



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DA SUA APRENDIZAGEM¹

Yasmin Freire Alves²

Resumo: O estudo tem como objetivo fazer a partir de uma observação participativa as vivências de um grupo de crianças inseridas em um contexto coletivo de educação, de um Centro de Educação Infantil, privado e vinculado a uma autarquia do estado. O referencial baseia-se em Schaberle, Sousa e Andrade (2018), Baracho (2011) e Sá (2010). A hipótese da pesquisa é de que a criança enquanto sujeito social e produtora de cultura, ao ser inserida no contexto institucional de educação infantil, necessita ser tomada como protagonista de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para a coleta de dados empíricos, foram acompanhadas 12 crianças bem pequenas da turma com idades entre 8 a 24 meses, sendo selecionados três contextos com quatro crianças para o relato das vivências. Conclui-se que a criança foi vista pela pesquisadora como um sujeito ativo e competente, capaz de expressar suas ideias, curiosidades e questionamentos por meio das diferentes linguagens.

Palavras-chave: Escuta sensível. Abordagem Reggio Emilia. Protagonismo Infantil.

ABSTRACT

The study aims to draw on participatory observation the experiences of a group of children inserted in a collective educational context, in a private Early Childhood Education Center linked to a state agency. The framework is based on Schaberle, Sousa and Andrade (2018), Baracho (2011) and Sá (2010). The research hypothesis is that the child as a social subject and producer of culture, when inserted into the institutional context of early childhood education, needs to be taken as the protagonist of their development and learning process. To collect empirical data, 12 very young children from the class aged between 8 and 24 months were monitored, three contexts with four children were selected to report their experiences. It is concluded that the child was seen by the researcher as an active and competent subject, capable of expressing his ideas, curiosities and questions through different languages.

Keywords: Sensitive listening. Reggio Emilia approach. Child Protagonism.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, realizado sob orientação da Profa. Dra. Stella Sanches Oliveira. E-mail: stella.oliveira@ufms.br.

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: yasmin.freire@ufms.br.

1 Introdução

A temática deste trabalho é decorrente de minha experiência como estagiária em um Centro de Educação Infantil (CEI), em Campo Grande-MS, que tem como proposta pedagógica a abordagem de Reggio Emilia³ e com a qual me identifiquei, desde o início da graduação, ao cursar disciplinas de Educação Infantil.

O estudo tem como objetivo fazer um relato de experiência da observação de vivências de um grupo de crianças inseridas em um contexto coletivo de educação, do referido Centro de Educação Infantil.

Como hipótese articuladora da pesquisa parto do princípio que a criança enquanto sujeito social e produtora de cultura, ao ser inserida no contexto institucional de educação infantil, necessita ser tomada como protagonista de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. De modo que a criança se constitui como ser humano por meio do outro e das relações sociais que estabelece ao longo de sua vida, nas interações com adultos e entre pares.

Este texto está organizado por tópicos nomeados como: “O protagonismo da criança na educação infantil”; “Metodologia”; “Projetos convidativos para os bebês” sendo subdividido em três projetos; o de “texturas, sabores e cheiros”, de “leitura e contação de história” e o do “Pantanal”, considerações finais e as referências bibliográficas.

2 A contextualização da criança como protagonista

A visão da criança como protagonista em seu processo educacional, de conhecimento e de desenvolvimento encontra eco na legislação brasileira que

³ Reggio Emilia é uma cidade italiana que, assim como boa parte do país, havia sido destruída pela Segunda Guerra, em 1945. Nesse contexto de pós-guerra, o jovem professor Loris Malaguzzi mudou-se para Reggio Emilia para participar da reconstrução de escolas com os destroços deixados pelo conflito. O projeto comunitário, essencialmente, movimentado por mulheres, ressignificou a concepção de educação local, de tal forma que, Malaguzzi fundou ali uma abordagem baseada no respeito às potencialidades e criatividade da criança. Adotava-se uma postura do adulto para com a criança de respeito e honra, o compromisso de garantir-lhe o protagonismo em sua aprendizagem, uma vez que passava a ser vista como sujeito ativo, capaz de expressar suas ideias, questionamentos e curiosidades. A abordagem Reggio Emilia se concentra em propor uma pedagogia da escuta e a valorização da arte e da expressão criativa com os ateliês, permitindo que as crianças se envolvam em atividades artísticas, como pintura, escultura e música, como meios de expressão e aprendizado. (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

ampara a política educacional para Educação Infantil. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, a educação infantil passou a compor a educação básica como primeira etapa e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, entendendo-a como um ser completo, indivisível em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (Brasil, 1996).

Outro documento fundamental para Educação Infantil foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que foram revisadas em 2009 e não deixou de enfatizar a importância de se escutar à criança e acolher a forma como ela atribui significado ao mundo e a si mesma, bem como definir como função social das instituições de educação infantil a garantia da criança de usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais. (Brasil, 2009).

As relações criam um sistema complexo a partir da configuração “como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modo de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições”. (Pino, 2005, p.106).

Segundo Rizzini; Rizzini (2004), a educação infantil é a base sobre a qual se constrói todo o edifício educacional de uma sociedade. É nesse estágio que as crianças desenvolvem as habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para sua vida futura, sendo que a qualidade da educação nessa fase é fundamental, pois influencia diretamente a trajetória educacional e o sucesso futuro das crianças.

Tendo isso em vista, Nóvoa (1992) enfatiza que a Educação Infantil não é apenas um preparo para o ensino fundamental, mas um período de aprendizado valioso em si mesmo, sendo que ela oferece às crianças oportunidades de explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades de resolução de problemas e formar uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida.

Além disso, a educação infantil contribui para o desenvolvimento de valores sociais, como o respeito, a empatia e a cooperação, que são essenciais para a convivência harmoniosa na sociedade.

Conforme a abordagem Reggio Emilia, há um espaço muito importante para o desenvolvimento de propostas pedagógicas com as crianças, são os ateliês. (Gandini et al., 2019). A ideia desses espaços conduzidos por um atelierista é promover a criatividade e aprendizagem a partir de problematizações postas por meio das interações entre adultos e crianças, baseada na Pedagogia da escuta.

A compreensão por parte do educador de que a criança tem umas cem linguagens, como nos ensina Malaguzzi (apud Edwards; Gandini; Forman, 2016), é devedora de uma escuta observadora, sensível e aberta. A prática docente afeita às atitudes recíprocas de comunicação e diálogo permitem que a criança seja colocada no centro das interações e dos processos educativos.

Uma escuta ativa e sensível não se detém em ouvir superficialmente. O ato de ouvir se amplifica com os vários sentidos da pessoa, como se não ouvisse somente com os ouvidos pela audição, mas com o tato, olfato, visão e paladar. Afinal, Rinaldi (2014) ressalta que é possível ouvir com todos os sentidos. Reconhece-se a necessidade de ouvir o outro e compreender o que se ouve. É nesse sentido que o ouvir atentamente se torna uma escuta. Não qualquer escuta, mas uma escuta sensível.

O processo educacional das crianças por meio dos ateliês movimenta a valorização da expressividade e da criatividade por intermédio da exploração dos mais diversos materiais. O professor é responsável por formular hipóteses e estabelecer relações entre objeto e conhecimento a partir da experimentação das artes, indicadas como aliadas da aprendizagem significativa. (Gandini et al., 2019)

A importância dos ambientes educacionais é ressaltada por Gandini et al. (2019), que discute o papel central do "ateliê" como um espaço de criatividade e expressão artística, onde as crianças podem explorar materiais diversos e dar forma às suas ideias.

Malaguzzi (apud Edwards; Gandini; Forman, 2016) defende que o espaço escolar é pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de promover relações de diferentes faixas etárias.

Os ambientes educacionais projetados estimulam a curiosidade, a exploração e a criatividade das crianças. Os espaços são organizados de forma a promover a interação social, a colaboração e a comunicação entre os alunos, incentivando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Baracho, 2011).

Nas salas referências, tem como princípio oferecer um espaço acolhedor e estimulante para a criança. É importante haver boa iluminação e incidência de luz natural para estimular a curiosidade e criatividade das crianças. O mobiliário deve permitir a liberdade de movimento da criança, já que elas podem modificar o espaço conforme seus interesses mudando alguns móveis de lugar.

3 Procedimentos da pesquisa

Essa pesquisa é um relato de experiência que conforme Ludke; Cruz (2010) trata do registro de experiências vivenciadas, e no caso deste trabalho contou com a observação sistemática de vivências de um grupo de crianças, entre março e setembro de 2023.

Como procedimento metodológico, foi feita pesquisa bibliográfica em livros, artigos e teses a partir dos descritores: protagonismo infantil, Reggio Emilia, escuta ativa e propostas pedagógicas. Tais palavras deram resultados que utilizei como referencial teórico para basear minha pesquisa.

Para a coleta de dados empíricos, foi planejada a observação participante de vivências de um grupo de crianças, com duração de 4 horas por uma semana totalizando 20 horas.

A observação foi construída por registros fotográficos, anotações em agenda de campo, pela conversação com toda comunidade escolar e com a pedagoga a partir do caderno de propostas contendo todas as vivências das crianças. Esse caderno de proposta é composto por quadros contendo os nomes de cada projeto convidativo e os nomes das crianças para assim, descrever individualmente qual interação e exploração cada criança teve com o contexto realizado.

Foram acompanhadas 12 crianças da turma 1B, com idades entre 8 a 24 meses. Desse total de crianças, foram selecionados três contextos pertencentes a projetos que trouxeram episódios pertinentes das vivências de quatro crianças: Alan, Bia, Chico e Léo⁴.

Em relação ao Centro de Educação Infantil, é uma instituição que atende 66 crianças no presente momento. Por estar localizado em uma área cercada de espaços naturais, com uma variedade de árvores e diversos campos verdes, possui um diferencial importante valorizado na abordagem de Reggio Emilia.

Em sua área externa há dois parques de areia, uma quadra de esportes e dois solaris, esses espaços são utilizados para que as crianças sejam estimuladas e possam explorar com liberdade e segurança.

⁴ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios visando preservar a identidade dos sujeitos participantes.

A parte interna da instituição conta com seis salas referências que são bem arejadas e iluminadas, com mobiliários planejados proporcionais ao tamanho da criança. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, as salas referências tem como objetivo desenvolver propostas pedagógicas, no período matutino, que promovam aprendizagens nos aspectos cognitivo, afetivo, social e interacional.

A sala de bebês 1A recebe bebês de três até doze meses; a de bebês 1B, até dois anos; a turma II, crianças de dois até três anos; a turma III, de três até quatro anos; a turma IV, de quatro até cinco anos e a turma V, crianças de cinco até seis anos.

Há ainda a sala de direção e coordenação, a secretaria da escola, a sala para atendimento psicológico, a sala de apoio pedagógico, um refeitório, um espaço multidisciplinar e três banheiros, sendo divididos um para a comunidade escolar e dois para as crianças, sendo um de menino e um de menina.

As propostas de três ateliês são executadas, no período vespertino, sendo o Ateliê de Artes, o Ateliê de Corpo e Movimento e o Ateliê de Música.

Em cada turma, há uma pedagoga e duas assistentes; para cada ateliê, há um professor especialista nas áreas de Arte, Educação Física e Música e dois assistentes.

4. Projetos convidativos para os bebês

A turma é composta por doze crianças, sendo quatro meninas e oito meninos, como decisão metodológica, acompanhei, mais detidamente, as crianças Alan, Bia, Chico e Léo. O intuito foi compreender e observar os traços de aprendizagens e o desenvolvimento e como se dava, no contexto do CEI lócus da pesquisa, o protagonismo da criança-sujeito.

4.1 Projeto texturas, sabores e cheiros

O primeiro projeto observado foi a proposta da pedagoga de tocar em algumas texturas, reconhecer sabores e diferenciar cheiros. Por esse fator, a professora resolveu corporificar propostas como estratégias que exploram intencionalmente os desafios que as crianças demonstravam.

No espaço solarium, a pedagoga montou um contexto composto dos artefatos culturais, argila e colher de madeira, e chamou o Chico (Figura 1) para explorar, pois segundo ela, era a criança que mais estranhava texturas.

Pude perceber que Chico (Figura 1) chegou bastante receoso, demorou a se entregar para a experiência. Levado pela curiosidade, em um impulso, ele se atreveu a tocar no artefato. No começo estranhou, como era de costume, mas insistiu na investigação. Fez contato visual com a pedagoga, que prontamente o incentivou a continuar.

De acordo com Le Breton (2009, p. 224), o olhar consiste em conferir valor à relação, posto que “o olhar solidariza-se com a maneira de ser diante do outro”. Ficando assim, que ao olhar para a pedagoga Chico (Figura 1) atribuiu a importância da relação interpessoal com ela, se solidarizando com a postura que tem diante dela, além de demonstrar se sentir confiante e seguro para realizar a ação, como também teve seu ritmo e tempo respeitado.

É como se Chico (Figura 1) estivesse ainda inseguro para o ato que estava pretendendo fazer, como ainda não verbaliza, essa é a sua forma de se comunicar. Então, após o olhar de felicidade e reação de satisfação da pedagoga, Chico (Figura 1) se envolveu. Foi perceptível o quanto aquele momento poderia ser proveitoso e divertido e esboçou isso com um sorriso proveniente do toque no artefato.

Depois desta proposta, notei que em outras explorações, Chico (Figura 1) já não tinha mais medo de se permitir participar e sentir, estava transformado para possibilidade de novas vivências, além de não se incomodar mais com texturas.

Figura 1 - Criança Chico em sua exploração com argila.



Fonte: Acervo pessoal de Yasmin Freire Alves.

As crianças são provocadas por contextos criativos com a junção de artefatos para realizarem suas explorações. De acordo com Goulart e Martins (2016, p. 30), importa “ênfaticamente a expressão das crianças, a utilização de múltiplos materiais e a pesquisa sobre os processos de significação da criança e do adulto”.

Na proposta com a gelatina de uva, que além da exploração da sua textura, as crianças puderam sentir o cheiro e o seu sabor ao experimentar. Tudo foi preparado para que as crianças aproveitassem ao máximo a experiência e conseguissem esboçar sua criatividade com a exploração, além da gelatina, tinha artefatos como, copo, prato, colher e peneira.

A proposta ativou os sentidos do olfato e paladar, já que as crianças sentiram e degustaram ao mesmo tempo. Percebi nesse momento que as crianças estavam seguras com o projeto, que dessa sessão em diante, demonstravam alegria quando convidadas para as experiências.

Nessa proposta, observei que Léo (Figura 2) demonstrou dificuldade com experiências sensoriais.

Figura 2 - Criança Léo degustando a gelatina.



Fonte: Acervo pessoal de Yasmin Freire Alves.

Léo (Figura 2) chegou no solarium bastante curioso e disposto a explorar todas as possibilidades dos artefatos, apesar da dificuldade com texturas, não conseguiu descobrir mais sobre o artefato disponível. Porém, em sua investigação, optou em utilizar a colher para pegar e observar mais de perto, cheirou e, com um sorriso no rosto, ilustrou que parecia saber o que estava ali. Decidindo provar constatou que gostava do que comia. Léo (Figura 2) realizou toda a ação de forma independente, sem contato visual com a pedagoga e sua interferência.

Desse modo, é de suma importância buscar enfatizar e valorizar os ambientes de aprendizagem, no qual devem possuir artefatos do cotidiano disponíveis para que as crianças possam iniciar as suas pesquisas, explorações e investigações, segundo Hawkins (1997) materiais para “fazer uma bagunça”.

Assim, como também Malaguzzi (apud Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 76) defende:

O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos.

A partir do artefato descoberto (Figura 2), Léo se entregou à proposta e foi possível notar seu ar de satisfação com sua descoberta. Ficou todo o resto envolvido na sua investigação, parando quando foi informado que precisávamos voltar para sala referência.

Para finalizar o projeto de texturas, reconhecer sabores e diferenciar cheiros foi realizada pela pedagoga uma proposta com o artefato, a batata-doce. No espaço solarium, foi montado um contexto com a batata-doce crua e batata-doce cozida, junto a outros artefatos: lupas, pratos e colheres para aumentar a gama das possíveis explorações das crianças.

Como em toda sessão, foi um pequeno grupo com três crianças e Bia (Figura 3) me chamou bastante atenção pelo envolvimento na exploração da batata-doce.

Figura 3 - Bia na investigação da batata-doce.



Fonte: Acervo pessoal de Yasmin Freire Alves.

Bia (Figura 3) chegou com um olhar diverso, observando todos os artefatos disponíveis naquele contexto e logo se interessou pela lupa, que utilizou para observar mais de perto a batata-doce. Em suas palavras: *“Estou olhando mais de perto!”* Ficou um tempo envolvida nesse olhar, depois tocou, analisou as duas texturas da batata-doce crua e cozida.

Por fim, sem perguntar se podia ou ao menos realizar contato visual com a pedagoga, decidiu provar por conta própria a batata-doce crua e após degustar, exclamou: *“É doce!”*, seguido de um sorriso. Bia (Figura 3) descobriu, experimentou e conheceu o que estava disposto por sua ação curiosa e competente sem a intervenção de um adulto.

Todo êxito nessa proposta foi resultado de uma escuta sensível baseada na pedagogia da escuta defendida por Sá (2010, p.62),

Nesse sentido, o valor atribuído ao diálogo e a atenção a ele dirigida não são improvisos, pois, para esses educadores, as competências da criança se desenvolvem e são ativadas pela experiência na qualidade da interação; conseqüentemente, quanto mais se vê a criança como competente, mais competente devem ser a professora e a escola. Portanto, trata-se de uma educação baseada no relacionamento e na participação por meio de redes de comunicação e de encontros entre crianças, professores e pais.

Se essa escuta não fosse ativa e individualizada, essas vivências seriam irrecuperáveis, pois as palavras, os gestos, os olhares e as ações são os sentidos que manifestam essas vivências.

Ao final desse projeto, a exploração desses elementos fizeram com que as crianças conhecessem os artefatos e suas possibilidades, além de construir conhecimento como sujeitos ativos da sua aprendizagem. As experiências concretas corroboram o desenvolvimento holístico e a construção de conhecimento significativo, bem como parte das possibilidades de descobrir, explicar, investigar e interagir em seu meio social.

4.2 Projeto de leitura e contação de histórias

Na sala da turma de bebês 1B, foi instalada uma estante com literaturas diversas com o quais a pedagoga faz leituras e contação de histórias todos os dias. É perceptível que essas ações reverberam nas crianças que, vez por outra, acabam por contar suas próprias histórias, da sua maneira, para os amigos de turma e para

as professoras. Ele folheiam os livros, querendo usar os fantoches utilizados pela pedagoga e procuram repetir expressões da pedagoga ao contar as histórias.

A figura 4 mostra um momento em que Bia conta uma história para a boneca que levou no dia do brinquedo. Bia falou para sua boneca que precisava comer tudo para não ficar doente e ter que ir ao hospital tomar injeção. Fazendo uso da linguagem verbal, a criança traz uma experiência real, possivelmente, vivida em seu cotidiano, conversa com “sua filha” e, por meio do faz de conta, conduz a brincadeira com sua boneca produzindo sentido ao seu mundo e às suas interações.

Figura 4 - Criança Bia em sua contação de história.



Fonte: Acervo pessoal de Yasmin Freire Alves.

Reiterando o que Oliveira e Gomes (2017, p. 8) sustentam sobre a linguagem:

Possui diversas formas e está presente em diferentes espécies do reino animal. A fala, contudo, é uma linguagem específica do ser humano. O mundo e sua herança são comunicados e transmitidos, a cada geração, especialmente pelo poder da fala. O significado das palavras assegura a unidade dessa comunicação, via pela qual os sujeitos vão constituindo-se e sendo constituídos, continuamente, como seres humanos.

Além disso, a criança realizou um processo de imitação de falas oriunda de sua família. A criança usa uma ferramenta que proporciona aprender algo do outro. No decorrer desse momento, a criança reproduziu a fala dos adultos da sua casa nos momentos destinados a sua alimentação, alguém deve lhe ter falado dessa forma e Bia (Figura 4) imitou a situação que vivenciou no cotidiano.

Como afirmado por Vygotsky (1993, p.63),

Não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é batizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro.

Após a chegada da estante de livros, as crianças passavam o tempo todo lendo imagens de livros que lhes eram ofertados, inclusive, já reconheciam os livros que gostavam, como por exemplo, “O Grande Rabanete” da autora Tatiana Belinky. Esse livro foi importante para a interação das crianças com a contação de história.

Em toda troca de fralda, Chico (Figura 5) fecha os dedos das mãos e abre dedo por dedo ao decorrer da fala com cada personagem presente na história, como são cinco personagens nessa história, ele abre uma mão e segue para a outra mão fazendo o mesmo movimento.

Isso evidencia o quanto a educação infantil contribui para o desenvolvimento de valores sociais, como o respeito, a empatia e a cooperação, que são essenciais para a convivência harmoniosa na sociedade.

Figura 5 - Chico vivenciando uma nova história.



Acervo pessoal de Yasmin Freire Alves.

A pedagoga montou um contexto com livros para crianças explorarem na área externa da escola, embaixo das árvores. Logo que chegou, Chico (Figura 5) sentou-se e começou a analisar as opções de livros disponíveis com um olhar que procurava por algum livro específico. Depois de uma pequena busca, ele encontrou

um livro contendo ratos na capa.

No mesmo momento, Chico (Figura 5) pegou e entregou para a pedagoga e disse: “*Rato do vovô*”, se referindo ao personagem da história ‘O grande rabanete’. A pedagoga compreendeu o que ele quis dizer, mas explicou que a história do livro era diferente da história que ele tanto gostava. A pedagoga o convidou a escutar a leitura do livro *O Grande Rabanete*. Chico (Figura 5), então, com o olhar observador, aceitou o convite para ouvir a história da sua descoberta.

Como defendido por Vygotsky (1994), o sujeito adquire seus conhecimentos a partir de relações interpessoais e com as trocas com o meio. Assim, Chico (Figura 5) conseguiu ouvir a nova história e observar a diferença entre os personagens da história que tinha acabado de conhecer e da história que tanto gosta, “*O Grande Rabanete*”.

Para concluir esse projeto de leitura e contação de histórias, é importante remarcar a valorização dos ambientes preparados para a aprendizagem para um contexto em que a criança é protagonista. Os espaços são organizados de forma cuidadosa e esteticamente agradável, incentivando a exploração, a experimentação e a descoberta. Uma vez que esses espaços precisam convocar, convidar, motivar as crianças à exploração e interação com o outro e com os objetos.

4.2 Projeto do Pantanal

O projeto animais do Pantanal surgiu devido à localização geográfica do estado onde se situa a instituição somado ao interesse da maioria das crianças da turma pelos animais em geral. Por conta desses fatores, a pedagoga propôs uma sequência de propostas que tivessem como objetivo o conhecer, explorar, admirar e reproduzir os animais do Pantanal.

Esse projeto possibilitou uma variedade de experiências que englobam aspectos da vida das crianças que, se estimulados, tornam-se aprendizagens significativas. Dessa forma, foram realizadas propostas, em conjunto com os ateliês, que visavam a introdução do projeto na rotina das crianças e a apresentação dos animais, contemplando seus nomes e os sons feitos por cada um deles: músicas nos momentos de roda, vídeos, documentários, explorações com a mesa de luz, desenhos de observação, entre outras.

Como meio de familiarização dos animais que iam ser trabalhados no projeto,

a pedagoga propôs um painel do Pantanal em uma das paredes da sala, contendo arara azul, tucano, cobra, jacaré, capivara, entre outros animais. As crianças experienciaram o momento de roda, em que a pedagoga falava um pouco de cada animal, cantava música e colocava na caixa de música a reprodução do sons que cada animal faz.

Nesse registro, Bia (Figura 6) tinha acabado de acordar e após guardar seu travesseiro na caixa, pegou duas cadeiras para colocar na frente do pantanal exposto na parede da sala e ali ficou um tempo estática em sua observação. Até que Bia (Figura 6) começou a apontar para cada animal, falando seu respectivo nome e reproduzindo sons tímidos e baixos, começou a imitar os animais. Deixando nítido o quanto observou, investigou e descobriu com esse projeto, juntamente com o acúmulo de vivências adquiridas.

Figura 6 - Criança Bia em sua observação.



Acervo pessoal de Yasmin Freire Alves.

Na proposta com a mesa de luz, as crianças compuseram a experiência vivida com o Pantanal da parede em um contexto montado pela pedagoga, com artefatos de todos os animais trabalhados para que pudessem observar, explorar e investigar e manifestar emoções.

Nesse dia, Alan (Figura 8), que não verbaliza, percebeu o artefato de uma cobra que estava no contexto da mesa de luz, pegou-a e levou ao encontro da imagem da cobra exposta na parede da sala. Ele mostrava para a pedagoga e

tentava falar ao seu modo, que animal era aquele, demonstrando seu conhecimento e observação ao contexto presente, a pedagoga atenta a sua aprendizagem, respondeu: “Alan, é a cobra”.

Alan (Figura 8) demonstrou ter ficado satisfeito por ter sido compreendido com um sorriso e continuou com a sua observação, trazendo outros animais para que fosse feito o mesmo. Ele mostrava o animal da mesa, falava ao seu modo e a pedagoga respondia.

Figura 7 - Artefato Mesa de Luz com os animais.



Figura 8 - Criança Alan



Fonte: Acervo pessoal de Yasmin Freire Alves.

O cenário com a proposta da mesa de luz foi essencial para as significações apreendidas e vivências construídas por Alan (Figura 8).

Para Vigotski (1996, p. 383):

[...] na vivência se reflete, por um lado, o meio em sua relação comigo e o modo como o vivo e, por outro, se manifestam as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio “eu”. Em minha vivência se manifestam, em certa medida, todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado.

De acordo com Cerisara (1997, p. 42), a emoção na infância é a forma por meio da qual a criança mobiliza o outro para atendê-la em seus desejos e necessidades. Posto isso, quando a pedagoga responde à manifestação de Alan (Figura 8), ela lhe transmite que compreendeu o que estava querendo dizer.

Além de Alan (Figura 8), outras crianças também demonstraram interesse pelo contexto, falavam o nome dos animais e por vezes até das partes do seu corpo dos animais. Com efeito, cada criança tem a sua singularidade.

Em sua observação do tucano, Lívia (não consta nas imagens) exclamou: “o

bico”, apontando para o bico do animal que estava na sua mão. Dessa forma, ela compartilhou sua vivência com o restante dos amigos da turma. A partir dessa interação, as crianças, que estavam com animais em mãos, passaram a procurar se seu animal tinha bico e, então, apontaram para as bocas e bicos dos animais, resultado do poder da vivência coletiva em ação.

Freire (2021) ensina que não há criatividade sem curiosidade, a criatividade torna o sujeito impaciente no lugar que ele ainda não fez história, onde ainda não participou da construção. A inquietude da criança, que a move nas interações, nas perguntas e nas tentativas, permite que ela acrescente ao mundo algo que ela sempre será capaz de fazer, se ela for protagonista. Cabe à uma educação infantil comprometida com uma escuta sensível da criança permitir essa utopia freireana.

5 Considerações finais

Diante das informações expostas e das ferramentas teórico-metodológicas que utilizei, pude compreender que o papel significativo e multifacetado no campo da educação infantil, a construção de uma base sólida para o desenvolvimento das crianças e para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Como defendido por Malaguzzi (apud Edwards; Gandini; Forman, 2016), devemos identificar a criança como protagonista da sua educação e defender a importância em continuar incentivando-a na curiosidade espontânea.

Associado ao cuidado, os aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança foram respeitadas. A partir de projetos geradores de vivências e contextos, possibilitou-se experiências significativas e o desenvolvimento da autonomia da criança.

Faz-se mister remarcar o papel mediador dos profissionais (sejam pedagogas formadas ou em formação, educador físico, professor de arte, professor de música, profissionais da limpeza, psicólogos, etc.) do CEI lócus de pesquisa.

Ao organizarem ambientes e episódios de aprendizagens que enaltescessem suas experiências e culturas infantis, os profissionais foram colaboradores e observadores no processo de aprendizagem das crianças, da valorização de suas singularidades, lhes dando espaço, escuta e afeto. Visando o desenvolvimento e a conquista das crianças por sua autonomia, o cuidado de mediar sem interromper, de

mediar sem fazer por elas. Havia uma responsabilidade por ajudar na aprendizagem (Vygotsky, 1994), a partir da confiança das capacidades de escolha das crianças.

Com base nas experiências de observação e reflexões em cada projeto, percebi a importância em permitir à criança ser protagonista de sua própria aprendizagem, da pedagogia participativa e da escuta ativa das crianças.

A criança deve ser vista como um sujeito ativo e competente, capaz de expressar suas ideias, curiosidades e questionamentos por meio das diferentes linguagens, como a arte, a linguagem verbal e a observação do mundo ao seu redor. Além de fazer escolhas e construir conhecimento por meio de experiências significativas.

6 Referências

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/en>. Acesso em: 15 jun. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. **A psicogenética de Wallon e a educação infantil**. Perspectiva. Florianópolis, n. 15, p. 35-50, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10629/10163> Acesso: 01/11/2023.

DOURADO, Marília et al. **Entrelaçamentos no início da vida**: didática para professores em Creche. 1. ed. Belo Horizonte: Baobá, 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança, v. 2**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 3. Porto Alegre: Penso, 2016. 1 recurso online. ISBN 9788584290659.

FRANCO, Grazielle. **O processo criador e sua abordagem na educação infantil**. Dissertação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3666/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20GRAZIELE%20FRANCO%20VERS%C3%83O%20final.pdf> Acesso em: 30 set. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GANDINI, Lella et al. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Penso Editora, 2019.

GOULART, Maria Inês Mafra.; MARTINS, Márcia Cabral. **O contexto e a inspiração do nosso trabalho na UMEI Silva Lobo**. In: Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil. SILVA, Izabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; GOULART, Maria Inês Mafra. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 28-37, 2016.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente - **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010.

Disponível em: Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18> . Acesso em 20 out. 2023.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância: volume 1**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016. 295 p. ISBN 9788584290673.

OLIVEIRA, Luciana da Silva; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Vivências, afecções e constituição do humano: um diálogo com a creche**. Anais da 38ª Reunião Anual da ANPEd. São Luís, 2017. Disponível em:

<https://gepsa.com.br/locus-constituicao-humano-vivencias-afecoes-bebes-educacao-creche/> Acesso: 15 nov 2023.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4j8MbTKqktqBzdnZH38CMLF/> Acesso: 10 set. de 2023.

SÁ, Alessandra Latalisa. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia**, 2010. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281> Acesso em: 8 abr. de 2023.

SCHABERLE, Izabela Martins; SOUSA, Vanessa Varela de; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. Reggio Emilia: A Criança como Protagonista da Aprendizagem. **Revista Gespes Vida**, Rio Grande do Sul, volume 4, número 9, p. (2447-3545), dezembro, 2018. Disponível em:

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/321/159>. Acesso em: 10 set. de 2023.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Editora PUCRio, São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em:
http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf Acesso: 8 abr. de 2023.

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf Acesso em: 19 out. de 2023.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. (Trabalho original publicado entre 1932-1933).