

CONTRIBUIÇÕES DA OBSERVAÇÃO FENOMENOLÓGICA PARA O REGISTRO SENSÍVEL DO BRINCAR DE CRIANÇAS NA PEDAGOGIA WALDORF

*CONTRIBUTIONS OF PHENOMENOLOGICAL OBSERVATION TO THE
SENSITIVE RECORDING OF CHILDREN'S PLAY IN WALDORF PEDAGOGY*

Mônica Teresinha Marçal

Doutora em Educação (UFSC)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0345428194443739>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2486-3866>

E-mail: monica.marcal@ufsc.br

Thatiza Luciano Curuci

Especialização em Jornalismo Literário pela Associação Brasileira de Jornalismo Literário (ABJL)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4859258660409787>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6663-9446>

E-mail: thatiza@gmail.com

Resumo: Este artigo tem o objetivo de compreender como a observação fenomenológica do brincar da criança pode contribuir para prática de registro mais sensível. Ademais, descreve o que é observação fenomenológica e como realizá-la e registrá-la; apresenta as contribuições das narrativas do brincar a partir da observação com crianças; e explica como a observação fenomenológica pode contribuir para elaboração de registros mais sensíveis das brincadeiras. A metodologia contempla uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa e objetivo exploratório com a utilização de uma pesquisa-ação, realizando a observação e o registro do brincar de crianças de um a seis anos em um espaço educacional Waldorf em Florianópolis. O trabalho de campo de uma das autoras deste artigo possibilitou que os resultados fossem alcançados, pois houve a observação sensível do brincar das crianças, com aprofundamento e minúcia, e o registro de alguns gestos orais e corporais, considerando os princípios da fenomenologia goetheana.

Palavras-chave: Observação fenomenológica. Registro sensível. Brincar.

Abstract: This article aims to understand how phenomenological observation of children's play can contribute to a more sensitive recording practice. Furthermore, it describes what phenomenological observation is and how to conduct and record it; presents the contributions of narratives of play based on observation with children; and explains how phenomenological observation can contribute to the elaboration of more sensitive records of play. The methodology includes basic research, with a qualitative approach and exploratory objective, using action research, observing and recording the play of children aged one to six in a Waldorf educational space in Florianópolis. The fieldwork of one of the authors of this article made it possible to achieve the results, since there was sensitive observation of children's play, with depth and detail, and the recording of some oral and body gestures, considering the principles of Goethean phenomenology.

Keywords: Phenomenological observation. Sensitive recording. Play.

O Início do Diálogo

A observação faz parte do Planejamento e Avaliação na Educação, e é um dos principais meios de acompanhar, planejar e avaliar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil (EI). O registro pertence à documentação pedagógica, assim como a observação. Esses dois processos, juntamente com o planejamento e a avaliação, constituem a documentação pedagógica. O registro possibilita compartilhar o vivido, o documentado, para que as vivências e experiências não se percam ao longo do tempo, afinal, os registros são também um recurso para a sistematização da memória. Além disso, por meio da observação e do registro, o(a) professor(a) pode conhecer a realidade da criança, acompanhar seu desenvolvimento, planejar suas ações, avaliá-las e propor novas ações, num movimento dialético. Podemos também visualizar esse processo utilizando a metáfora de uma espiral, pois tal processo não se dá de forma linear.

Apesar da importância da observação no cotidiano educativo da EI, é comum os(as) professores(as) terem dificuldade em observar as crianças com foco e inteireza e de, posteriormente, registrar os acontecimentos de maneira a gerar reflexões que auxiliem a práxis. Conforme Freire (2020, p. 127), a “[...] práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

Na tentativa de construir a documentação pedagógica, registramos observações do cotidiano educativo por vezes de forma apenas generalista, que pouco contribui com o planejamento. Em algumas situações deixamos escapar falas, conversas e ações das crianças que poderiam gerar registros que evidenciem as experiências e as elaborações do que as crianças fazem e produzem, ou seja, aspectos da sua cultura e das transformações que ocorrem quando vivemos em sociedade e nela interferimos.

A dificuldade de registrar pode ser ainda maior quando se trata das brincadeiras, algo tão dinâmico e potente. Muitas vezes a brincadeira das crianças parece estar “autorizada” a não receber o devido registro, afinal ela é livre. Ao agir dessa forma corre-se o risco de perdemos a interação que foi produzida nas relações das crianças.

Diante o exposto, este artigo busca ampliar as possibilidades de observação e registro que os(as) professores(as) realizam das crianças brincando de maneira espontânea no cotidiano educativo, expandindo, também, o olhar e a sensibilidade para essas práticas.

As contribuições da fenomenologia de Goethe, aplicada pela Pedagogia Waldorf¹, torna-se como uma alternativa para contextualizar o olhar à observação das crianças por meio do seu brincar. Nesse contexto, propõe-se a abordagem da observação fenomenológica na busca por estudos e práticas mais aprofundadas, tanto na observação quanto no registro.

Pensando em caminhos para a realização de observação e do registro que façam sentido na EI, o objetivo geral foi assim formulado: compreender como a observação fenomenológica do brincar pode contribuir para uma prática de registro mais sensível. Além dos seguintes objetivos específicos: a) descrever o que é observação fenomenológica e como realizá-la e registrá-la; b) apresentar as contribuições das narrativas do brincar realizadas a partir da observação com crianças de um a seis anos em um Espaço Educacional Waldorf de Florianópolis; e c) explicar como a observação fenomenológica pode contribuir para elaboração de registros mais sensíveis das brincadeiras das crianças.

A observação e o registro são elementos que compõem a documentação pedagógica (Ostetto, 2008), sendo que esses auxiliam na organização das práticas pedagógicas, pois fornecem elementos necessários para acompanhar o desenvolvimento das crianças. Salientamos que é necessário encontrar meios de realizá-las de maneira intencional no cotidiano educativo. Trata-se de realizar registros que retratem a realidade do brincar das crianças e que gerem reflexões para os(as) professores(as), a fim de compor a documentação pedagógica que também é compartilhada com a família.

Para a fundamentação teórica utilizaram-se artigos e pesquisas, como Ostetto (2008), Pinazza e Fochi (2018), e Eckschmidt (2021), entre outros, que relatam as dificuldades em registrar

¹ Pela filosofia, a fenomenologia é recente, mas já é objeto de estudo e prática de muitas escolas Waldorf e de publicações de livros e artigos.

as observações das crianças na EI. O presente artigo, portanto, busca apontar de que maneira a abordagem fenomenológica pode se mostrar como um caminho possível para contribuir na observação dos “gestos do brincar”², para o registro e a criação de narrativas relevantes e mais sensíveis – algo importante para a atuação dos(as) professores(as).

Os estudos e as práticas da observação fenomenológica na abordagem de Goethe são atuais e reconhecidos por profissionais, especialmente na Pedagogia Waldorf. Fundamentada filosoficamente pela fenomenologia – iniciada por Edmund Husserl –, essa ciência possui estudos e trabalhos acadêmicos recentes, especialmente a partir da década de 70.

Apesar de atuais, os estudos ainda são bastante restritos à Pedagogia Waldorf. Nesse sentido, pensamos que este estudo possa contribuir e estar disponível aos(às) professores(as) da rede pública e privada, de forma a auxiliá-las em suas práticas.

O artigo foi organizado trazendo primeiro a apresentação, o seu objetivo geral e os específicos. Na sequência, apresentamos alguns argumentos defendidos por autores que dialogam com o tema em debate, sendo utilizados na fundamentação teórica, pois pretendemos discorrer sobre o que é observar e registrar, e, também, sobre a metodologia de observação fenomenológica.

Traçando o Contexto do Estudo

A observação e o registro são elementos que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) como constituintes da Avaliação. Esses dois processos, juntamente com o planejamento e a avaliação, fazem parte da prática pedagógica e do acompanhamento do desenvolvimento da criança, e devem garantir: “A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (Brasil, 2010, p. 29). Além disso, salienta-se a importância da “Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (Brasil, 2010, p. 29).

A observação é uma ação que envolve a atenção e a presença do(a) professor(a) e que pode romper com o modelo autoritário de educação, já que contribui na construção de um olhar sensível e pensante, assim como define Madalena Freire Weffort (1996). Para a autora, esse olhar sensível também é curioso e afetivo, pois transcende as aparências, o homogêneo e o restrito, e procura o que está por trás, procura outras formas de pensar.

Pinazza e Fochi (2018) tratam a observação como uma técnica de investigação, inclusive impulsionando os(as) professores(as) a serem investigadoras de suas práticas. Para observar é indicado ter um foco, formular uma pergunta, ter um propósito e um caráter sistemático. Um tipo de observação indicado pelos autores se dá com participação plena, em que o(a) professor(a) se envolve diretamente com o contexto e realiza um conjunto de observações decorrentes de sua prática por um longo tempo.

Apesar de se dedicar com frequência ao trabalho de observar, os autores indicam que é preciso que se tenha um olhar de estranhamento, de não pré-julgar, de não se contaminar, de não ter ideias deterministas a priori. Os autores avaliam que:

[...] uma documentação pedagógica depende de uma alta qualidade de registros de observação e de grande competência na coleta, na produção e na organização dos dados. Não é possível naturalizar essa complexa tarefa, imaginando que professores e gestores da educação infantil, como numa mágica, passem a constituir fartas documentações pedagógicas, sem cumprir etapas de todo o ciclo investigativo (Pinazza; Fochi, 2018, p. 23).

2 Gestos do brincar é uma expressão utilizada pela educadora e pesquisadora Sandra Eckschmidt (2024) e se refere a “gestos” e “narrativas” do brincar, pois, em seus estudos, ela argumenta que para a criança, fala e corpo são uma coisa só. As ações do corpo no brincar, como gestos, não são uma simples ação física, sem sentido, mas têm uma intenção, um significado encadeado ao contexto concreto da brincadeira, e, também, aos seus elementos simbólicos e imaginários. Corroborando com esse debate, o educador Loris Malaguzzi salienta que a criança é feita de 100 linguagens, enfatizando que a linguagem corporal é atuante e uma das muitas maneiras de a criança se expressar além da fala.

Para se ter uma documentação pedagógica qualificada, o trabalho de observar e registrar precisa ser feito em conjunto, de forma compartilhada entre os(as) profissionais docentes. O compartilhamento é decorrente da participação e da troca de ideias entre os(as) profissionais que buscam a problematização e a reconstrução de significados em sua prática pedagógica, procurando comunicar de forma mais abrangente possível as conquistas e os saltos qualitativos da aprendizagem alcançados pelas crianças.

Sobre o registro do cotidiano e das ações das crianças, Pinazza e Fochi (2018) realizaram uma pesquisa com professoras de várias regiões do Brasil em que ouviram os seus relatos. Os autores concluíram que equívocos e confusões acontecem, pois é comum os(as) educadores(as) fazerem meros registros, desvinculados do planejamento, e categorizá-los de documentação pedagógica. Com tantas dúvidas sobre como observar e, posteriormente, como registrar, as queixas aparecem:

As queixas recorrentes giram em torno das enormes dificuldades que se tem em registrar os acontecimentos no cotidiano das instituições de educação infantil e de sistematicamente utilizá-los como indícios para orientar o planejamento educativo. Nos argumentos, aparecem as limitações temporais e mesmo a falta de clareza do que é digno de ser observado e de ser registrado (Pinazza; Fochi, 2018, p. 17).

Há dificuldade, também, em refletir a partir dos registros, pois muitas vezes tempo e energia são gastos em documentos feitos em abundância, que se tornam subutilizados na documentação pedagógica. Luciana Ostetto (2008) destaca o papel investigativo e reflexivo do(a) professor(a) ao realizar o registro, pois, além de avaliar as crianças, também reflete sobre suas ações. A autora ainda enfatiza o desafio e a oportunidade da aprendizagem do(a) educador(a) ao registrar o cotidiano de um grupo de crianças. De tanto ver a mesma coisa, acabamos “banalizando o olhar” (Ostetto, 2008, p. 22). No entanto, o ato de registrar pode nos “desabituar-se”, pois “[...] escrevendo (registrando), poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo” (Ostetto, 2008, p. 22).

É preciso, então, buscar várias maneiras de observar e registrar que sejam apropriadas para compor a documentação pedagógica e que tenham relevância na práxis. A observação fenomenológica, que ancora este artigo, é uma abordagem que se propõe a aprofundar a investigação das brincadeiras das crianças e registrar de uma maneira mais sensível.

Observação Fenomenológica

Na Pedagogia Waldorf, a base da prática pedagógica é a observação da criança. A observação praticada nessa pedagogia é a fenomenológica de Goethe—fundamentação filosófica e metodológica—, a qual Rudolf Steiner utilizou como elemento referencial para desenvolver a observação voltada para a Educação (Bach, 2019). Segundo Bach (2019), a observação fenomenológica, também conhecida por observação goetheana, em uma de suas qualidades, visa o processo descritivo de um objeto com a finalidade de apreciá-lo, considerando as suas relações contextuais.

Esse tipo de observação também tem a qualidade de olhar com profundidade para “[...] permitir-se enxergar o que a vida, por meio das crianças, [...] quer nos mostrar” (Mattos; Ribeiro; Balconi; Eckschmidt, 2021, p. 246). E, ao se aprofundar, “[...] entendemos que lapidar o olhar para enxergar o que há de vivo no brincar ajuda a reconhecer as potencialidades infantis” (Meirelles; Eckschmidt, 2019, p. 14).

A fenomenologia de Goethe, assim como a de Husserl, tem como premissa a “[...] apreensão do fenômeno, voltar às coisas mesmas, olhar para as essências” (Meirelles; Eckschmidt, 2019). A observação fenomenológica de Goethe “[...] parte da experiência e prolonga-se na descrição sensível e acurada do que se vê - no caso os gestos e narrativas de crianças em sua brincadeira” (Girardello; Eckschmidt, 2023, p. 813).

Ao realizar a observação com constância, em um trabalho de investigação, o(a) professor(a)

busca entender, compreender e atuar com a criança a partir da autêntica essência humana (Lameirão, 2022). Para chegar a essa essência, no entanto, é necessário observar com frequência e permanência, e percorrer caminhos da fenomenologia, já que a essência do ser não é revelada diretamente (Bach, 2019). A pergunta que se deve fazer durante o trabalho de observação, que também consiste em uma investigação, é: O que este fenômeno tem para me dizer, me mostrar e mostrar ao mundo?

Nessa busca pela essência, a fenomenologia de Goethe propõe um caminho com quatro passos que convidam o(a) educador(a) a observar. Esses passos são um guia para a compreensão dos gestos e do fluxo do brincar da criança (Girardello; Eckschmidt, 2023). A pesquisadora Eckschmidt (2021; 2024) observou o brincar das crianças durante seu percurso de mais de 18 anos como educadora. Um dos resultados da sua investigação foi descrito em um artigo sobre o brincar em balanços. Nesse texto, as autoras apresentam o reconhecimento das dimensões poéticas e sensíveis que o olhar fenomenológico proporciona, sendo que tal atitude pode demonstrar, também, a potência do encontro da criança com o(a) educador(a) (Girardello; Eckschmidt, 2023).

A partir dos estudos realizados, compreendemos que a observação fenomenológica é um convite para auxiliar e motivar os(as) educadores(as) em um caminho que observe as crianças, procurando conhecê-las melhor, para, posteriormente, registrar com mais propriedade e sensibilidade aquilo que se vê, se sente e se percebe, por exemplo.

Nesse caminhar, o convite é feito, inclusive, para educadores(as) que não são da Pedagogia Waldorf, mas que podem também se beneficiar desse encontro que a observação fenomenológica proporciona entre seres humanos, no caso, entre crianças e professores(as):

No processo de escrita, ficou claro, dia a dia, que a nossa busca era compartilhar um caminho de observação do brincar que fosse disponível para todos os educadores, mesmo que às vezes sem o acesso ou o tempo a estudos mais complexos de autores da fenomenologia, ou ligados à estudos da antroposofia, às teorias do imaginário e a tantos outros que nos ajudam nesse processo de compreender mais profundamente os sentidos da brincadeira [...] muito além do que é descrito nos objetivos pedagógicos. Para que assim pudéssemos todos nutrir a relação primordial da educação, que é o encontro humano e profundo (Girardello; Eckschmidt, 2023, p. 829).

A ciência de Goethe apresenta estudos investigativos sobre a natureza que, em sua época, não foram compreendidos, apenas séculos depois. Uma das razões era que a ciência valorizava uma ideia de desenvolvimento humano em que a sensibilidade não tinha lugar. No entanto, para Goethe (Bach, 2020), a experiência através dos sentidos nos abre para o mundo dos sentimentos e das emoções.

Bach (2020) argumenta que, na Pedagogia Waldorf, a educação cognitiva é acompanhada da educação dos sentidos, das sensações e, por essa razão, causa estranhamento em muitas pessoas. Para essa pedagogia, a sensibilidade está unida ao papel transformador da Educação.

Goethe observou a natureza em profundidade e uniu ciência à arte (Bach 2019), e o mesmo é realizado pela fenomenologia quando apresenta os passos que envolvem os elementos da natureza, ou seja, a terra, a água, o ar e o fogo. Os quatro elementos, além de auxiliarem na observação e no registro das crianças, dão materialidade ao brincar e expressam a vida imaginária (Piorski, 2016).

Os elementos descritos a seguir não têm relação necessariamente com o local em que a criança brinca (se é com terra, com água ou com fogo, por exemplo), mas nos remetem às características de cada um desses passos (Terra, Água, Ar e Fogo), que auxiliam no caminho da materialidade e que visam o processo de observação e de registro do(a) educador(a). Vejamos o primeiro deles a seguir.

Passo Terra

O primeiro passo, conhecido por Passo Terra dentro da abordagem fenomenológica na Pedagogia Waldorf, se relaciona ao ambiente físico em que a criança brinca. Nele, é indicado observar e registrar a materialidade concreta. Exige a presença do(a) educador(a) com sentidos apurados aos fatos, sem pré-julgamentos ou antecipação da ação. Esse exercício, por vezes árduo, desconfortável, maçante e capaz de gerar um certo incômodo, traz consciência para os detalhes e proporciona ao(a) educador(a) o exercício de olhar novamente, revisitar o espaço físico ou, também, o registro, por exemplo, de uma brincadeira, quantas vezes for necessário. Nesse passo, os sentimentos e a previsão dos fatos (que geralmente surgem em quem pratica) precisam “descansar” para dar lugar aos sentidos básicos – especialmente a visão, a audição e o olfato.

Esse é o momento de descrever o espaço, o corpo físico da criança e os sujeitos e os objetos que compõem a cena da brincadeira. É possível descrever a partir do registro fotográfico ou do desenho realizado pelo(a) educador(a) da cena estática captada de uma criança brincando, por exemplo. Nessa fase, é importante tentar não nomear as coisas e os objetos, e, sim, descrevê-los nos detalhes (cores, tamanhos, texturas), para construir o olhar atento, sem julgamento. É “[...] olhar como se fosse a primeira vez” (Mattos; Ribeiro; Balconi; Eckschmidt, 2021, p. 247), com humildade e abertura para olhar quantas vezes for necessário.

Os detalhes são descritos, olhados e revisitados para dar base à observação. A observação e o registro são realizados uma, duas, três, quantas vezes for preciso:

Em vez de falar que a criança está pulando corda [...] procuramos descrever, a posição das pernas, do joelho [...]. A intenção, nesse momento, não é de análise. Esse exercício nos mostra como costumamos não olhar com detalhes para o mundo ao nosso redor; os conceitos prontos, ou afirmações mais generalistas ao observar um fenômeno, como ‘a criança está pulando a corda’, parecem nos cegar para a vivacidade e transformação que existe na singularidade de cada expressão (Mattos; Ribeiro; Balconi; Eckschmidt, 2021, p. 247).

O Passo Terra é considerado o mais árduo, difícil e trabalhoso, mas fundamental para os que virão a seguir. Para exemplificar, apresentaremos o registro por escrito do Passo Terra, seguido do registro fotográfico de uma das autoras deste artigo.

Uma criança está em pé, virada para a frente, em um ambiente com terra, pedras e árvores. O braço direito dela e o antebraço estão esticados e voltados para o alto. Sua mão esquerda está acima de sua cabeça. Os dedos mindinho, anelar e médio estão dobrados, voltados para a palma da mão, deixando apenas o indicador e o polegar em formato de pinça apontando para o alto, mas sem se tocarem, entreabertos. A ponta dos dedos da mão esquerda dela estão próximas de folhas verdes. As folhas pertencem a um galho que está direcionado de forma horizontal, perpendicular ao braço e à mão da menina. O galho e as folhas estão acima da cabeça dela. O tronco da árvore está perpendicular ao galho e às folhas, ambos próximos da criança.

Os olhos da criança de cor marrom escuro estão abertos e voltados para o alto, na mesma direção de seus dedos, sendo que estes estão em formato de pinça. A boca de cor rosada está entreaberta. O braço esquerdo está à frente de maneira que não é possível ver sua orelha esquerda. A orelha direita está aparente, inclusive há um objeto circular dourado que está dentro do furo na base da orelha. O braço direito está na altura de suas costelas, com o antebraço dobrado. Sua mão direita está segurando o cabo de um objeto de madeira com

formato côncavo.

A criança possui fios que cobrem sua cabeça: estes são mais finos do que uma linha de costurar. São de cor marrom, lisos e tocam seu pescoço. Outra parte dos fios cobre uma porção de sua testa, mas não encosta nas sobrancelhas dela. Ela está vestindo uma blusa rosa de manga comprida com o punho canelado na manga esquerda e que apresenta vestígios de cor de terra.

O espaço em que a criança está possui uma escada de madeira que dá acesso a uma estrutura de madeira apoiada em árvores. Na base da escada, é possível ver parte de uma criança que está de costas para a menina e veste blusa azul de manga comprida. A mão esquerda da criança de camisa azul está apoiada na escada e seus cabelos são amarelos.

Há uma pedra atrás da árvore e da criança que está em primeiro plano e veste a blusa rosa. Esta pedra é maior do que esta criança. (Espaço Educacional – Inverno de 2024. Observação do brincar de crianças no parque por uma das autoras deste artigo.)

Figura 1. Criança coletando folha da árvore



Fonte: Arquivo pessoal de uma das autoras.

Esperamos ter possibilitado, com o exemplo de registro escrito de observação Passo Terra, uma maior compreensão do primeiro passo da observação fenomenológica. A seguir, dando continuidade, vamos nos aprofundar e adentrar em outro elemento, a água, que é o segundo passo.

Passo Água

O Passo Água leva à fluidez. A terra seca esfarela e se espalha, formando pedaços separados um do outro, mas, quando se une à água, “[...] é possível modelar (a terra molhada) e formar uma imagem, a água consegue agrupar as coisas” (Lameirão, 2024)³, como, por exemplo, ocorre com a argila, um bolinho de terra ou de areia.

O convite, agora, é observar o brincar da criança em movimento, como ele realmente acontece: acompanhando o passar do tempo. As descrições exatas, objetivas e descritivas do Passo Terra permanecem, agora acrescidas do tempo e do movimento.

O(a) educador(a), portanto, observa e registra o brincar por um determinado período, por

³ Aula ministrada por Luiza Lameirão na cidade de Florianópolis em maio de 2024.

alguns minutos ou segundos, ou seja, por um espaço de tempo, observando a vivacidade do brincar. É difícil capturar um só momento da brincadeira porque ela acontece como uma história, tem uma fluidez de acontecimentos. As cenas formam enredos que, por sua vez, evidenciam as narrativas gestuais e orais do brincar da criança (Mattos; Ribeiro; Balconi; Eckschmidt, 2021, p. 248).

No Passo Água observamos o movimento de pular, girar, saltar, correr, subir, descer, escorregar, entre outros, que demonstram a potência do brincar, do corpo da criança em movimento, e que, muitas vezes, passam de maneira despercebida no cotidiano, como se o brincar fosse um complemento do cognitivo, mas, na realidade, ele tem um fim em si mesmo:

O brincar espontâneo ou, como gostamos de chamar, brincar livre, é um impulso que nasce da criança, da sua própria criação e expressão. Nós, educadores, precisamos aprender a observar para compreender esse gigantesco potencial humano – de criação, imaginação e humanização (Saura; Meirelles; Eckschmidt, 2015).

A constância de observar não tem a intenção de recortar o fenômeno, mas de apurar, sensibilizar, atentar para as partes que compõem o todo (Meirelles; Eckschmidt, 2019). Os Passos Terra e Água, portanto, seguem juntos, compondo a observação fenomenológica.

Pode-se constatar que, nesta etapa, o(a) educador(a) “[...] nesse processo de empiria delicada deixa suas hipóteses e verdades pedagógicas para se encantar com cada detalhe da criança que brinca” (Meirelles; Eckschmidt, 2019). A atenção e o não julgamento e antecipação dos fatos, portanto, compõem a forma de observar.

Apresentaremos um registro escrito, por uma das autoras deste artigo, do Passo Água para exemplificar.

Uma criança, de camisa vermelha de manga comprida chega com um graveto na mão e anuncia ao colega de camisa esverdeada que está ao seu lado:

- Eu vou furar (fazendo referência ao vulcão feito de areia a sua frente).

E, antes dele iniciar o furo, o amigo explica:

- Não é em cima que é feito o furo. É lá embaixo.

Enquanto o amigo vestido de vermelho enfia o graveto na porção de areia, o menino de camisa esverdeada acompanha com os olhos. Depois que o de camisa vermelha termina, o outro ajeita o buraco com seu dedo, faz força para dentro da porção de terra e diz:

- Agora vamos fazer o furo para fazer as rachaduuuuras.

Enquanto um fazia o movimento com o dedo, o outro colaborava enfiando o graveto - um trabalho em conjunto.

O menino de camisa esverdeada fez a mesma ação algumas vezes: ajeitou a porção de areia dando leve batidinhas com as mãos, em seguida, enfiou o dedo novamente, deu mais batidinhas com as mãos e, por último, enfiou o dedo no buraco feito na areia. Enquanto isso, o colega vestido de vermelho mudou de posição, ficou de frente para o amigo, e enfiou seu graveto para fazer pequenos buracos perto do topo da porção de areia, enquanto sua boca abria e fazia formato da letra “O”, assoprando e acompanhando o movimento de suas mãos. (Espaço Educacional – Inverno de 2024. Observação do brincar de crianças no parque por uma das autoras deste artigo.)

Ao apresentar o exemplo anterior, esperamos ter construído uma maior compreensão do segundo passo da observação fenomenológica, em que o registro escrito se faz numa junção entre o Passo Terra (descrição da ação de brincar) e o Passo Água (observação da ação da brincadeira em movimento). A seguir, apresentaremos o terceiro nível de observação, o Passo Ar.

Passo Ar

No terceiro passo, o Passo Ar, podemos alcançar uma expressão mais poética e sensível do registro, com uma linguagem simbólica que permite a possibilidade de uma imaginação mais criadora (Eckschmidt, 2024). Nesse momento, o olhar atento do(a) educador(a) é convidado a focar em algum tipo de brincadeira, em um determinado gesto das crianças, algum fenômeno que se repete com o passar dos dias, das semanas, dos meses ou dos anos; portanto, a constância e a permanência são necessárias, pois se observa uma brincadeira específica independente do grupo de crianças. A partir dessa escolha, que não é imposta, mas algo que acontece espontaneamente, surge da própria curiosidade do(a) educador(a) a necessidade do aprofundamento do seu olhar, e, então, algumas perguntas podem ser originadas.

O Passo Ar permite experienciar que, com o fenômeno selecionado, é possível aprender sobre si mesmo e sobre as crianças (Lameirão, 2024)⁴. Após meses, semanas de observações de crianças brincando, de olhar minucioso e persistente, após realizar registros de uma determinada brincadeira, o fenômeno começa a fazer parte do(a) educador(a), como algo que o(a) afeta, pois ele(a) consegue “[...] demorar-se nos detalhes, cultivar a atenção e a delicadeza, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Bondia, 2002, p. 24).

É no momento do trabalho da observação que surge um sentimento exato sobre a percepção que se tem do fenômeno (Mattos; Ribeiro; Balconi; Eckschmidt, 2021). Por meio do olhar mais sutil, às vezes invisível a um primeiro momento, surge o sentimento (Meirelles; Eckschmidt, 2019) e, também, uma imagem, que só é possível chegar depois de um tempo de investigação e dedicação, de observar o que se repete nos gestos que compõem as ações das brincadeiras. Geralmente, esse sentimento e essa imagem são acompanhados de uma certa euforia do(a) educador(a), pois é como se descobrisse um tesouro que estava ali o tempo todo, mas só pôde ser encontrado depois de um tempo de observação dedicada e constante.

Assim como o caminho que o ar percorre em nosso corpo, esse passo também nos adentra e preenche nossos pulmões, e, depois, encontra maneira de sair novamente ao mundo:

Como o ar que respiramos, esse passo é quando o fenômeno observado, que está fora, entra em nós e que se volta para fora por meio de poesia, música, desenho, história ou registros reflexivos. Portanto, quando exprimimos o sentimento que nos perpassou, colocamos no mundo um pouco de nós também (Mattos; Ribeiro; Balconi; Eckschmidt, 2021, p. 248)

Ao realizar a observação, nem sempre se chega ao Passo Ar, mas, ao conquistá-lo, é indicado que o(a) educador(a) compartilhe seu registro e sua reflexão para que a imagem e o sentimento sejam acompanhados e confirmados por outro(s) que fazem parte de seu círculo de estudos/trabalho, pois, justamente no compartilhar, espera-se que se chegue a uma “verdade” sobre o fenômeno observado. Se assim acontecer, esse passo nos leva a algo mais simbólico e com sentido, ou seja, ao mesmo tempo espontâneo, sensível e que expressa a singularidade do observador (Eckschmidt, 2024). Além da descoberta de algo sutil que estava lá o tempo todo, mas não havia ainda sido revelado, esse momento permite a reflexão autônoma do(a) educador(a) que pode alcançar descobertas importantes sobre o brincar das crianças por meio de uma visão mais fluida, processual e holística (Eckschmidt, 2024).

Apresentaremos o registro escrito em forma de narrativa gestual e oral do Passo Ar sobre a brincadeira que as crianças fizeram durante semanas no parque, para exemplificar.

Semente do vulcão

Do centro da terra

De dentro do coração

Pulso

Vida

A semente rompe e busca a luz

4 Aula ministrada por Luiza Lameirão na cidade de Florianópolis em maio de 2024.

O fogo esparrama a lava quente
Que flui
Já não sou mais pessoa
Sou lava
Sou fogo
Sou vida que renasce
Sou semente que brota
Em novo Eu
(Poesia de uma das autoras deste artigo)

A poesia escrita corresponde ao Passo Ar, e as transformações que vivenciou durante esse processo foram descritas nas reflexões por ela formuladas:

Em setembro, na semana que antecede a Primavera, em uma madrugada de lua cheia, às 3h da madrugada, acordei com uma imagem mental de um vulcão em erupção. Não dava para voltar a dormir. Essa imagem nítida estava em transformação, pois observando mais de perto, percebi algo que me emocionou: o vulcão era, na verdade, uma semente! Essa brincadeira de vulcão, em sua essência, era a força de uma SEMENTE. Tudo ficou tão claro. E não era qualquer semente, era aquela da Primavera: a semente que tem força para romper seu envoltório em busca da luz, para se transformar. É uma semente que está em movimento. Essa imagem da semente está ligada com a observação da natureza, com a época do ano, a Primavera, e com a observação de um pé de feijão que eu estou fazendo em conjunto com a observação da brincadeira de vulcão. A energia da semente é a mesma que o vulcão tem para expandir e lançar sua lava para fora. (Registro de uma das autoras deste artigo).

O exemplo do Passo Ar descrito anteriormente e as reflexões da pesquisadora demonstram uma imagem carregada de sentimento, comum a essa etapa da observação. Tal imagem, que surgiu e que fez muito sentido para a educadora, faz relação com a força da semente para crescer. Ao visualizar essa força interna da semente, esse gesto da natureza, a educadora está, ao mesmo tempo, descrevendo, também, a essência da brincadeira de vulcão, que representa o mesmo gesto que ocorre por dentro desse brincar das crianças.

A pesquisadora, portanto, relatou sua transição para alcançar o Passo Ar na observação goetheana, que ocorreu em uma madrugada próxima do início da primavera. Em seguida, na mesma madrugada, alguns minutos depois, algo que não é tão comum aconteceu: ela fez uma transição para aquilo que compreendemos ser o Passo Fogo, logo após ter vivenciado o Passo Ar.

De repente, a imagem da semente começou a surgir em muitos outros lugares, essa imagem estava se relacionando a outras imagens, e percebi sementes: 1) Semente que adormece no inverno, e se rompe na primavera; 2) Semente da barriga de uma mulher grávida; 3) Semente de criança que sai do chão engatinhando e se coloca ereta e anda; 4) Semente do nosso pulmão, por meio da força de inspirar e de expirar.

A sincronicidade da semente que brota também se relaciona ao aniversário da criança que observei por tantas semanas, pois no dia seguinte ele faria quatro anos e teria um novo ciclo. Sinto que algo estava em erupção dentro de mim, algo brotou e eu quis chorar para colocar esse sentimento no mundo. Algo se transformou em mim, não sou mais a mesma. (Registro de uma das autoras desse artigo).

A educadora relata um sentimento acompanhado de choro e catarse, que pode acontecer ao fazer a transição para o Passo Fogo, passo que abordaremos a seguir.

Esperamos ter possibilitado com o registro escrito em forma de poesia o exemplo da observação do Passo Ar, que compõe o terceiro passo da observação fenomenológica. Salientamos, ainda, que o encontro com o sensível se dá no Passo Ar, nem sempre alcançável por parte de quem observa. O Passo Ar se difere do Passo Terra e do Passo Água justamente pela profundidade da sensibilidade dispensada e necessária, que exige tempo e dedicação. A seguir, apresentaremos o último passo, o Passo Fogo.

Passo Fogo

Este passo, quando alcançado, é conquistado após percorrer todos os três caminhos citados com o empenho e a dedicação que cada um exige, como já discurremos anteriormente. Mesmo com toda dedicação, aprofundamento, persistência e tempo de observação, não há garantia de se chegar ao Passo Fogo, mas, caso ele aconteça, o registro pode ser descrito por imagens e por narrativas, entre tantas possibilidades. Consideramos que o Passo Fogo é formado por um valor subjetivo dado a um gesto ou uma expressão da criança, é ver com olhos alargados que conseguem descortinar a percepção encoberta e, ao mesmo tempo, presente no pensamento de quem observa. No Passo Fogo, chega-se à identidade daquilo que observamos, que surge por meio de neologismos, quando algo novo se revela, depois de perceber aquilo que se repete em muitas das observações. (Mattos; Ribeiro; Balconi; Eckschmidt, 2021).

Com o passar do tempo, com a abertura do(a) educador(a), com a sua dedicação e o olhar atento, pode-se perceber algo que é familiar e pertencente às observações realizadas, algo em comum que evidencia uma essência, uma fonte de interpretação subjetiva e pessoal, pois “É quando, eu e o fenômeno nos tornamos um só. Eu me distancio dele, mas ele está dentro de mim. Eu me transformei”⁵. No Passo Fogo, pesquisador(a) e fenômeno se fundem e se tornam um só. Desse encontro profundo, uma nova percepção surge, e o(a) educador(a) tem o impulso de realizar uma ação pedagógica, que pode ser colocada em prática de diversas maneiras: por meio de uma história criada, de uma poesia, de uma música, enfim, poder ser expressa pela criatividade do(a) pesquisador(a). No Passo Fogo, portanto, chegamos a uma fonte, com alguns cuidados e precauções: “vá até ela, desfrute, mas, devagar, para não a pisotear”⁶.

Metodologia

A investigação deste estudo foi de natureza básica, pois, segundo Gil (2010), apesar de não ter aplicação prática prevista, propõe-se a conceber novos conhecimentos para a Ciência. Caracteriza-se, assim, como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois se utilizaram estratégias de investigação da fenomenologia, ou seja, estudo embasado na realidade, como exemplifica Creswell (2014).

O estudo também se alinhou a uma investigação exploratória porque realizou uma pesquisa-ação, ou seja, proporcionou a interação entre uma das pesquisadoras e as pessoas envolvidas (no caso, as crianças observadas), possuindo, assim, a estreita associação a uma ação (Thiollent, 1997).

A pesquisa-ação supõe uma ação que pode ser de caráter educativo (Gil, 2010), o que corresponde ao trabalho de pesquisa realizado neste artigo, pois contemplou a observação e o registro do brincar de crianças de um a seis anos que frequentam um espaço educacional Waldorf de Florianópolis. A observação foi escolhida por se tratar de uma técnica que utiliza sentidos, para além do que se vê e se ouve, para gerar os dados, segundo Marconi e Lakatos (2003). A pesquisa apresentou, ainda, um diálogo teórico com o referencial bibliográfico de autores como Weffort (1996), Ostetto (2008), Pinazza e Fochi (2018), entre outros, que trazem contribuições acerca da observação e do registro. Também buscou os aportes teóricos sobre a observação fenomenológica

5 Aula ministrada por Sandra Eckschmidt na cidade de São Paulo em janeiro de 2024.

6 Aula ministrada por Luiza Lameirão na cidade de Florianópolis em maio de 2024.

e sua relação com o registro em publicações de autores como Sandra Eckschmidt (2015; 2021; 2023; 2024), Renata Meirelles (2015; 2019), Gilka Girardello (2023), Jonas Bach (2019; 2020) e Luiza Lameirão (2007; 2022), entre outros.

Neste artigo elegemos a observação fenomenológica e a possibilidade de realizar um registro mais sensível por meio de registros pessoais produzidos por uma das autoras em suas experiências docentes junto às crianças.

Observação do Brincar de Crianças de Um a Seis Anos em um Espaço Educacional Waldorf em Florianópolis por meio das Contribuições Fenomenológicas

Quero⁷ primeiro, registrar que as contribuições fenomenológicas proporcionaram uma observação atenta e sensível às narrativas gestuais e orais do brincar das crianças, bem como ao processo de registro e escrita autoral que pode ser formada por meio de músicas, poemas e desenhos de quem observa.

Observei o brincar de crianças de um a seis anos em um espaço educacional da Pedagogia Waldorf, localizado em Florianópolis (Santa Catarina), tendo como base a observação fenomenológica. Durante os meses de observação, de fevereiro a outubro de 2024, passei por algumas transformações que me geraram reflexões. Essas reflexões foram descritas em narrativas gestuais e orais do brincar dessas crianças.

Brincadeira de Vulcão

No jardim, ao brincar com a terra, por exemplo, a criança tem oportunidade de entrar em contato com sua interioridade, buscando intimidade com tudo que está fora de si (Piorski, 2016), especialmente quando os objetos disponíveis são provenientes da natureza. Toda brincadeira parte da criança e tem relação com suas necessidades e seu interior. Quando ela brinca tem maior liberdade para criar e experienciar. Segundo Lameirão (2007, p. 19):

Em torno dos três anos, de tanto se movimentar e perceber, a criança interioriza algo do mundo e já pode estabelecer trocas com ele: ela passa a imaginar, a apreender o ambiente não apenas a partir de sua movimentação ou percepção. Ela interage com o mundo por meio da imaginação que, como a palavra diz, é imagem em ação, movimento!

Na brincadeira de vulcão, geralmente, as crianças brincavam próximas à caixa de areia, às vezes dentro dela, outras vezes no deck de madeira ou embaixo da casa da árvore. O importante era ter terra e, às vezes, água, possibilitando a criatividade e a imaginação.

Ao observar as crianças envolvidas nessa atividade por alguns meses, foi possível identificar que existe relação do brincar de vulcão através dos gestos delas e do gesto interno da brincadeira, como se estivéssemos observando o interior, a intimidade, o âmago do brincar. Essa brincadeira, portanto, remeteu-se ao pulsar da vida, à respiração e aos batimentos do coração. O vulcão se enche de lava e, depois, transborda, assim como ocorre quando o coração pulsa e preenche todo nosso corpo com sangue e vida. Na brincadeira com a terra, a criança desenvolve seu ritmo, seu pulsar. Ela reúne e expande os seus movimentos internos e se abre para o mundo (Piorski, 2016).

A brincadeira de vulcão tem alguns momentos marcados, assim como acontece na respiração. Um deles é o preparo do vulcão, que nos remete à fase de inspiração da ação de respirar, é um momento mais introspectivo, com gestos que nos remetem ao sedimentar a terra, escolher a quantidade de areia certa, construir o pico do vulcão, decorá-lo com pedras que se transformam

⁷ Nesta parte do artigo a escrita se apresenta na primeira pessoa, pois apresenta reflexões pessoais de uma das autoras.

em flores na imaginação ativa da criança.

Na respiração e, mais especificamente, quando inspiramos, é como se o mundo entrasse em nosso corpo, e, para isso, precisamos estar abertos e receptivos. A relação que elaboramos com o mundo exterior acontece por meio da respiração, como o primeiro processo vital descrito por Steiner (1997, p. 19): a respiração é “[...] renovada constantemente por algo que ele (ser humano) assimila do mundo exterior”. O ar, portanto, entra do mundo exterior, percorre uma longa trajetória por caminhos que passam pelos pulmões, pelos pequenos alvéolos, e chegam até o nosso sangue, para manter a vida de nossas células. Essa analogia ajuda a pensar a etapa da brincadeira e o local escolhido por elas, que, nesse caso, é a caixa de areia, o banco, a cadeira ou as pedras, elementos disponíveis no jardim. Tudo isso enquanto brincam, conversam e trabalham em conjunto ou, algumas vezes, de maneira solitária. Observei que é uma fase mais tranquila da brincadeira e a mais demorada. Nela, as crianças fazem um passo a passo para levar a terra, sedimentar, analisar como está o vulcão, a proporção.

Durante essa etapa, enquanto constroem o vulcão, as crianças conversam para definir o formato e os elementos necessários. Às vezes, acontecem disputas por espaço, por material, por decidir a quantidade certa de areia e terra, por definir o formato, entre outros. As crianças criam as regras e a ordem para a brincadeira acontecer. Algumas vezes, o buraco do vulcão no centro marca o fim dessa etapa. Outras vezes, as rachaduras são as etapas mais importantes. Em outras, o vulcão tem “pilhas com fonte de energia” feitas de pedra.

Outro momento da brincadeira está relacionado à fase de expiração da respiração, quando o ar que entra em nosso corpo se transforma e, agora, é o momento de devolver algo ao mundo. As crianças, em similaridade ao expirar, transformam a brincadeira do vulcão, por exemplo: a larva eclode do interior do vulcão para se expandir. Para isso, as crianças buscam o elemento água e preenchem potes, panelas e regadores. Quando a temperatura atmosférica está muito fria e a água não pode ser elemento do brincar, as crianças usam a terra ou a areia bem seca, esfarelando, para fazer a lava do vulcão “voar no ar”. Essa fase é marcada por empolgação, movimentos mais acelerados, gritos de alegria, pulos e corridas. É como quando o ar que adentrou em nosso corpo e nos percorreu, nos transformou, agora vai de encontro com o mundo, transformando-o também.

Nessa etapa da brincadeira, outras crianças que não estavam na parte inicial são convidadas a participar, pois é um momento mais social e contagiante, que demonstra o pulsar da vida em movimento. Apesar de intensa, tem duração menor, e nela amplia-se o espaço físico em que a brincadeira acontece.

Às vezes, ao final da brincadeira, quando o vulcão eclode, as crianças começam outra brincadeira de movimento, como pega-pega ou esconde-esconde, conhecido por “o chão é lava”. É um tipo de pega-pega em que as crianças se protegem em lugares altos para que a lava do vulcão (representada pela criança que pega as demais) não as alcance.

A brincadeira de vulcão por vezes é comentada e lembrada pelas crianças em outras situações. Certa vez, quando estavam brincando no balanço, uma das crianças fez relação com algo que elas observaram. O vulcão, para uma delas, se transformou em um pinheiro que se destacou no topo da montanha.

Algumas imagens a seguir exemplificam a brincadeira, juntamente com o relato escrito ao realizar os Passos Terra e Água da brincadeira de vulcão que compõem a escrita deste artigo.

Figura 2. Sequência de criança brincando de vulcão



Fonte: Arquivo pessoal de uma das autoras deste artigo.

Figura 3. Desenho do gesto interno de respiração da brincadeira de vulcão



Fonte: Arquivo pessoal de uma das autoras deste artigo.

Como alguns movimentos são rápidos e precisos! É necessário olhar, pausar, revejo. Olhar mais uma vez. Cada vez que olho vejo algo novo. Ao mesmo tempo é angustiante e instigante para mim. Quero logo começar a escrever, a relatar, mas revisito as imagens, pauso, respiro, porque cada vez que revejo, me deparo com algo novo que não tinha visto. Percebo uma fala, percebo um gesto.

Reparo em quais partes a criança permanece por mais tempo e quais são as mais rápidas. Nos dois primeiros segundos iniciais, por exemplo, ela faz todo o trabalho de fazer o furo com o graveto, e coloca o dedo indicador no furo. Em seguida, “demora” em ajeitar o furo com o dedo por seis longos segundos! Entendo, depois de rever o vídeo muitas vezes que essa fase de “ajeitar com o dedo” é importante para o vulcão não rachar. Sem palavras para explicar: é incrível, empolgante, experienciar com ela essa descoberta e aventura de fazer um vulcão. Como aprendo todos os dias com essas crianças! Como a concentração dela é persistente, precisa. Os olhos atentos, o corpo disponível. Ela realmente se dedica de corpo e alma.

Em tantas revisitas ao vídeo surgem perguntas. Quantas histórias existem dentro de uma brincadeira? É um micro e ao mesmo tempo macro universo? Quanta potência! Essa vivência (da brincadeira de vulcão) me remete ao Big Bang. Uma tensão e a explosão para um mundo novo. (Reflexões escritas em fluxo contínuo, com pouca edição, sobre imagens e vídeo de uma das brincadeiras de vulcão de uma das autoras deste artigo em maio de 2024).

Considerações Sobre a Contribuição da Observação Fenomenológica para Registros mais Sensíveis: o encontro entre as crianças e a educadora

Neste artigo tivemos como pretensão mostrar que a observação fenomenológica pode contribuir para a produção da Documentação Pedagógica e para a prática de registros mais sensíveis, pois possibilita ao(a) educador(a) um minucioso trabalho investigativo sobre o brincar das crianças. A contribuição acontece porque, ao longo do percurso da observação goetheana, o(a) educador(a) é convidado(a) a olhar e registrar as brincadeiras que as crianças fazem de maneira minuciosa, com o devido aprofundamento, além de relacionar e verificar a importância do brincar, observando, inclusive o gesto interno presente na brincadeira. Essa observação foi realizada pelo(a) professor(a) acompanhar os gestos orais e corporais da criança no brincar. O(a) educador(a), ao longo do processo de observar e de registrar por meio dessa prática, apropria-se e conquista todo o saber e todas as experiências, que passam a fazer parte dele(a), que o(a) constituem durante o processo e permanecem dali por diante.

A observação fenomenológica, portanto, contribui para a prática de registros mais sensíveis, pois pode transformar tanto a criança quanto o(a) educador(a), dando possibilidades para o desenvolvimento da intuição e da sensibilidade, por exemplo. Essa relação entre a criança e o(a) educador(a), como um potente encontro humano, auxilia a nutrir uma educação mais sensível, emancipatória, democrática e participativa.

Por meio da observação goetheana, o(a) educador(a) pode interpretar o vivido e construir um novo olhar para o brincar, mais profundo e, por vezes, poético. Essa maneira de observar e registrar advindo da observação fenomenológica, que reitera o protagonismo das crianças, exige atitude de entrega, de humildade e persistência por parte de quem observa, e pode levar o(a) pesquisador(a) a reformular perguntas, realizar novos projetos e planejamentos. O ciclo investigativo é configurado como a imagem de uma espiral ascendente que busca proporcionar aprendizagens sucessivas, tanto para os(as) educadores(as), quanto para as crianças no cotidiano da Educação Infantil. Os

Passos Terra, Água, Ar e Fogo fazem parte de um caminho fenomenológico que possibilita uma observação de “via de mão dupla” que constitui todos os sujeitos envolvidos.

As pesquisas de investigações sobre o brincar das crianças realizadas neste artigo são apenas iniciais, pois podemos registrar que o resultado nos fez perceber que, a cada dia, elas reformulam as brincadeiras, as transformam e nos convidam para olhá-las novamente, e, nesse movimento, aprendemos e reaprendemos com elas, além de todos terem a possibilidade de significar e ressignificar o vivido.

Terminamos esta pesquisa com o desejo de continuar aprofundando os estudos da fenomenologia goetheana, pois houve um encontro de significados realizados pelas crianças que nos convidam gestualmente a observar as suas brincadeiras, para além da lógica do tempo *chronos*. Além disso, somos convidados a registrar o que observamos não como uma mera descrição, mas uma autoria fundamental para quem se constitui como professor(a).

Referências

BACH JUNIOR, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e educação**: a filosofia da educação de Steiner. Curitiba: Lohengrin, 2019.

BACH JUNIOR, Jonas. O autocultivo e a educação da sensibilidade na pedagogia waldorf. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 53, p. 1-16, abr./jun. 2020.

BONDIA, Jorge Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online], Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

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

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

GIL, Antônio Carlos Gil. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi; ECKSCHMIDT, Sandra. No vaivém do balanço: olhando para um gesto do brincar. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 24, p. 810-834, 2023.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Gestos e narrativas do brincar na Educação Infantil**: um caminho de observação fenomenológica. 1. ed. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2024.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Um caminho para a observação fenomenológica**: gestos e narrativas do brincar na educação infantil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Criança brincando! Quem educa?** São Paulo: Editora João de Barro, 2007.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Observar é preciso, praticar é indispensável**. São Paulo: João de Barro Editora, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI; Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MATTOS, Lia; RIBEIRO, Liandra; BALCONI, Nina Bernal; ECKSCHMIDT, Sandra. A observação fenomenológica como prática pedagógica: compartilhando experiências de olhar para as crianças e seu brincar com as pedras. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 3, p. 239-262, 2021.

MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra. **Miradas**. São Paulo: Território do Brincar, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas/SP: Papirus, 2008.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SAURA, Soraia Chung; MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra. Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir na Educação Infantil - considerações para um possível caminho do brincar espontâneo. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 13., 2015, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2015. p. 19-27.

STEINER, Rudolf. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. São Paulo: Antroposófica, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

Recebido em 02 de março de 2025
Aceito em 13 de maio de 2025