

TRILHAS PEDAGÓGICAS: PLANEJAMENTO E ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Ingrid F.V. Scarpa¹

Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a prática das trilhas pedagógicas, uma estratégia de planejamento visual baseada em mapas mentais, inspirada nas práticas de documentação pedagógica desenvolvidas na experiência educativa de Reggio Emilia e utilizada desde 2019 em turmas de Educação Infantil da rede municipal de Niterói. O objetivo do estudo é investigar como as trilhas pedagógicas podem articular planejamento e escuta das crianças, favorecendo o protagonismo infantil e a reflexão docente sobre a própria prática. A pesquisa baseia-se na narrativa de experiências vividas em turmas de GREI² 2, 4 e 5, nas quais foram sistematizados três projetos pedagógicos desenvolvidos em diferentes momentos. O percurso metodológico fundamenta-se na narrativa de experiência docente articulada à análise reflexiva da prática pedagógica e ao diálogo com referenciais teóricos sobre experiência, linguagem, escuta e formação docente, especialmente Jorge Larrosa, Mikhail Bakhtin e Gianfranco Staccioli. Os resultados indicam que as trilhas pedagógicas funcionam como dispositivos de registro, escuta e reflexão que ampliam as possibilidades de planejamento docente, permitindo acolher o inesperado, reconhecer as crianças como coautoras dos percursos pedagógicos e sustentar práticas mais abertas às investigações que emergem no cotidiano com as crianças. Como contribuições para o campo da Educação Infantil, destacam-se o fortalecimento da escuta como princípio pedagógico orientador do planejamento, a valorização de um planejamento flexível, a documentação pedagógica como prática formativa e a compreensão da formação docente como processo narrativo construído no ato de planejar, registrar e refletir sobre a própria prática.

Palavras-chave: trilhas pedagógicas; planejamento; escuta sensível; Educação Infantil; formação docente.

¹ Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Educação Infantil da Fundação Municipal de Educação de Niterói desde 2019, mas atuou na Educação Infantil e nos anos iniciais de ensino desde 2008. E-mail: ingridfloresvale@yahoo.com.br

² Grupo de Referência da Educação Infantil

Introdução

O planejamento na Educação Infantil tem sido historicamente atravessado por esforços entre o que se antecipa e o que emerge no encontro com as crianças. As orientações curriculares contemporâneas, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), têm reafirmado a importância de práticas centradas nas interações, brincadeiras e no protagonismo infantil. No entanto, na realidade cotidiana de muitas instituições, o planejamento ainda ocorre de modo descendente da prática: propostas são definidas previamente com base no que o professor considera importante para as crianças aprenderem, muitas vezes sem conciliar com o interesse direto das próprias crianças.

Esse movimento pode ter origem na falta de escuta sensível ou na persistência de uma posição de saberes que considera, por exemplo, o ensino das letras do alfabeto mais importante do que acolher a curiosidade da criança sobre o arco-íris, sobre o crescimento de uma planta, sobre uma chuva que alaga sua casa ou sobre uma lagarta que comeu a folha do girassol no jardim. Assim, embora não haja, necessariamente, a cobrança de um planejamento tecnicista e engessado, como é o caso da rede municipal de Niterói, onde atuo desde 2019, persiste o desafio de construir formas de planejar que parte das crianças, que acolham suas vozes e que permitam que os projetos pedagógicos se desdobrem a partir de seus centros de interesse (DEWEY, 1959; KILPATRICK, 1918).

Diante desse cenário, como construir formas de planejamento que sejam, ao mesmo tempo, rigorosas e abertas? Como registrar percursos pedagógicos de modo que caibam neles os interesses das crianças, suas perguntas, seus desvios e suas descobertas? Como fazer o planejamento não apenas um instrumento de controle, mas um dispositivo de escuta, reflexão e formação?

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a prática das trilhas pedagógicas, uma metodologia de planejamento baseada em mapas mentais, inspirada nos estudos de Reggio Emilia, que utilizo desde 2019 em turmas de Educação Infantil (GREI 2, 4 e 5) na rede municipal de Niterói. A proposta consiste em registrar o planejamento de forma visual, dinâmica e viva, permitindo que nele caibam as possibilidades de propostas, os questionamentos, curiosidades e interesses demonstrados pelas crianças, bem como os temas que se entrelaçam no decorrer dos projetos.

A trilha pedagógica, tendo como ponto de partida as interações e curiosidades (centros de interesse) das crianças, faz surgir projetos de interesse infantil que suscitam conhecimentos

que ultrapassam o limite de conteúdos predefinidos. Ao olhar para a trilha, o professor visualiza tanto o caminho pedagógico já percorrido quanto os percursos que ainda podem ser explorados. Mais do que uma técnica de organização, a trilha pedagógica se configura como um dispositivo de escuta sensível (STACCIOLI, 2013) e de formação docente (JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2011), na medida em que convoca o professor a estar atendo às demandas e curiosidades das crianças, a responder e pesquisar junto ao que elas trazem, e a refletir sobre sua própria prática.

Embora a abordagem Reggio Emilia, inspirada por Loris Malaguzzi, não mencione explicitamente mapas mentais como ferramenta de planejamento docente em seus princípios originais, ela valoriza profundamente a documentação pedagógica e a *progettazione* (projeção flexível de projetos), que envolve registros visuais, reflexões coletivas e organização de ideias baseadas nas crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Nessa perspectiva, professores trabalham como pesquisadores, documentando observações, desenhos, fotos, anotações, para analisar aprendizados e ajustar projetos em equipe. A ênfase recai sobre projetos emergentes de interesses infantis, com planejamento individual e coletivo que prioriza escuta ativa e múltiplas linguagens expressivas. A documentação serve como base visual para reflexão, aproximando-se conceitualmente da estrutura radial dos mapas mentais, embora focada em narrativas processuais em vez de interpretações conceituais.

Nesse sentido, a prática das trilhas pedagógicas se inscreve em uma compreensão ampliada de planejamento, que o entende menos como previsão e mais como experiência (LARROSA, 2002) — algo que nos atravessa, nos forma e nos transforma no encontro com o outro.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo compartilhar reflexões sobre a prática das trilhas pedagógicas (mapas mentais) como dispositivo de documentação pedagógica e planejamento na Educação Infantil. A partir da narrativa de experiências vividas desde 2019 em turmas de GREI 2, 4 e 5 na rede municipal de Niterói, busco socializar com professoras e professores de Educação Infantil os percursos, desafios e potencialidades dessa prática, que articulam escuta sensível, protagonismo infantil e formação docente reflexiva. Pretendo, assim, contribuir com o debate sobre formas de planejar que sejam vivas, abertas às vozes das crianças e comprometidas com a documentação e a reflexão sobre os percursos pedagógicos.

Percursos metodológicos

Este trabalho se constitui como narrativa de experiência docente, apresentando reflexões construídas a partir da prática cotidiana com trilhas pedagógicas desde 2019. A escolha por compartilhar essa experiência se fundamenta na compreensão de que a formação docente se dá, sobretudo, na reflexão sobre as experiências vividas no cotidiano escolar (JOSSO, 2010) e que o encontro entre profissionais da educação fortalece a circulação de saberes nas escolas.

A trilha pedagógica foi uma construção coletiva da equipe docente da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Governador Eduardo Campos (de 2019, da qual fiz parte), a partir de estudos sobre documentação pedagógica na abordagem de Malaguzzi / Reggio Emilia, e desde então, passei a adotá-la como forma de planejar e registrar os projetos desenvolvidos com as crianças. Ao longo desses anos, atuei com turmas de GREI 2 (crianças de 2 a 3 anos), GREI 4 (crianças de 4 a 5 anos) e GREI 5 (crianças de 5 a 6 anos), em contextos de escolas públicas de Educação Infantil na rede municipal de Niterói.

Para este trabalho, sistematizei essa experiência, selecionando três projetos desenvolvidos em diferentes momentos — "Entre ipês e tubarões" (GREI 5, 2019), "Navegar, cuidar e florescer" (GREI 2, 2023) e "Era uma vez no GREI 2" (GREI 2, 2023) — e articulando-os a referenciais teóricos que sustentam práticas de escuta, planejamento e formação docente. O percurso de escrita partiu dos registros das trilhas pedagógicas construídas ao longo dos anos, bem como de narrativas sobre os processos vividos, os desafios, as descobertas, as transformações na forma de planejar e de estar com as crianças.

Trata-se de um movimento de reflexão sobre a própria prática (BRAGANÇA, 2012), no qual o ato de narrar não é apenas descritivo, mas formativo: ao contar o que fiz, compreendendo melhor o que faço; ao refletir sobre o caminho percorrido, projeto novos caminhos possíveis. E, ao compartilhar com outras professoras e professores, participando da construção coletiva de saberes docentes.

Planejamento e escuta: articulações teórico-práticas

Planejamento como experiência

Jorge Larrosa (2002) nos convida a pensar a experiência não como aquilo que passa, mas como aquilo que nos passa, que nos atravessa, nos toca, nos forma. O planejamento, quando concebido dessa forma, deixa de ser um ato técnico de previsão e se torna um processo de escuta e resposta ao que acontece no encontro com as crianças.

Na contramão de uma lógica instrumental que define objetivos previamente e busca comprová-los por meio de resultados mensuráveis, o planejamento como experiência implica

estar aberto ao inesperado, ao que foge ao previsto, ao que emergem das crianças como pergunta, curiosidade, conflito ou descoberta. Como afirma Barbosa (2006), o planejamento na Educação Infantil precisa ser flexível e situado, construído a partir das singularidades de cada grupo, de cada contexto, de cada momento.

As trilhas pedagógicas se aproximam dessa perspectiva ao proporcionar um registro visual e não linear do planejamento. Diferentemente de um plano semanal em formato de tabela que organiza o tempo em sequências e fragmentadas, a trilha permite representar conexões, ramificações, retornos e aberturas. Nela, um tema inicial pode se desdobrar em múltiplas direções, conforme os interesses e as perguntas das crianças vão se manifestando. Ao final de um projeto, ao olhar para a trilha, é possível visualizar não apenas o que foi planejado, mas o que foi vívido, com seus desvios, encontros e transformações.

Escuta sensível como atitude responsiva

A escuta sensível, na perspectiva aqui adotada é uma atitude implicada que convoca atenção e responsabilidade. Gianfranco Staccioli (2013), ao refletir sobre o acolhimento na escola da infância, propõe que escutar é acolher o outro em sua inteireza, suas palavras, seus silêncios, seus gestos, suas linguagens.

Mikhail Bakhtin (2011) amplia essa compreensão ao afirmar que “toda compreensão é, em si, uma resposta”. Para o autor, a linguagem é essencialmente dialógica: falar é sempre responder a algo, e ouvir é também produzir sentido, posicionar-se, envolver-se. Nessa perspectiva, a escuta não é passiva, mas ativa e responsiva. Ela exige do professor uma postura de alteridade¹, de reconhecimento do outro como sujeito de linguagem, de história, de saber.

Na prática das trilhas pedagógicas, a escuta se materializa no ato de registrar o que as crianças trazem. Quando uma criança pergunta “por que a borboleta tem asas coloridas?”, essa pergunta não é apenas anotada como curiosidade isolada, mas se torna um ponto de ramificação na trilha: a partir dela, pode-se explorar cores, metamorfose, natureza, arte. O planejamento, assim, não é algo que o professor faça sozinho e antecipadamente, mas algo que se constrói em diálogo com as crianças, liberando-as como coautoras do percurso pedagógico.

Skliar (2019), em seu livro “Pedagogia (improvável) da diferença”, nos lembra que a alteridade não é algo a ser ensinado, mas algo a ser vivido na relação educativa. A escuta, nesse sentido, é o que permite que o outro não seja assimilado ao mesmo, mas reconhecido em sua

¹ Em Bakhtin, a alteridade refere-se à não coincidência entre sujeitos, condição que torna possível o diálogo. O outro possui um excedente de visão sobre mim, o que implica uma relação ética de responsabilidade na escuta e na produção de sentido.

singularidade. As trilhas pedagógicas, ao dar visibilidade às vozes das crianças, tornam-se um instrumento ético de reconhecimento do outro como sujeito que pensa, pergunta, propõe e constrói conhecimento.

Formação docente como narrativa

Marie-Christine Josso (2010) compreende a formação como um processo que se constrói ao longo da vida, em narrativas, rupturas e encontros. Formar-se, para a autora, não é acumular conhecimentos ou técnicas, mas refletir sobre as experiências vívidas, atribuindo-lhes sentido e construindo, a partir delas, saberes que orientam a prática.

Nessa perspectiva, o planejamento não é apenas um instrumento de organização pedagógica, mas um dispositivo formativo. Ao construir a trilha, ao revisita-la, ao refletir sobre os caminhos percorridos e os que ainda estão por percorrer, o professor também se forma. Como afirmam Passeggi, Souza e Vicentini (2011), “a narrativa é, ao mesmo tempo, objeto e método de pesquisa, dispositivo de formação e prática social”.

As trilhas pedagógicas, nesse sentido, funcionam como narrativas visuais da prática docente. Elas documentam não apenas o que foi ensinado, mas o que foi aprendido, tanto pelo professor, quanto pelas crianças. Elas revelam escolhas, hesitações, descobertas. Ao olhar para uma trilha de meses atrás, o professor pode se perguntar: o que me fez seguir por esse caminho? O que deixei de explorar? O que as crianças me ensinaram?

Bragança e Moraes (2021) destacam a importância da reflexão sobre a própria prática como movimento formativo essencial, especialmente para professores iniciantes. No caso das trilhas pedagógicas, a reflexão não acontece apenas ao final do projeto, mas durante todo o processo: a cada novo registro, a cada nova ramificação, o professor é convocado a pensar sobre o que está acontecendo, sobre o que as crianças estão trazendo, sobre o que pode ser proposto a partir disso.

Nesse sentido, a trilha pedagógica se inscreve no campo da formação narrativa (SOUZA, 2008), compreendendo o planejamento como um percurso de construção de saberes docentes, inseparável da reflexão sobre a prática e do reconhecimento das crianças como sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem. Elas são, portanto, uma atitude diante do planejamento e da docência: uma forma de organização a partir da escuta das crianças e das experiências que emergem no cotidiano da sala. Operando assim como um dispositivo de documentação, permitindo registrar visualmente as perguntas, hipóteses e interesses que emergem na experiência cotidiana com as crianças.

A trilha em ação: experiências e potencialidades

Ao longo dos anos, o uso das trilhas pedagógicas tem transformado minha forma de planejar e organizar as experiências com as crianças. Ao registrar interesses, perguntas e desdobramentos das propostas, a trilha torna visíveis os percursos do grupo e sustenta decisões pedagógicas que dialogam com o que as crianças produzem e investigam.

A seguir, apresento algumas experiências que ilustram como esse dispositivo tem contribuído para a construção de projetos pedagógicos mais abertos, sensíveis e conectados aos interesses das crianças.

Entre ipês e tubarões: quando a escuta rompe o fio do tema

Em 2019, com um GREI 5, desenvolvemos um projeto que teve como ponto de partida a observação das interações das crianças durante as brincadeiras livres. Ao acompanhar o cotidiano do grupo, percebemos sua predileção por brincar de comidinha. A partir dessa observação, passamos a inserir gradualmente novos materiais que pudessem ampliar o repertório das brincadeiras: panelas e talheres reais, uma caixa registradora, embalagens de alimentos. Aos poucos, a brincadeira de comidinha se transformou em restaurante.

Do restaurante, surgiu a necessidade de escrever cardápios, um movimento espontâneo das crianças que articulou brincadeira simbólica e práticas de letramento. A diversidade de pratos imaginados pelos pequenos cozinheiros suscitou, então, a ideia de cultivarmos uma horta na UMEI, para que pudéssemos ter "ingredientes de verdade". Da horta brotaram receitas, conversas sobre alimentação, experiências de plantio e cuidado coletivo.

Foi nesse percurso de cultivo e observação da horta e de outras plantas presentes na UMEI, que as crianças encontraram as vagens de ipê no pátio. A descoberta despertou novas curiosidades: como aquelas sementes se transformavam em árvores? Por que algumas plantas cresciam rápido e outras demoravam? Decidimos então plantar algumas sementes de ipê em pequenos vasos, ampliando o processo de observação e cuidado que já vinha se construindo com a horta.

No cotidiano da sala, as crianças acompanhavam o surgimento das primeiras folhas, conversavam sobre a chuva que alimentava as plantas, registravam suas descobertas em desenhos e traziam seus questionamentos nas rodas de conversa. Em uma dessas rodas, discutíamos a importância da água para as plantas e as consequências da poluição dos rios, quando uma das crianças interrompeu a conversa com uma afirmação inesperada: "Você sabia que existe um tubarão enorme que se chama megalodonte?"

Por um instante, pensei em retomar o tema inicial. No entanto, ao acolher a intervenção da criança, a conversa se deslocou para o universo marinho. O que antes era uma investigação sobre plantas passou a dialogar com questões relacionadas ao mar, aos fósseis e aos grandes animais pré-históricos.

Nesse momento, a trilha pedagógica desempenhou papel fundamental. Ao registrar o percurso do projeto, pude representar visualmente essa mudança não como um desvio, mas como uma nova ramificação do processo investigativo. No mapa mental, a brincadeira de comidinha permaneceu como ponto de partida original, e dele se desdobravam os percursos já trilhados: restaurante, cardápios, horta, receitas, ipê, chuvas, rios; até chegar aos novos ramos: oceanos, tubarões, fósseis e comparações entre diferentes formas de vida. A trilha permitiu compreender que o percurso investigativo das crianças não se organiza de forma linear, mas se expande em múltiplas direções, conforme os interesses e perguntas que emergem no grupo.

Navegar, cuidar e florescer: a jornada até o jardim de girassóis

Em 2024, com uma turma de GREI 2, durante o período de inserção, observei que as crianças demonstravam grande interesse por brincadeiras de esconder e encontrar. A partir dessa observação inicial, reorganizamos o espaço da sala de referência, introduzindo elementos que ampliassem e diversificassem essas experiências: confeccionamos uma cabana e trouxemos caixas de papelão. Deixamos que as crianças interagissem livremente e assim, em suas brincadeiras, esses materiais transformaram-se em barcos, carros e suportes para desenho e pintura.

Segundo Malaguzzi, apresentado em Edwards, Gandini e Forman (1999), o ambiente é o terceiro educador. A família é o primeiro. O professor, o segundo. O espaço, o terceiro. A cabana e as caixas eram decisão pedagógica. Sendo assim o espaço convida ou inibe, acolhe ou afasta. Dessa forma, essas propostas favoreceram o processo de inserção das crianças, fortalecendo vínculos e ampliando as interações no grupo. E, ao registrar essas observações na trilha pedagógica, identifiquei o primeiro eixo do projeto: esconder e encontrar. A partir dele, passei a buscar, na literatura infantil, narrativas que dialogassem com esse interesse.

Entre os livros apresentados, O livro que mais encantou foi PIRATAS. As crianças demonstraram curiosidade especialmente pelos mapas do tesouro, pelas ilhas e pelos baús escondidos. Na trilha pedagógica, o eixo inicial começou então a se expandir em novas direções: baú de tesouros, encenação, mapa do tesouro, navios piratas, releitura da história.

Durante uma releitura da história, um novo elemento chamou a atenção do grupo: o papagaio do pirata. 'O que ele come? Onde vive? Como nasce? A partir dessa curiosidade, nos

lançamos a mais uma investigação. Confeccionamos papagaios na garrafa. Descobrimos que papagaios gostam de sementes de girassol. As crianças brincaram com as sementes. E então propusemos: vamos plantar? O plantio e a observação do crescimento dos girassóis passaram a fazer parte do cotidiano.

Nessa fase, aconteceram coisas extraordinárias. Roda de conversa sobre a importância da água. Observação dos brotos. E aí a natureza nos presenteou: o girassol virou casa! Encontramos aranhas, confeccionamos mural interativo da cantiga Dona Aranha. Depois apareceram lagartas. Colocamos as lagartas em um pote. Observamos os casulos. Dos casulos vieram mariposas. Qual é a diferença entre borboletas e mariposas? Confecção de texto coletivo. Conversa sobre o ciclo de vida e o crescimento das próprias crianças.

De uma brincadeira de esconder, nasceram 6 meses de investigação. Esse projeto mostra que o brincar antecede o planejamento formal. As caixas viraram barcos antes de qualquer proposta. E assim, um projeto que começou com brincadeiras de esconder e encontrar foi gradualmente se transformando em um percurso de investigação sobre animais, alimentação, natureza e cultivo de plantas. A trilha pedagógica permitiu acompanhar essas transformações, evidenciando como diferentes interesses se conectavam e se ampliavam ao longo do processo.

Era uma vez no GREI 2: contos clássicos e autoria infantil

Ainda em 2024, no segundo semestre, com esse mesmo grupo, observamos o interesse espontâneo das crianças pelos livros disponíveis para livre manipulação. Frequentemente elas se reuniam para folhear as histórias, recontá-las e criar novas versões. Junto a essa observação a UMEI neste ano estava desenvolvendo um Projeto Educacional Instituinte chamado 'Livro para ler, livro para brincar'. A literatura já circulava pela escola com força.

A partir dessas observações, organizamos uma sequência de experiências envolvendo contos clássicos da literatura infantil, como Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho e João e o Pé de Feijão. O planejamento dessas propostas foi registrado em trilha pedagógica, na qual a leitura compartilhada e contação de histórias foi o ponto de partida, sendo assim ocupava o início do mapa e em seu desenvolvimento eram registrados os contos escolhidos, as perguntas das crianças, possíveis propostas, materiais, espaços de exploração e diferentes gêneros textuais que poderiam emergir ao longo do processo.

Com Os Três Porquinhos, exploramos materiais como palha, gravetos e tijolos para construir coletivamente as casas e experimentar diferentes possibilidades estruturais. O cheiro da palha, a aspereza dos gravetos, o peso do tijolo, tudo possibilitava ampliação da compreensão das crianças. Com as casas construídas, montamos cenário e organizamos um

teatro narrado: o narrador contava e as crianças interpretavam. A companhia de teatro do GREI 2A apresentou-se a todos os outros GREIs, revezando papéis.

Em Chapeuzinho Vermelho, a narrativa foi mediada por um avental de histórias e recontada pelas crianças, que reinventaram caminhos e finais. Baseadas nessa narrativa, nós montamos um alinhavo onde as crianças precisavam levar Chapeuzinho através da floresta até a casa da vovó.

Com João e o Pé de Feijão, investigamos diferentes tipos de feijão, plantamos sementes e acompanhamos o crescimento, dialogamos com as famílias sobre receitas e construímos colagens e textos coletivos.

Ao longo do projeto, as produções das crianças foram reunidas em um livro coletivo — o Livro Brincante — composto por colagens, registros das famílias, receitas e textos coletivos produzidos com o grupo, desenho das crianças registrando o crescimento do feijão, entre outras propostas. A trilha pedagógica permitiu acompanhar a progressão das experiências, organizando as conexões entre literatura, brincadeira simbólica, alimentação e cultivo de plantas.

Abertura à escuta, visibilidade do percurso e comunicação

Essas experiências revelam algumas potencialidades concretas das trilhas pedagógicas:

Abertura à escuta das crianças: A trilha me ajudou a compreender que o planejamento pode (e deve) ser aberto ao imprevisto, sem que isso signifique falta de intencionalidade pedagógica. Quando uma criança traz uma pergunta, uma observação, um objeto de casa, isso pode se tornar um novo ponto de partida na trilha. O planejamento, assim, deixa de ser algo que eu faço "para" as crianças e passa a ser algo que construímos com elas.

Visibilidade do percurso: A trilha permite enxergar, de forma sintética e visual, tanto o que já foi trabalhado quanto o que ainda pode ser explorado. Ao revisar a trilha semanalmente, consigo identificar lacunas, excessos e possibilidades. Percebo, por exemplo, que ganhamos muito com linguagem oral, mas ainda não exploramos a linguagem plástica; ou que um tema surgiu rapidamente e merece ser retomado.

Comunicação entre professores, equipe escolar e famílias: A trilha é exposta em cartaz no corredor, ao lado da porta da sala, permitindo que professores, funcionários e famílias acompanhem o percurso do projeto e dialoguem sobre as experiências vividas pelas crianças. Essa visibilidade favorece o diálogo entre docentes sobre as experiências em desenvolvimento, possibilitando trocas de ideias e, em alguns casos, articulações entre projetos de diferentes grupos. Para as famílias, a trilha funciona como um convite à participação, ao tornar visíveis

os interesses, perguntas e descobertas das crianças ao longo do processo, fortalecendo a parceria entre escola e família. Ao tornar visível o percurso do trabalho pedagógico, a trilha aproxima-se da perspectiva da documentação pedagógica, entendida como processo de tornar público o pensamento das crianças e as decisões docentes.

Planejamento flexível e processual: A trilha pedagógica contribui para sustentar um planejamento que se reorganiza a partir das experiências do grupo. Em contextos marcados por maior rigidez curricular e por demandas de resultados mensuráveis, ela funciona como um dispositivo de acompanhamento do percurso pedagógico, registrando perguntas, interesses e descobertas das crianças e orientando novas decisões didáticas. Assim, o planejamento deixa de se restringir à antecipação de atividades e passa a constituir-se como um processo reflexivo construído no diálogo com o cotidiano das crianças.

Considerações finais

Este trabalho buscou compartilhar como as trilhas pedagógicas podem articular planejamento e escuta na Educação Infantil, favorecendo o protagonismo infantil e a formação docente reflexiva. A partir da sistematização de experiências vividas desde 2019 em turmas de GREI 2, 4 e 5 da rede municipal de Niterói, foi possível compreender que as trilhas pedagógicas se configuram como dispositivos de escuta, registro e reflexão que transformam a relação do professor com o planejamento e com as crianças.

As experiências narradas indicam que o planejamento, quando construído de forma visual, ramificada e aberta, amplia as possibilidades de acompanhar os percursos investigativos do grupo, permitindo acolher o inesperado e reconhecer as crianças como coautoras dos processos pedagógicos. Ao tornar visíveis perguntas, hipóteses e descobertas que emergem no cotidiano, a trilha favorece a reflexão docente em processo e evita que o planejamento se reduza a um documento burocrático desconectado das experiências vividas pelas crianças.

O diálogo com referenciais da pesquisa narrativa (auto) biográfica (JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2011; BRAGANÇA; MORAIS, 2021) contribuiu para compreender o planejamento também como experiência formativa. Ao construir, revisar e narrar as trilhas pedagógicas, o professor atribui sentido às experiências vividas e produz conhecimentos sobre sua própria prática. Nesse percurso, a perspectiva bakhtiniana do diálogo e da exotopia (BAKHTIN, 2011), a compreensão da escuta como acolhimento (STACCIOLI, 2013) e a reflexão sobre alteridade (SKLIAR, 2019) sustentam a trilha como dispositivo ético e pedagógico. A aproximação com a experiência educativa de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) reforça essa compreensão, ao evidenciar a importância da

documentação pedagógica e de processos de planejamento que se constroem em diálogo com os interesses e investigações das crianças.

Como contribuições para o campo da Educação Infantil, destacam-se o fortalecimento da escuta como princípio pedagógico orientador do planejamento, a valorização de um planejamento flexível e situado, a documentação pedagógica como prática formativa e a compreensão da formação docente como processo narrativo construído no ato de planejar, registrar e refletir sobre a prática.

Talvez seja justamente nessa abertura ao inesperado que reside uma das dimensões mais potentes da docência com crianças pequenas. Em meio a uma conversa sobre ipês, pode surgir um megalodonte, e, nesse instante, o professor se vê diante de um convite: seguir o roteiro previsto ou acompanhar o pensamento que nasce ali. As trilhas pedagógicas procuram sustentar essa segunda possibilidade. Ao tornar visíveis os caminhos percorridos e os que ainda podem surgir, elas lembram que planejar, na Educação Infantil, é também aprender a caminhar com as perguntas das crianças.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Bakhtin. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza Bragança. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza Bragança; MORAIS, Joelson de Sousa. Experiências narrativas de professores iniciantes: movimentos de socialização no cotidiano escolar. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 28, n. 3, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep> Acesso em: 5 jan. 2026.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza Bragança; MORAIS, Joelson de Sousa. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e75612, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JOSSO, Marie-Christine Josso. Experiências de vida e formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KOHAN, Walter Omar Kohan. Infância: entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge Larrosa. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição Passeggi. A experiência em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição Passeggi; SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/> Acesso em: 5 jan. 2026.

SKLIAR, Carlos Skliar. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Fórum Identidades, Itabaiana, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-222, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8707>. Acesso em: 5 jan. 2026.

STACCIOLI, Gianfranco Staccioli. Diário do acolhimento na escola da infância. Tradução de Silvia Cobelo. Campinas: Autores Associados, 2013.