infantil, recorrendo aos estudos de Ostetto (2000), Corsino (2009) e Fochi (2015) e fomentar discussões sobre o planejamento narrativo como uma possibilidade de o docente seguir mais as crianças do que os planos, como disse Malaguzzi (1999, p. 100): “Os professores seguem as crianças e não seguem planos”. As crianças têm o direito de serem escutadas e terem seus interesses acolhidos e traduzidos em proposições de situações investigativas pelo professor. As crianças, por meio de suas ações e relações, dão diretrizes para a feitura de planos dinâmicos, vivos e voltados para as suas demandas e potências, assim como outros sujeitos e referenciais teórico-normativos que fazem parte da rede de relações e de estudo do professor. O reconhecimento da criança como um sujeito competente que tece a docência com o professor (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016) já é uma realidade em instituições públicas e privadas de Educação Infantil, sendo crucial uma maior disseminação e apropriação dessa visão sobre a criança e sobre docência na Educação Infantil entre os professores e a equipe de gestão da escola e da secretaria de educação.

A escolha dos autores foi feita tendo em vista a relevância de estudos realizados por eles sobre o assunto para o campo da primeira etapa da Educação Básica. É possível

encontrar outros especialistas que também vêm se dedicando ao estudo sobre planejamento na Educação Infantil, mas todo pesquisador precisa fazer escolhas, sem a pretensão de esgotar a discussão e de desconsiderar o acervo de artigos e livros que podem ser consultados e estudados quando se trata do planejamento na Educação Infantil. O objetivo deste artigo, portanto, é engendrar diálogos sobre planejamento narrativo no contexto da docência na Educação Infantil, evidenciando novos significados para o ato de planejar em creches e pré-escolas.

## 2 OLHARES SOBRE O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos sobre planejamento na Educação Infantil mostram a complexidade e os desafios vividos por docentes para a organização do trabalho pedagógico. Vários autores pesquisam sobre esse tema, mas, para elaboração deste artigo, recorreu-se aos estudos de Ostetto (2000), Corsino (2009) e Fochi (2015) para arquitetar discussões sobre concepções e dimensões que o planejamento na Educação Infantil vem assumindo em distintas épocas e contextos. Planejar é uma ação humana e, na etapa da Educação Infantil, ele vem sendo discutido e elaborado a partir de diferentes concepções de sociedade, de educação, de criança, de currículo, de desenvolvimento e de aprendizagem, como explicita Ostetto (2000) em suas incursões científicas. Esta autora, ao discutir sobre planejamento na Educação Infantil, afirma que a criança é o foco para se planejar e que o planejamento deve tornar pública a intencionalidade do processo educativo e propiciar reflexões sobre as experiências vividas pelo docente e pelas crianças.

Nas palavras de Ostetto (2000, p. 177), “A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador”, ou seja, a intencionalidade se concretiza no cotidiano por meio de ações pedagógicas com significado e qualidade para as crianças. Para tanto, o professor precisa dispor de conhecimentos para escolher concepções e princípios da Educação Infantil que coadunem com a imagem de criança capaz, ativa, rica de iniciativas e competente (RINALDI, 2016; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) nas suas ações e interações, de condições de trabalho, de compromisso político com a educação das crianças, assim como de apoio e acompanhamento do coordenador pedagógico. Com esses elementos, o planejamento pode atender ao seu propósito essencial, que é ser um espaço potente de pesquisa, de diálogo e de reflexão entre o docente, as crianças, as teorias e as práticas.

Planejar é mais do que preencher formulários, como disse Ostetto (2000, p. 177): “[...] é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”. Essa viagem pressupõe abertura para olhar a realidade, escutar as crianças e acolher os seus interesses, documentar as experiências, refletir sobre elas e socializar os conhecimentos com a comunidade, bem como diminuir a formalidade associada ao planejamento.

Ostetto (2000, p. 179) apresenta cinco perspectivas de planejamento: “[...] planejamento baseado em ‘listagem de atividades’, por ‘datas comemorativas’, baseado em ‘áreas de desenvolvimento’, por ‘temas’, baseado em ‘áreas de conhecimento’”. Em cada uma delas, faz reflexões, aponta fragilidades e tece críticas no que tange ao trabalho pedagógico com as crianças, especialmente com as que se encontram na faixa etária entre zero a três anos de idade.

A autora afirma que o planejamento baseado em listagem de atividades “é um dos mais rudimentares” e que se propõe apenas a ocupar o tempo das crianças enquanto permanecem na escola, evidenciando uma imagem de criança passiva. O planejamento por datas comemorativas adota as mesmas premissas do primeiro, só que as atividades são desenvolvidas a partir de datas do calendário. O trabalho com datas comemorativas é questionável, pois “[...] baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores”, diz Ostetto (2000, p. 182). Para a autora, as escolhas dessas datas são de cunho ideológico, uma vez que estão associadas quase sempre aos interesses mercadológicos e muitas datas que possuem valor e significado para diferentes grupos humanos são ignoradas e excluídas daquelas eleitas para serem estudadas. Uma das características desse tipo de planejamento é a fragmentação dos conhecimentos, pois o conteúdo é trabalhado superficialmente, de modo descontextualizado e sem articulação com outros assuntos. Cada data tem um fim em si mesmo. Sobre as implicações pedagógicas desse tipo de planejamento, Ostetto (2000, p. 183) pontua que:

[...] essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado.

Como pode ser visto, tanto a primeira como a segunda perspectiva de planejamento parte de uma compreensão de criança passiva, que fica à espera das consignas do professor no processo educativo, o que destoa de concepções e princípios presentes nas orientações e diretrizes nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a, 2009b) e de

estudos nacionais (FREIRE, 1983; ROCHA, 1998; KUHLMANN Jr., 1998; BARBOSA, 2009; RAMOS, ROSA, 2012) e internacionais (STACCIOLI, 2013; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, 2016; FALK, 2016; FORTUNATI, 2017) sobre a educação das crianças.

O planejamento baseado em áreas do desenvolvimento focaliza dimensões do desenvolvimento infantil, como os aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo. De acordo com Ostetto (2000, p. 184), nessa perspectiva, a criança é caracterizada “[...] dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento, o que indica uma preocupação com as especificidades da criança de zero a seis anos”. Os objetivos do planejamento são delineados e as atividades são organizadas para estimular as crianças nas áreas consideradas relevantes. Ela diz ainda que “Essa perspectiva de planejamento, se, por um lado, parece considerar particularidades do desenvolvimento infantil, acaba por secundarizar ou mesmo desconsiderar questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem.” (OSTETTO, 2000, p. 184).

A referida autora sinaliza também que, ao tomar o desenvolvimento como padrão e universal, parte-se da certeza da existência de uma criança ideal, desconsiderando “[...] a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo contexto ou origem sociocultural”. (OSTETTO, 2000, p. 184). Comparada às perspectivas citadas anteriormente, recorrer aos processos de desenvolvimento da criança para planejar pode ser considerado um avanço, mas a autora reitera que “se o curso do desenvolvimento infantil é considerado critério primeiro (e único) para a ação educativa com crianças de zero a seis anos, aspectos sociais e políticos são minimizados”. (OSTETTO, 2000, p. 184-185).

A quarta perspectiva citada por Ostetto (2000, p. 185) é a do planejamento por temas. Para a autora, “neste tipo de planejamento o ‘tema’ é o desencadeador ou gerador de atividades propostas às crianças”, ou seja, é o tema que agrega e direciona as atividades que serão desenvolvidas, transformando-se no eixo condutor do trabalho pedagógico. Ostetto (2000) afirma que existe uma preocupação com os interesses da criança e com aspectos da realidade e com a delimitação de conteúdos compreendidos como significativos para a aprendizagem das crianças, e que a escolha de um tema possibilita que conteúdos sejam reunidos, promovendo o desenvolvimento de sequências de atividades com articulação entre si. Ostetto (2000, p. 186) diz ainda que “[...] as propostas não ficariam soltas nem seriam desenvolvidas por elas mesmas, para ‘ocupar’ o tempo das crianças na instituição de Educação Infantil”. Nesse sentido, a intencionalidade educativa ficaria explícita tanto em relação às atividades propostas como nos conhecimentos articulados em torno delas. Todavia, a autora chama a atenção falando que, na prática de

professores, o tema escolhido “[...] acaba sendo um pretexto para uma listagem de atividades”. (OSTETTO, 2000, p. 186). É importante sublinhar que o planejamento por temas é um avanço para o trabalho pedagógico com crianças na Educação Infantil, porém, a depender da intencionalidade pedagógica, atividades descontextualizadas e sem significado podem ser propostas, descaracterizando a potência que o planejamento por temas possui.

Por último, Ostetto (2000) trata do planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento. As quatro perspectivas de planejamento apresentadas consideram mais as crianças de quatro e cinco anos de idade e, nesta quinta, ocorre o mesmo. O foco aqui é a defesa da pré-escola como um lugar de acesso ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Segundo a autora, é nítida a busca de instituição de um espaço de aprendizagem que se articula com os anos iniciais do Ensino Fundamental; isto é, a pré-escola é considerada como lugar de preparação para os anos subsequentes e de antecipação de processos de escolarização situados em abordagens curriculares disciplinares, com práticas descontextualizadas e interessadas na construção de aprendizagens pela repetição e memorização. Segundo Ostetto (2000, p. 188), “O planejamento que segue essas orientações aponta noções a serem trabalhadas na pré-escola, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais”.

Essa é uma tendência que marcou – e ainda marca – vários currículos da Educação Infantil no final do século passado e no tempo presente. O desafio é avançar buscando um planejamento que acolha histórias, culturas, linguagens, conhecimentos acumulados pela humanidade, mas também os saberes de crianças, docentes, famílias e de outros profissionais da educação, sem perder de vista os princípios éticos, políticos e estéticos, bem como a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil (BRASIL, 2009a, 2009b). Para Ostetto (2000, p. 189),

[...] qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender muito, do educador: do compromisso que tem com a sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc., pois, de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude.

Além disso, a estudiosa defende que um “planejamento bem planejado” na Educação Infantil

[...] significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos de matemática, da língua portuguesa e

das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (OSTETTO, 2000, p. 190).

É com essa visão de planejamento que a autora busca, em suas atividades acadêmicas no campo de estágio, formular com os estudantes uma concepção de planejamento que se articula com o registro e a avaliação, que possui intencionalidade educativa, que prima pela escuta da criança e propõe situações significativas para cada uma delas. Ostetto (2000, p. 199) reitera que “O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens [...]”.

Assim como Ostetto (2000), Corsino (2009) compreende que a escuta da criança é essencial no planejamento na Educação Infantil. Corsino (2009, p. 117) diz que “Planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados”. O professor tem um papel importante porque ele, com o conhecimento que possui, pode ofertar possibilidades investigativas para as crianças de modo que elas aprendam e se desenvolvam situadas na cultura e na realidade sociocultural. Corsino (2009, p. 118) fala que “[...] é do lugar de um sujeito mais experiente que o professor pode conhecer e acompanhar os processos das crianças, perceber como cada uma está aprendendo e se desenvolvendo e planejar ações para ampliar as experiências infantis”. Essa mesma pesquisadora destaca quatro dimensões do planejamento: 1. o inacabamento, indica que o planejamento vai se completando e ganhando novos contornos a partir das ações e relações entre os sujeitos da comunidade educativa; 2. a participação, significa que o planejamento é uma responsabilidade de todos os atores que frequentam a instituição de Educação Infantil e que a participação das crianças é um modo de torná-las coautoras do trabalho docente; 3. a previsibilidade e a imprevisibilidade, constituem dimensões do planejamento que o professor necessita estar atento, pois as tensões entre o que foi proposto e as necessidades do grupo de crianças supõem negociações e escolhas constantes; 4. a continuidade e o encadeamento, relacionam-se com a organização do tempo didático em uma perspectiva que articula conhecimentos, relações e saberes contextualizados. Essas características e dimensões, se conhecidas e apropriadas pelo professor, podem dar mais maleabilidade ao planejamento na Educação Infantil e condição do docente de, juntamente com as crianças, criar situações investigativas que permitam aprendizagens mais ricas, contextualizadas e significativas. A autora destaca ainda que, “Planejar na educação infantil, então, é firmar um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento”. (CORSINO, 2009, p. 121).

Os olhares de Ostetto (2000) e de Corsino (2009) sobre planejamento na Educação Infantil se aproximam e dialogam com as discussões feitas por Fochi (2015) sobre esse assunto. Considerando as ações e estudos do Observatório da Cultura Infantil (Obeci), Fochi (2015) afirma que planejar torna visível a intencionalidade pedagógica e possibilita uma prática educativa mais consciente e menos improvisada. Fochi (2015, p. 4), assim como Ostetto (2000), defende que “[...] a ideia de planejamento não está direcionada a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas”. Para ele, “Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos”. (FOCHI, 2015, p. 4). Validando esses quatro elementos, o autor propõe duas modalidades de planejar que se articulam entre si: planejar o contexto e planejar sessões. Planejar o contexto possui relação com ações cotidianas vividas pela criança, como alimentar-se, vestir-se, desvestir-se, dormir, fazer xixi, fazer cocô. De acordo com Fochi (2015, p. 5),

Essas são atividades cotidianas que, além de propor algumas marcas temporais na jornada diária, podem ser ocasiões privilegiadas em que as crianças estabelecem relações diretas com os adultos e aprendem conteúdos importantes para a construção da sua autonomia e do seu bem-estar.

Além dessas atividades de atenção pessoal, o autor também fala sobre as atividades de atenção coletiva, que estão relacionadas com os “[...] momentos de chegada e despedida e das situações em que as crianças podem optar por brinquedos e brincadeiras com parceiros de sua preferência sem uma intervenção direta do adulto”. (FOCHI, 2015, p. 5). Para tanto, a organização do tempo, do espaço e de materiais adequados é fundamental para que as atividades sejam descentralizadas da figura do professor e as crianças possam estar em autoatividade (FOCHI, 2015).

Fochi (2015, p. 6) sintetiza suas reflexões sobre planejar o contexto dizendo o seguinte:

[...] se planejarmos um contexto satisfatório em termos de tempo, espaço e materiais que promovam arranjos distintos de organização de grupo, aliando a isso intervenções mais conscientes por parte do professor, conseguiremos tornar o cotidiano das crianças ‘uma parte honesta da vida’, como diria Bruner (1999, apud Strozzi, 2014, p. 79).

A outra modalidade de planejamento citada por Fochi (2015, p. 6) é planejar sessões. Esta relaciona-se com “[...] saber propor para pequenos e grandes grupos sessões para articular os seus saberes com aqueles que a humanidade já sistematizou.” Articula-se a esses momentos três pilares: “a observação, o registro e a interpretação para reprojeter”.

“Sessão não é sinônimo de atividade. A ideia de sessão está voltada para um espaço de tempo em que um grupo de crianças está em atividades. Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades que a proposição do adulto pode favorecer aos pequenos”, diz Fochi (2015, p. 6).

A compreensão apresentada por esse estudioso sobre planejamento na Educação Infantil situa-se em uma visão de pedagogia da infância que compreende a criança como competente, ativa e rica de iniciativas, conforme trata Rinaldi (2016), Dahlberg, Moss e Pence (2003) e como ele próprio enfatiza:

Essa ideia de planejamento corresponde ao desenho de um percurso praticável com base em algumas premissas epistemológicas, isto é, se eu tenho uma imagem de criança capaz de elaborar teorias provisórias, não estarei preocupado em fazer com que o grupo descubra algo especificamente, mas que possa dar sentidos pessoais e coletivos para suas atuações. (FOCHI, 2015, p. 6).

A imagem que se tem de criança é, de fato, uma das premissas fundamentais para a elaboração, vivência, avaliação e reprojecção do planejamento na Educação Infantil. Os pesquisadores Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 72) reiteram a imagem de criança que deve ser assumida pelo professor:

Em vez de um vaso vazio esperando enriquecimento, desde o início da vida, a criança pequena é uma ‘rica’ criança, ativamente engajada com o mundo; ela nasceu equipada para aprender e não pede nem necessita da permissão do adulto para aprender. Na verdade, a criança pequena corre o risco de tornar-se pobre nas mãos dos adultos e, em vez de se ‘desenvolver’, perder suas habilidades com o passar do tempo.

É essa compreensão da potência da criança, desde os bebês, que dará o tom do planejamento e da prática pedagógica. Ter um olhar atento e implicado com a criança em ação, livre e espontânea, aproximará o docente da realidade e dará a ele elementos para propor um planejamento com mais consciência da sua intencionalidade e da riqueza de significados que as crianças podem atribuir para cada experiência vivida, como mencionou Fochi (2015, p. 7):

[...] planejar o contexto com base na realidade local e planejar sessões diante de uma reflexão que indique por que propor determinada atividade para as crianças parece servir para que cada menino e cada menina possam encontrar, individualmente ou em grupo, um lugar e um significado para suas experiências na escola.

Sobre a relevância de ofertar às crianças situações educativas que tenham significado para elas, os autores aludidos nessa seção compartilham da mesma compreensão, pois para eles o sentido do planejamento ganha força nas relações estabelecidas entre as crianças e o docente e entre as crianças, nas práticas sociais e

culturais contextualizadas acessadas pelas crianças, no engajamento e na capacidade docente de escuta, observação, documentação, interpretação, reflexão, produção e socialização de conhecimentos construídos a partir da ação docente com crianças.

Observa-se que as discussões feitas sobre planejamento na Educação Infantil pelos autores Ostetto (2000), Corsino (2009) e Fochi (2015) se entrecruzam em várias dimensões, dentre elas: na necessidade de escutar a criança para planejar; na afirmação de que o planejamento revela a intencionalidade da prática educativa; na possibilidade de o planejamento propiciar reflexão e autoformação do docente; na necessidade de uma formação específica consistente do professor; e no compromisso de considerar as singularidades e especificidades das crianças, desde os bebês. Esses aspectos dialogam com a construção de planejamento narrativo, como pode ser visto a seguir.

### **3 O PLANEJAMENTO NARRATIVO NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Por que planejamento narrativo? Não se trata de uma simples adjetivação da palavra planejamento, mas busca-se ampliar a compreensão de planejamento enraizada em uma visão de Educação Infantil, de criança, de currículo e de formação que reconhece a diversidade, as múltiplas linguagens, a experiência como propulsora da aprendizagem da criança, as ações e relações de quem frequenta e trabalha na escola de Educação Infantil como eixos essenciais para a tecitura dos processos pedagógicos. É uma concepção de planejamento que extrapola a prática de preenchimento e envio de formulários para instâncias internas e externas à escola e de proposição de atividades antecipadas, sem nem mesmo o docente conhecer a criança e/ou o grupo de crianças. Planejar, apenas com a finalidade de enviar à coordenação pedagógica ou para outro profissional da escola ou da secretaria de educação, ainda é uma prática bastante comum entre docentes. O planejamento, nessa perspectiva, funciona mais como ação burocrática e prestação de contas para outrem do que como uma bússola para o trabalho docente. Essa é uma visão de planejamento que se situa em uma tendência de educação que enfatiza a técnica como centralidade da prática pedagógica e não é isso que se quer defender neste artigo.

Um dos maiores desafios do professor é construir um planejamento que seja vivo, que seja revisitado e nutrido, cotidianamente, com as ações e aprendizagens construídas com as crianças e com outros referenciais que alicerçam a sua ação docente.

O planejamento é uma ação político-pedagógica essencial para o exercício profissional na Educação Infantil e possui muitas finalidades; dentre elas, afirmar a intencionalidade da prática educativa, ser guia para escutar e caminhar com as crianças, as famílias e outros profissionais da escola, compartilhar aprendizagens e conhecimentos, documentar ações e experiências, ser um (con)texto para a formação docente e para a atualização da proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil.

O planejamento narrativo não cabe em células de formulários e tabelas, pois ele significa fluxo contínuo e requer espaço para o docente narrar sobre o que foi vivido e sentido pelas crianças e por ele, sobre os aspectos que fluíram bem no acontecer da experiência, mas também registrar as dimensões que podem ser ajustadas, revisitadas e, se for necessário, não repetidas quanto ao tempo, ao número de crianças envolvidas, aos materiais utilizados e ao espaço no qual a experiência foi vivida. A possibilidade de planejar narrando abre espaço para o docente olhar para o tempo futuro, o presente e o passado, para acolher aquilo que aprendeu com as crianças, para anotar suas dúvidas, conquistas, descobertas e fazer afirmações sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Essa perspectiva de planejamento vai na direção oposta aos sistemas apostilados presentes em redes de educação e em escolas de Educação Infantil (NASCIMENTO, 2012; CORREA; ADRIÃO, 2014), que propõem planos prontos para serem aplicados pelos professores. Planejar narrando é afirmar a autonomia do docente, um princípio constitucional que precisa ser reiterado e vivido no cotidiano com as crianças, suas famílias e outros profissionais da educação.

Narrar é contar histórias e a vida de cada sujeito está sempre em busca de um narrador. Quantos docentes vivem uma vida inteira e não narram suas histórias profissionais e pessoais? Considera-se que toda vida, independentemente do tempo de existência, é uma história em potencial. A história não está situada no final da vida, quando se supõe ter mais experiências e aprendizagens; nem no início, quando se é considerado inexperiente. A história está com o sujeito no tempo presente, onde ele estiver. Por essa razão, narrar é debruçar-se sobre si, é trilhar em busca da compreensão de si, mas é também voltar-se para o *outromundo*.

A vida é uma história que precisa ser contada, pois o desejo de narrar habita em cada sujeito, como afirma Bruner (2003, p. 55, tradução nossa): “[...] parece que já desde nosso nascimento temos uma certa predisposição, um conhecimento íntimo da narrativa”.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> “[...] parece que ya desde nuestro nacimiento tenemos una cierta predisposición, un conocimiento íntimo de la narrativa.”

Todavia, quem decide se vai narrar, o que vai narrar, como vai narrar e para quem vai narrar é o próprio sujeito. Narrar uma história é dar sentido ao *saberfazer*, é sair do anonimato, é deixar sua marca impressa na história da humanidade. Por isso, Ricoeur (2009, p. 44) diz que “[...] a história relatada sempre é mais que a enumeração, em uma ordem simplesmente seriada ou sucessiva, dos incidentes ou dos acontecimentos que ela organiza em todo inteligível”. Ela é uma ficção narrativa e a ficção não se concretiza senão na vida. “Se é certo que a ficção não se consuma senão na vida e que a vida somente se compreende através das histórias que narramos sobre ela, resulta que uma vida examinada [...], é uma vida narrada”. (RICOEUR, 2009, p. 53).

Uma vida narrada não se restringe ao mundo particular de quem a narrou, ela contém elementos universais da condição humana (RICOEUR, 2009; ABRAHÃO, 2003). Narrar uma história já não equivale a um convite para ser como aquela é, senão a ver o mundo tal como se encarna na história”. (BRUNER, 2003, p. 41, tradução nossa).<sup>3</sup> As histórias narradas por docentes da Educação Infantil em seus planejamentos não são histórias particulares; elas contêm traços de um modo de pensar, de ser e de estar na profissão e na sociedade que são universais. Quando um professor planeja narrando suas experiências como professor de crianças de zero a seis anos de idade, independentemente de onde ele esteja e de que época seja, marcas universais da cultura da docência na Educação Infantil poderão ser notadas. Essas marcas universais dizem respeito aos elementos comuns da docência, que permitem aos professores se reconhecerem no *saberfazer* de outros professores (SANTOS, 2017).

O ato de planejar narrando, portanto, retira o professor do lugar de aplicador de atividades e o coloca no lugar de um profissional que, ao contar histórias, pensa, cria, tem perguntas, dúvidas, constrói conhecimentos a partir de estudos, pesquisas e experiências das crianças e suas como docente de crianças. Planejar narrando é uma estratégia que se alia a uma pedagogia da escuta (RINALDI, 2016) e da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), a uma escuta como ato político-pedagógico (FREIRE, 1996), a um currículo produzido e vivido no cotidiano da escola (SANTOS, 2017), que reconhece a criança com ator social e com múltiplas linguagens, que fortalece o professor como proprietário de saberes (CERTEAU, 2013), que retira a criança e o docente da invisibilidade e do lugar de consumidores de projetos e conhecimentos, que possibilita às crianças e aos

---

<sup>3</sup> “Narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal como se encarna en la historia”.

docentes a socialização de saberes, mostrando a relevância da Educação Infantil e do papel do professor e das crianças nos processos educativos em creches e pré-escolas.

Se narrar retira o sujeito da condição biológica e o insere na dimensão social (RICOEUR, 2009), o professor, ao planejar narrando, deixa para trás a imagem de alguém incapaz de pensar e produzir conhecimento. O docente da Educação Infantil estuda, pesquisa, produz conhecimentos tão válidos e relevantes quanto aqueles produzidos em instituições historicamente reconhecidas como *locus* de produção do saber - as universidades. Escolas de Educação Básica e universidades são instituições de educação e de ensino que, com suas especificidades e função sociopolítica e pedagógica, produzem conhecimentos e tecem diálogos, buscando fortalecer suas articulações e ações educacionais e socioculturais. O ato de narrar abre fissuras para denúncias sobre as condições de trabalho, sobre medos, angústias, dúvidas relacionadas ao trabalho docente e para anúncios sobre conquistas, elaborações teórico-metodológicas e descobertas que o professor faz no seu exercício profissional na primeira etapa da Educação Básica, bem como visibiliza a intencionalidade da prática educativa, como disseram Ostetto (2000), Corsino (2009) e Fochi (2015).

No planejamento narrativo cabe tanto o que o professor projeta viver com as crianças como a sua narrativa sobre como foi experienciar cada ação projetada, explicitando as potências e as fragilidades da experiência da criança e da sua como docente. Cabem perguntas, registros de descobertas, confirmações de saberes e de práticas, bem como a decisão de refazimento e/ou de distanciamento de ações investigativas desenhadas previamente.

O planejamento narrativo não se encerra com a projeção do que pode ser ofertado às crianças. Esta é a primeira etapa, pois uma de suas características é o inacabamento (CORSINO, 2009). O professor roteiriza uma proposta de organização do tempo, dos espaços, ambientes, materiais e de situações investigativas que as crianças podem experienciar e depois retorna ao desenho inicial para retroalimentá-lo com as observações feitas, com novas perguntas, com novas propostas, evidenciando os caminhos percorridos pela criança, as suas perguntas, as suas descobertas e os seus interesses. Esta é uma fonte de inspiração, importante e potente, que serve como uma bússola para a continuidade de experiências iniciadas pelas crianças e para a elaboração de novas ações. As crianças, com as suas linguagens e capacidades, transformam o que foi proposto pelo docente em inúmeras experiências, ampliando, recortando e atribuindo novos significados. O que foi projetado pelo docente é atualizado pelas crianças e, se ele não estiver observando, documentando e fazendo as reflexões pertinentes sobre esses processos, o planejamento

tem um fim em si mesmo e assume uma finalidade meramente burocrática, distanciando-se da compreensão de que ele é um artefato político-pedagógico que guia as experiências docentes e das crianças no cotidiano da escola de Educação Infantil e concretiza dimensões do currículo e da formação docente.

No planejamento narrativo, projetar, registrar e reprojetar são ações que se articulam e fecundam cenários favoráveis para a pesquisa educativa, para a reflexão, para a autoformação, para a formação continuada e para a produção de conhecimentos. O docente roteiriza desenhos de como tempos, espaços e materiais podem ser acessados e explorados pelas crianças, mas não tem a certeza de que aquilo que foi projetado será vivido como foi pensando inicialmente, pois, entre o desenho do planejamento e a sua concretização no cotidiano da escola, tem as crianças, que podem dar outro rumo ao que foi pensado, apresentando, inclusive, ações inusitadas e desconhecidas pelo professor.

As experiências e ações das crianças que não estavam previstas no desenho inicial do plano de trabalho feito pelo professor são reconhecidas como elementos constitutivos do planejamento? O que a criança propõe é incluído no planejamento ou só tem validade a ação pedagógica que foi projetada pelo docente? Onde é registrada a atualização do planejamento feita pela criança por meio de suas ações e experiências?

Na sala de referência e na escola não há um fundo falso que se abre ao final de cada turno ou dia para guardar as experiências e ações das crianças que não estavam previstas no planejamento. As experiências e ações das crianças são muitas, ricas e potentes, mas é preciso olhos, ouvidos e um capital intelectual consistente para que elas não se esmaçam ou passem despercebidas pelo docente. Pode-se dizer que as experiências das crianças não cabem em nenhum formulário de planejamento e que tanto aquelas projetadas pelo docente como aquelas iniciadas de forma autônoma pela criança são importantes e desencadeadoras de aprendizagens. Todavia, nota-se uma prevalência de registros de ações das crianças a partir do que foi roteirizado pelo docente, deixando escapar uma gama de outras experiências vividas por elas no cotidiano da escola de Educação Infantil, o que representa uma visão reducionista do currículo e uma perspectiva adultocêntrica, pois o que é manifestado pela criança mediante suas experiências sociais, relacionais e cognitivas não é legitimado como elementos constitutivos da ação docente e da proposta pedagógica e curricular.

Se o desenho inicial do planejamento é atualizado, apagado e refeito ao chegar no campo de ação das crianças, em algum lugar as experiências e aprendizagens vividas por elas e pelo docente precisam ser registradas. O planejamento como uma ação contínua do cotidiano da instituição de Educação Infantil dá ao professor a possibilidade de construir

textos que podem ser lidos, interpretados, redimensionados, ampliados e socializados como conhecimentos (SANTOS, 2017).

O olhar fundamentado em referenciais teóricos, atento e sensível às incursões feitas pelas crianças, a partir do que foi planejado pelo professor, é fundamental para a atualização do desenho inicial do planejamento e para reprojetação de ações. As crianças, por meio de suas ações e linguagens, deixam gestos, perguntas, pistas de temas, de estratégias metodológicas e de rotas que podem ser seguidas pelo professor e pelo grupo. A escuta da criança como um dos pilares para a feitura do planejamento narrativo é um prenúncio encontrado também nos estudos de Ostetto (2000), Corsino (2009), Staccioli (2013), Fochi (2015), Rinaldi (2016) e Freire (1996). A escuta da criança e a qualidade da escuta estão entrelaçadas com a filiação teórica que o professor possui sobre criança, Educação Infantil, aprendizagem, desenvolvimento infantil, avaliação, formação e currículo, dentre outros temas.

O planejamento narrativo, portanto, é uma ação aberta e contínua de reflexão do docente que permite o acolhimento e o reconhecimento das ações das crianças não pensadas previamente, mas que passaram a fazer parte do mesmo porque o professor reconheceu que cada ação da criança está impregnada de sentido e de conteúdo, que ele também aprende com a criança e que ela anuncia temas e apresenta pontos de vista ricos para a composição do planejamento e para o trabalho pedagógico.

Voltar ao texto escrito para narrar essas experiências mirando os sujeitos envolvidos na docência é algo muito precioso e relevante para o processo formativo e para a constituição da profissionalidade docente, uma vez que o registro de ações e experiências vividas pelas crianças e não pensadas pelo professor, previamente, pode evidenciar aspectos da prática docente que podem ser potencializados e outros que podem ser deixados de lado ou atualizados. Além disso, desse registro também pode emergir assuntos e reflexões para a organização de percursos formativos individuais e coletivos.

A escrita do planejamento narrativo é um momento de encontro do professor consigo, com sua prática, com as crianças, com a proposta pedagógica e curricular da instituição e com as políticas públicas, já que elas afetam a qualidade da prática pedagógica e as condições para o trabalho docente.

Escrever o planejamento narrando significa o estabelecimento de uma conversa contextualizada e enraizada em princípios teórico-metodológicos da Educação Infantil entre o professor e as crianças, entre ele e suas teorias, entre ele e as experiências das crianças e as suas experiências e saberes da prática.

O planejamento narrativo pode ser elaborado em forma de texto dissertativo – ou outro gênero textual escolhido pelo docente – no qual a projeção, a observação, a interpretação, a documentação e a reprojecção se articulam para revelar a intencionalidade da prática educativa, as teorias do professor e das crianças. É uma forma de escrita que dá ao professor mais liberdade para contar suas histórias no contexto da docência na Educação Infantil. Planejar narrando significa inscrever-se e inscrever o outro no mundo. Significa também registrar o que sabemos e não o que vemos. O professor compreende o que está diante de seus olhos a partir do que ele sabe e não a partir do que ele vê apenas. Todos os dias a criança empreende coisas extraordinárias, mas o que é visto pelo docente dessas ricas experiências? É o conhecimento que o professor possui que lhe possibilitará interpretar e atribuir sentido à ação da criança e dar nomes às suas ações e relações.

#### **4 (IN)CONCLUSÕES**

As concepções e filiações teórico-metodológicas do docente explicitam os caminhos que ele escolhe para planejar e organizar o trabalho pedagógico. São possibilidades que podem transitar entre campos de conhecimentos situados em uma compreensão de educação com práticas mais democráticas e participativas ou com práticas mais opressoras e autoritárias. A concepção que o docente possui de criança, por exemplo, vai influenciar decisivamente no modo como ele organiza os tempos, os espaços, os materiais e lida com as relações e interações no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Uma visão de criança como sujeito histórico, competente, capaz de produzir cultura e intervir no mundo por meio de suas linguagens requer um planejamento que respeite o que a criança diz, seus pontos de vista e seus interesses e que apresente desafios para que ela avance em seu desenvolvimento e em suas aprendizagens.

Já quando o docente tem uma compreensão de criança como um sujeito passivo, o planejamento assume o caráter adultocêntrico, centrado naquilo que apenas o professor considera que deve ser trabalhado com as crianças e na ocupação do tempo da criança com atividades sem sentido para ela, como destacou Ostetto (2000) ao discorrer sobre o planejamento baseado em listagem de atividades e por datas comemorativas.

Nestas perspectivas, o fazer livre e espontâneo das crianças é castrado no cotidiano e elas, mesmo traindo o planejamento estabelecido, vão sendo enquadradas em modelos pedagógicos que subtraem as suas possibilidades de viverem no dia a dia, na escola,

experiências significativas para o seu desenvolvimento, para a afirmação de sua identidade e para construção de sua relação positiva com o conhecimento.

O professor, como adulto mais experiente e profissional responsável pelo trabalho pedagógico, tem o dever de saber o que as crianças podem e têm o direito de aprender, como elas aprendem e se desenvolvem, e esse conhecimento pode se aliar a uma compreensão de que a docência que se concretiza quando o professor e a criança se encontram no espaço coletivo da escola, nas interpretações que ambos fazem das ações, explorações, relações e interações manifestadas pelas múltiplas linguagens da criança e do adulto no cotidiano de cada grupo de crianças e nas narrativas que fazem sobre suas práticas para a comunidade educativa e para a sociedade.

O planejamento narrativo permite o acolhimento e o reconhecimento das ações das crianças não pensadas previamente, quando o professor reconhece que cada ação da criança está impregnada de sentido e de conteúdo, que ele também aprende com a criança e que ela anuncia temas e apresenta pontos de vista ricos para a proposição de situações investigativas, para a organização de tempos, espaços e materiais.

O planejamento narrativo como atitude, ação e artefato político-pedagógico se alinha aos princípios da pedagogia da escuta e da participação, dialoga com pressupostos reggianos sobre a projeção, primando pela escuta da criança e pelo reconhecimento de que suas ações também tecem a docência, mesmo quando o professor ainda não validou a autoria das crianças como produtoras da docência.

O planejamento narrativo caracteriza-se como uma ação aberta e contínua que reúne as condições de encontro, pela narrativa, entre professores e crianças para a projeção, a observação, a interpretação, a documentação e a tecitura de reflexões que revelem a intencionalidade da prática educativa, as teorias das crianças e dos professores.

Por fim, destaca-se que o planejamento narrativo se apresenta como um potente dispositivo para a formação continuada no contexto da instituição de Educação Infantil, uma vez que ele é um (con)texto tecido por experiências, conhecimentos, relações e sentimentos que expressam marcas coletivas e singulares de docentes, de crianças ou de um grupo de crianças, de uma escola, mas também de uma rede de educação, que, com as suas políticas, orientações e diretrizes para a Educação Infantil, alcançam quem está na escola e produzem ressonâncias político-pedagógicas no trabalho docente em creches e pré-escolas.

Os processos formativos que envolvem professores da Educação Infantil não podem prescindir de estudar e analisar esses (con)textos produzidos pelo planejamento narrativo, pois eles são fontes ricas para a pesquisa, para a atualização e a produção de

conhecimentos sobre a educação da criança, sobre a docência, sobre o currículo e sobre outros assuntos que emergem das experiências das crianças e dos professores.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, 2003, p. 79-95.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares - Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. MEC/SEB: Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13453&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid=936)>. Acesso em: 26 maio 2009.
- BHERING, Eliana; FULLGRAF, Jodete. Planejamento na Educação Infantil: intenções, reflexões e desejos. **Revista Educação**: Publicação Especial: Educação Infantil 2, São Paulo: Editora Segmento, p. 44-59, out./2011.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009a**. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866)>. Acesso em: 31 mar. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, seção 1, p.18.
- BRUNER, Jerome. **La fábrica de historias**: derecho, literatura, vida. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CORREA, B.; ADRIÃO, T. Material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 379-396, maio./ago. 2014.
- CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 117-121.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS; GANDINI; FORMAN (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (V1). Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas sul Ltda, 1999.

EDWARDS; GANDINI; FORMAN (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação (V.2). Porto Alegre: Penso, 2016.

FALK, Judit (Org.). **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FOCHI, P. S. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio**. Educação Infantil, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação - o pensamento, a prática, as ferramentas. Tradução Paula Baggio. La Bottega di Geppetto: San Miniato/Itália; Porto Alegre: Editora Buqui, 2017.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. Sonhar na ação de planejar. In: FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e Planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 54-58. (Série Seminários).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SP: Atlas, 2002.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS; GANDINI; FORMAN (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (V1). Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas sul Ltda, 1999, p. 59-104.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 9-22.

MARTINS, Mirian Celeste. Repensando o planejamento do ensino da Arte. In: FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e Planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 58-68. (Série Seminários).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 175-200.

RAMOS, Tacyana K. G.; ROSA, Ester C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REGGIO EMILIA. **Regolamento Scuole e nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia** – Reggio Emilia/Italia, 2009. Disponível em: <<http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

RICOEUR, P. La vida: un relato en busca de narrador. In: RICOEUR, P. **Educación y política**: de la historia personal a la comunión de libertadores. Buenos Aires: 2009, p. 43-55.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS; GANDINI; FORMAN (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação (V.2). Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. 187f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251307>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. A solidão profissional de professoras de bebês. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 512-531, mai.-ago. 2020: "Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas".

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **"Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?" Currículos praticados com bebês**: professoras com a palavra. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).