

O PROTAGONISMO E O PLANEJAMENTO DIÁRIO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL *

THE PROTAGONISM AND THE DAILY PLANNING OF TEACHERS OF CHILD EDUCATION

Carine Rozane Steffens**
Jacqueline Silva da Silva***

RESUMO: Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve por objetivo investigar como professores da Educação Infantil evidenciam, em seu planejamento diário, práticas de ensino que possibilitam o Protagonismo Infantil de crianças da faixa etária de 4 a 5 anos de idade. Para maior compreensão do conceito de “Protagonismo infantil”, realizamos uma revisão bibliográfica com destaque das ideias de autores como Silva (2011), Costa (2007), Moss (2009), Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini e Forman (1999), a fim de refletir sobre as práticas educacionais desenvolvidas em uma escola da rede pública de ensino de um município do Vale do Taquari/RS. Foi possível constatar, através deste estudo, que a proposta pedagógica da escola investigada dá ênfase ao Protagonismo Infantil das crianças, uma vez que os projetos que norteiam os planejamentos emergentes dos professores surgem a partir das diferentes manifestações apresentadas pelas crianças através de situações lúdicas. O planejamento flexível dos professores é decorrente de documentações pedagógicas que eles realizam diariamente, permeado pela escuta sensível. E a estratégia de ensino utilizada pelos professores como estimuladores do Protagonismo Infantil é a organização de espaços pedagógicos dentro das salas de aulas.

Palavras-chave: Educação infantil; Protagonismo infantil; Planejamento emergente; Estratégias de ensino.

ABSTRACT: This qualitative approach research aimed to investigate how teachers of Early Childhood Education evidenced, in their daily planning, teaching practices that made possible the Children's Protagonism of children who are 4 to 5 years old. For a better understanding of the concept of “Children's Protagonism”, a bibliographical review was carried out in which the ideas of authors such as Silva (2011), Costa (2007), Moss (2009), Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini and Forman (1999) were highlighted to ponder on the educational practices developed in a public school of a town in the Taquari Valley in Rio Grande do Sul. It was possible to verify, through this study, that the

* Este estudo é decorrente de uma monografia desenvolvida na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari (Univates) – Lajeado/RS, como parte da exigência para a obtenção do título de Pedagoga.

** Especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Contato: carinesteffens@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates). Contato: jacqueh@univates.br

pedagogical proposal of the investigated school emphasizes children's protagonism, since the projects that guide the teachers' emergent planning arise from different manifestations expressed by children through playful situations. The flexible planning of teachers is due to the pedagogical documentation they carry out daily, permeated by sensitive listening. And the teaching strategy used by teachers as stimulators of the Child Protagonism is the organization of pedagogical spaces within the classrooms.

Keywords: Early childhood education; Children protagonism; Emerging planning; Teaching strategies.

INTRODUÇÃO

A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo “Investigar como os professores, junto às crianças da faixa etária de 4 a 5 anos de idade, evidenciam, em seu planejamento diário, práticas de ensino que possibilitam o Protagonismo Infantil”.

Escolhemos este tema para dar ênfase à nossa pesquisa, pois, além de nos proporcionar refletir sobre o conceito de Protagonismo Infantil, nos permitiu conhecer a proposta pedagógica de uma determinada Escola Municipal de Educação Infantil do Vale do Taquari/RS. E, para tanto, analisou-se e acompanhou-se o planejamento diário de três professores da Educação Infantil.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, utilizamos como fonte para gerar os dados para a nossa análise: a observação, que foi útil para acompanhar a prática dos professores; o diário de bordo, que serviu para fazer anotações sobre as nossas impressões enquanto observávamos a prática dos professores; e a entrevista semiestruturada, que foi realizada com os três professores atuantes com as turmas da Pré-escola. Ao decorrer deste artigo nos referimos aos nossos sujeitos de pesquisa como professor A, B e C no masculino, uma vez que queremos manter em sigilo suas identidades

E, para nortear a caminhada no campo, algumas questões foram levantadas: Que conhecimento possuem os professores sobre o princípio do Protagonismo Infantil? Como os professores enfatizam o Protagonismo Infantil em seus planejamentos diários? Quais as estratégias de ensino utilizadas pelos professores como favorecedoras do Protagonismo Infantil? e Como é elaborado o projeto ou tema norteador das práticas pedagógicas dos professores, como favorecedoras do Protagonismo Infantil?

Este artigo encontra-se estruturado em quatro seções. Na primeira, conceituamos o Protagonismo Infantil, a partir da perspectiva dos professores entrevistados e de Silva (2011), Costa (2007), Moss (2009), Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini e Forman (1999) e destacamos algumas experiências das Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália e de uma Escola Municipal de Educação Infantil do Vale do Taquari/RS. Na segunda seção, apresentamos o surgimento da proposta pedagógica voltada ao Protagonismo Infantil na instituição de ensino analisada. Na terceira seção, apresentamos o processo de elaboração do planejamento dos professores entrevistados. E, na última seção, apresentamos os Projetos que nortearam as práticas pedagógicas da instituição de ensino analisada e a estratégia de ensino desenvolvida pelos professores com o propósito de favorecer o Protagonismo Infantil das crianças.

CONCEITUANDO O PROTAGONISMO INFANTIL

O Protagonismo Infantil é um dos princípios da proposta pedagógica surgida das Escolas Municipais de Educação Infantil, situadas no Norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia. Atualmente, essas escolas são reconhecidas como centro de inovação no campo da educação na Europa, e se tornaram fonte de inspiração e referências de Escolas de Educação Infantil no mundo.

Um dos pioneiros desta proposta foi Loris Malaguzzi¹, que após a Segunda Guerra Mundial, junto com a comunidade escolar, criou uma proposta de ensino que passou a valorizar as crianças da Educação Infantil como protagonistas das situações de aprendizagens, no âmbito escolar.

Assim como nas escolas Reggianas, a proposta pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil, situada no Vale do Taquari/RS, foco desta investigação, também dá ênfase ao Protagonismo Infantil. Embora sejam realidades distintas, as escolas apresentam aproximações quanto às suas características, como, por exemplo, as instituições são públicas, buscando forças e inspirações no trabalho juntamente com as crianças e a sua comunidade escolar.

¹ Segundo Gardner (1999, p.9), “Loris Malaguzzi, um intelectual e jovem professor italiano”, nascido em 23 de fevereiro de 1920.

A etimologia da palavra “Protagonista”, segundo Costa (2007, p.10), deriva das raízes gregas. O significado de Proto, é principal, agon; luta e agonista: lutador, ou seja, a palavra “Protagonista”, expressa a ação do indivíduo como um ser principal atuante no processo do seu desenvolvimento pessoal.

A escola de educação infantil é um ambiente no qual os professores e crianças criam relações e experiências, a partir do compartilhamento de diferentes ações cotidianas. Essas relações que são tecidas diariamente, geraram diferentes conhecimentos significativos, que fazem parte da formação pessoal e social da criança.

Partindo deste pressuposto, questionamos os professores da Pré-escola, sobre quais eram as suas concepções acerca do Protagonismo Infantil, no campo da educação, uma vez que essa proposta é concebida pela instituição analisada.

O professor A salientou que “[...] é oferecer oportunidade para a criança explorar, refletir, e se expor”. Para o professor entrevistado B, significa “[...] a criança agir e interagir livremente pelo espaço no qual ela se encontra inserida, explorando-o e descobrindo-o, bem como, fazendo diferentes trocas de conhecimentos, com as pessoas que a cercam”. Nesta perspectiva, Moss (2009, p.9) afirma que Protagonismo é “[...] uma “nova e rica imagem” da criança: uma criança competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e conhecimento.” Já para o professor C “[...] é dar liberdade para a criança experimentar e desfrutar de tudo que a cerca”. Silva (2011, p.24) corrobora, atestando que a criança protagonista “[...] é dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudanças, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social”.

O Protagonismo Infantil representa uma concepção distinta da infância. Seu princípio está atrelado a ação ativa e construtiva que a criança cria enquanto explora os objetos e espaços no qual encontrasse inserida. A criança é capaz de se expressar, interagir, e se comunicar através de suas múltiplas linguagens, por isso ela é considerada um ser cheio de potencialidades, capaz de desenvolver diferentes teorias e aprendizagens significativas.

Mediante ao relato dos professores entrevistados, constatamos que eles possuem conhecimento sobre o conceito do Protagonismo Infantil. Acreditamos, porém, que a definição da proposta de ensino focada na criança irá se ampliar com o passar dos dias, meses e anos, pois os professores, juntamente com as crianças, descobrirão o significado mais conceituado da definição do Protagonismo Infantil, através da continuação de estudos sobre o tema abordado e perante as suas práticas diárias e de trocas que farão com as crianças e turmas ao decorrer dos próximos anos letivos. Uma vez, que a proposta é recente na escola pesquisada.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Faz quatro anos e meio que a instituição de ensino aderiu, em sua proposta pedagógica, ao princípio do Protagonismo Infantil. Essa proposta surge após o município ser beneficiado com uma Escola do MEC – “Projeto da Proinfância²”. Posteriormente à sua inauguração, a direção da Escola e Secretaria da Educação do município passaram a receber assessoramentos técnicos e pedagógicos através de Ciclos Formativos, muitos dos quais ocorreram na cidade de Santa Maria/RS, juntamente com representantes educacionais dos municípios da região central, norte e noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Esses encontros deram ênfase à discussão e reflexão sobre o conceito de Protagonismo Infantil.

O assessoramento ofertado pelo Programa da Proinfância oportunizou à comunidade escolar da instituição analisada refletir sobre as práticas pedagógicas ofertadas à sua clientela. A partir de então, a direção da escola, em parceria com a Secretaria de Educação, começou a oferecer Formações Continuidas para os professores da Educação Infantil, com a abordagem do tema Protagonismo Infantil, com o propósito de aprimorar a prática dos professores para melhor atender as suas crianças, oferecendo tanto a elas como

² Segundo o portal do FNDE, o Proinfância é um programa do governo federal em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação. Juntos beneficiam municípios para a construção de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil, com o objetivo de garantir acesso das crianças a Creches e Escolas de Educação Infantil, nos locais onde é registrado um alto índice de população nesta faixa etária.

para os professores um ensino e uma aprendizagem mais significativa. Assim como, a base filosófica das escolas infantis de Reggio Emilia sempre se deteve na imagem da criança, ao visualizar o Projeto de Investigação³, da escola analisada, nos certificamos de que a instituição percebe a criança:

[...] como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social. (GANDINI, 2002.p.76).

Admitir que a criança é capaz de se relacionar com o mundo à sua volta e ainda produzir mudanças no meio em que vive “não foi uma tarefa fácil para os professores da Educação Infantil” da escola investigada, segundo relato da direção da escola, pois a proposta foi um tanto quanto assustadora para os professores, que estavam acostumadas a trabalhar com as crianças de forma sistematizada, ou seja, através de projetos mensais que se voltavam às datas comemorativas. Foi preciso fazer muitos estudos e reflexões frente à nova proposta de ensino para perceber que ela poderia ser relevante para a escola e principalmente para tornar os processos de ensinar e aprender mais significativos para as crianças.

A proposta de priorizar o Protagonismo Infantil da criança, respeitando os seus interesses e necessidades apresentadas a partir de suas múltiplas linguagens, é um desafio diário para os professores da instituição analisada: “[...] esta proposta não possui mais o enfoque no educador, mas sim na criança”, salienta na entrevista o professor C. Desse modo, corrobora o professor A, afirmando que “[...] eu, professor, não sou mais o único transmissor do conhecimento e, sim, passo a ser um mediador da aprendizagem da criança [...]”.

A competência do professor, no âmbito educativo, não se detém em encontrar uma forma de ensinar ou transmitir o conhecimento para as crianças, de maneira tradicional, o saber disciplinar. Fortunati (2009, p. 21), atesta que

³ O projeto de Investigação, da escola analisada intitulado como Baú das Descobertas, foi elaborado neste ano de 2016, com a finalidade de traçar ações a serem implementadas na instituição, provido de fundamentação teórica e estratégias intencionais, que a escola almeja alcançar até o término do ano letivo.

cabe ao professor pensar, organizar e estruturar as “oportunidades de apoio às experiências das crianças”. É importante que ele esteja ao lado da criança, passando confiança a ela, valorizando e dando visibilidade ao trabalho com elas. Sendo assim, o educador não deve se deter em analisar o estágio de desenvolvimento que a mesma se encontra, mas sim acompanhar o processo de ação da criança, a forma como explora, cria e interage com os objetos e o meio que ela cerca, possibilitando a esta diferentes maneiras de investigação, como forma de criação, suposição e análise, para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Na fala dos professores entrevistados percebemos que trabalhar com o princípio do Protagonismo Infantil está de certo modo desacomodando as suas práticas educativas, o que é favorável para o trabalho dos professores, pois passaram a refletir sobre as suas práticas diárias e perceberam que a aprendizagem da criança não acontece de forma sistematizada, mas de forma prazerosa e significativa, quando o assunto trabalhado em sala de aula condiz com a realidade, interesses e necessidades da turma.

PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES

O planejamento é uma ferramenta muito presente na rotina de trabalho do professor, uma vez que ele serve como projeção da dinâmica de sua atuação como mediador da aula e como reflexão de sua própria prática. Conseqüentemente, o planejamento se torna um instrumento indispensável na vida dos professores, pois ele organiza e sistematiza seu pensamento voltado à prática pedagógica.

Através do acompanhamento dos planejamentos e da prática dos professores entrevistados, foi possível constatar que a escola analisada prioriza o Protagonismo Infantil de suas crianças como perspectiva de ensino e de aprendizagem, pois os planos de ensino mostravam-se flexíveis, voltados aos interesses e necessidades da turma, e as práticas condiziam com a proposta cujo propósito era desafiar as crianças em suas construções, de forma prazerosa e lúdica.

Salienta Edwards (1999, p. 164) “[...] que o papel dos professores é ajudá-las a descobrir seus próprios problemas ou dificuldades e a formularem hipóteses”. Portanto, seu objetivo não é facilitar a aprendizagem da criança, mas procurar estimular os interesses e necessidades da criança frente a diferentes assuntos que a cercam.

Nessa perspectiva, os professores entrevistados afirmaram que semanalmente proporcionam diferentes desafios e atividades lúdicas que estimulam as crianças a se expressarem e refletirem sobre os acontecimentos do meio que as cerca. Durante essas propostas pedagógicas, “[...] *procuro sempre oferecer atividades desafiadoras, pois percebo que, quando as crianças são desafiadas, o interesse pela atividade ou brincadeira é mais intenso, o que gera conseqüentemente uma discussão e reflexão maior sobre a prática aplicada [...]*”, afirma o professor entrevistado A.

Ao lermos o Projeto Político Pedagógico da instituição analisada, certificamos que a escola se volta a uma proposta de trabalho fundamentada e documentada através de uma pedagogia relacionada à “escuta⁴”, assim como as Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália.

Aprender a escutar, é saber interpretar as ações e pensamentos da criança, para assim projetar e construir contextos que favoreçam as relações, expectativas e competências do grupo. Rinaldi (2014, p. 81), ressalta que a escuta é uma “teoria interpretativa, uma narração que dê sentido aos acontecimentos e às coisas do mundo”. Sendo assim, escutar não se resume em uma tarefa fácil, pois é uma relação na qual o professor aprende interpretar a criança, através de incertezas, que os possibilita narrar “representações icônicas e simbólicas” (RINALDI, 2014, p.83), expressados pelas diferentes linguagens usadas pelas crianças, para a elaboração de práticas pedagógicas significativas, que condizem com a expectativa da turma.

Questionamos os professores da pré-escola, sobre os proveitos de escuta, e segundo o professor entrevistado A, “[...] *a escuta sensível permite que*

⁴ Para Rinaldi (2012), a “Escuta” é definida como uma metáfora que dá abertura à sensibilidade de ouvir e à de ser ouvido – “[...] ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos: visão, tato, olfato, paladar, orientação” (p.124). *Escuta* esta das cem linguagens que utilizamos para nos expressar e nos comunicar com o outro.

nós professores refletimos sobre as expressões apresentadas pelas crianças enquanto estas estão protagonizando seus diferentes enredos[...]”. Complementa o professor entrevistado C, que “[...] *o método de escuta busca proporcionar e promover uma aprendizagem significativa para as crianças [...]”*, pois os professores acreditam que esta estratégia é fundamental para nortear as suas práticas pedagógicas, focadas em uma proposta de planejamento conhecida e nomeada pela instituição investigada como Enfoque Emergente, assim como essa abordagem de planejamento é reconhecida na proposta de ensino das Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália.

Para Rinaldi (1999, p.113), o planejamento no enfoque emergente:

[...] é um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento, das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com estas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança.

O professor utiliza o planejamento para organizar o seu trabalho cotidiano, destacando os objetivos da aula a serem almejados. No caso do enfoque emergente, este permite que sua elaboração seja mais flexível para atender às situações imprevistas que poderão emergir na sala de aula, vindo ao encontro dos interesses e das necessidades apresentadas pelas crianças.

Segundo Silva (2001, p.23), o enfoque emergente é assim denominado:

[...] pelo fato de que tudo aquilo que vai ser desenvolvido *para e com* as crianças emerge de seu cotidiano; por isso, o professor busca o reconhecimento dos temas a serem tratados através da escuta, dos movimentos realizados pelas crianças, dos seus interesses e necessidades. Partindo do que captura dessa escuta, encaminha em conjunto com as crianças, “um mergulho” em um determinado assunto, constituindo-se, assim, um projeto.

Para que as práticas pedagógicas possam ganhar vida e conseqüentemente contemplar o planejamento emergente através de uma

proposta flexível, oriunda do foco que emerge das crianças, o professor precisa utilizar-se do princípio da documentação pedagógica, na qual ele consiga capturar e registrar as diferentes informações a respeito da evolução e das aprendizagens das crianças, demonstradas enquanto estão experienciando através de situações lúdicas.

Os professores entrevistados afirmaram que possuem o hábito de documentar as ações das crianças, através de anotações diárias em seus cadernos de planejamentos, como também registram os fatos através de fotos e filmagens.

Rinaldi (2012, p.44) salienta que a documentação pedagógica é um método que torna o “trabalho pedagógico visível e passível de interpretação, diálogo, confronto e compreensão” do processo de aprendizagem das crianças. Isto porque, ainda segundo Rinaldi (2012), essa ferramenta é capaz de capturar a subjetividade apresentada pelas crianças. A documentação pedagógica, portanto, não representa um simples relatório ou avaliação final que serve apenas como memória, mas é um procedimento que sustenta a ação educativa nos processos de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, o professor entrevistado C salientou que “[...] a documentação serve também para que eu possa avaliar a minha prática como docente[...]”. Assim, a documentação não apenas serve para registrar as ações das crianças, mas serve também como uma ferramenta para o professor avaliar a sua própria prática.

Não há uma única forma privilegiada de documentar, segundo Borba e Pardal (2014, p.147), o importante é nunca deixar de se ter “[...] atitudes de escuta às necessidades e desejos da criança, o incentivo à autonomia e a participação, a noção de que o conhecimento se constrói em rede e não de forma linear e esquemática”. Desse modo, os elementos que contemplam o planejamento do professor dependem muito da sua própria ação e da forma como ele estimulará as crianças, uma vez que tanto as expressões apresentadas do adulto quanto as das crianças servirão como reflexão para elaboração do planejamento das práticas pedagógicas.

Planejar as práticas pedagógicas que emergem da turma é dar voz e vez àquilo que as crianças manifestam enquanto estão na escola. Essas atitudes

mostram que a instituição escolar observada, valoriza o protagonismo apresentado pelas crianças, proporcionando um diálogo entre os interesses e necessidades das crianças a fim de estimular e promover situações de aprendizagens significativas para elas.

PROJETOS DA ESCOLA: POTENCIALIZADORES DE EXPERIÊNCIAS

A elaboração de um projeto se fundamenta e é constituída por um conjunto de inquietações acerca de um assunto que permeia a si mesmo, ou sobre o mundo à sua volta. Para Barbosa e Horn (2008, p.31), um projeto é um

[...] plano com características e possibilidades de concretização. Um plano de ação intencionado que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou o vive; que, por antecipar-se na consciência e ter como base o passado e o presente, oferece uma consequente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para a concreta realização do plano. Um projeto pode ser esboçado por meio de diferentes representações, como cálculos, desenhos, textos, esquemas e esboços que definam o percurso a ser utilizado para a execução de uma ideia. [...] os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogos e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Um projeto de trabalho planejado em prol da aprendizagem das crianças nasce a partir de uma ação intencional que visa potencializar as experiências da turma como um todo. A forma como ele será desenvolvido depende da realidade do grupo, que se propõe a elaborar uma questão e tentar dentro do possível solucionar esse assunto. Ou seja, os projetos são uma forma de organizar as práticas educativas, planejadas coletivamente, e possuem um alto valor educativo através de estratégias concretas e conscientes. Eles surgem no âmbito escolar objetivando levar as crianças a refletirem sobre as suas atitudes e, assim, descobrirem como é a vida dentro e fora da escola.

A escola participante deste estudo possui um Projeto de Investigação que foi elaborado no início do ano de 2016, em conjunto com a comunidade escolar.

Segundo a direção, esse projeto serve como suporte aos professores para mapearem alguns conteúdos que poderão contemplar nos projetos das turmas.

Os projetos das turmas “[...]” *sempre partem dos interesses e necessidades da turma*”, afirmou o professor A. *“Possuímos a autonomia de junto das crianças elaborar projetos que buscam discutir e refletir sobre as manifestações apresentadas pela turma frente a assunto de seu contexto social e cultural [...]”*, complementou o professor entrevistado C.

Borba e Pardal (2014, p.123) enfatizam que os projetos se constituem através “[...] da escuta das crianças, de suas curiosidades sobre o mundo, de seus saberes e perguntas, de seus porquês”. Eles são projetados como apoio para possibilitar à criança refletir e olhar o mundo de forma sensível, e, juntamente do professor, ela formula hipóteses e questionamentos que visam buscar respostas que dão sentidos a assuntos de seu interesse e necessidades. Desse modo, não são os conteúdos programáticos que listarão e definirão as atividades do projeto, e sim aquilo que dá e faz sentido para as turmas, vinculado à sua realidade.

Através da entrevista que realizamos com os professores bem como do acompanhamento de seus planejamentos diários, constatamos que os projetos das turmas nascem a partir das múltiplas linguagens expressadas pelas crianças.

Um dos projetos trabalhados na escola foi “Sentimentos e Emoções”, com a turma da Pré-Escola Nível B. De acordo com os professores A e B entrevistados, ele surgiu com o objetivo de fazer as crianças reconhecerem e compreenderem as suas emoções e atitudes para com o próximo. Apesar de não estar descrito no documento, foi possível verificar, através da fala dos docentes, a percepção de ambos de que as crianças, enquanto brincavam livremente, entravam em conflitos facilmente. Por isso, buscaram dentro desse projeto fortalecer os laços afetivos da turma, proporcionando atividades diversas que pudessem estimular o bom relacionamento da turma.

Já o professor da Pré-Escola Nível A justificou que deu início ao projeto “Artes Plásticas” pois percebeu a necessidade de explorar técnicas de artes diferenciadas com as crianças, uma vez que a turma, no início do ano, não apresentava formas definidas no traçado de seus desenhos. Pensando nisso, o

professor começou a estimular a expressão artística das crianças, oferecendo-lhes dois momentos ou mais por semana, conforme o interesse da turma, para explorar os mais variados materiais de artes a fim de que elas superassem suas dificuldades, dificuldades essas que, para o professor, envolviam a construção de desenhos.

Destaca Rabitti (1999) que os projetos não surgem em uma simples conversa com as crianças, mas emergem durante a realização de atividades diárias e troca de experiências entre o grupo. Neste caso, o professor precisa estar atento àquilo que as crianças poderão dizer ou manifestar enquanto brincam e realizam os trabalhos propostos, para, assim, abstrair supostos elementos que darão vida ao projeto educacional e o nortearão.

O professor B, referindo-se à forma como colhe os dados para contemplar as situações de aprendizagens planejadas para as crianças, destaca: *“Costumo observar, dialogar e interagir com as crianças. Deste modo, faço um levantamento individual e coletivo dos interesses e das reais necessidades das crianças [...]”*. Para o professor A, na maioria das vezes as crianças manifestam suas necessidades e interesses *“[...] em situações lúdicas, onde percebo que elas se sentem mais à vontade e espontâneas para expressar o que sentem e pensam, frente a tudo que lhes cercam”*. O professor C acredita que *“[...] é uma troca de saberes, ou seja, utilizo as informações apresentadas pelas crianças e as ligo ao meu conhecimento e às teorias que creio serem benéficas para o desenvolvimento das crianças. Assim, junto das crianças, damos vida a um projeto que esperamos resultar aprendizagens significativas”*.

Através da fala e da prática pedagógica dos professores entrevistados, nos certificamos de que a estratégia de ensino utilizada pelos professores, com o propósito de as crianças manifestarem o Protagonismo Infantil, foi a organização de cantos pedagógicos nas salas de aula, pois, segundo os professores, as crianças podiam explorá-los a qualquer momento do dia. Os professores salientaram que estes espaços proporcionam prazer para as crianças, uma vez que eles foram construídos juntamente com elas. E afirmaram que, durante a exploração desses espaços, foi possível acompanhar as crianças contracenando livremente suas necessidades e interesses, através de ações lúdicas.

Na concepção de Beltrame e Moura (2007), os espaços são elementos construtores sociais, uma vez que eles oportunizam a interação dos sujeitos, através de princípios contextuais e pessoais, e são capazes de despertar a curiosidade, a forma de expressão e comunicação, ampliando, dessa forma, o repertório de conhecimentos culturais do indivíduo.

Ao questionar os professores se eles acreditavam que esses cantos pudessem ser favorecedores do Protagonismo Infantil, todos responderam que sim. O professor A salientou que na exploração desses espaços percebe “[...] *que as crianças se sentem mais livres para explorar os materiais que ali se encontram e contracenam diferentes enredos, dos quais já muito utilizei para nortear as práticas pedagógicas [...]*”. O professor C afirmou observar que as crianças enquanto exploram os cantinhos “[...] *através de suas inocências e ingenuidades, elas deixam transparecer muitos sinais, e creio que estes merecem ser analisados e refletidos pelo professor*”. Diante das afirmações dos professores, fica evidente que eles utilizam os cantinhos de suas salas de aula como estratégia de ensino para compor os seus planejamentos diários.

Proporcionar espaços desafiadores, dinâmicos, abertos, nos quais as crianças possam brincar, jogar, manipular e experimentar os objetos sem a intervenção direta do professor, é oportunizar-lhes a expressão de suas inúmeras linguagens. Esta forma de organização de espaço rompe com os paradigmas de escolas inspiradas em modelos de ensino tradicional, pois ela está focada em uma perspectiva de ensino e de aprendizagem que viabiliza estimular o desenvolvimento integral da criança, valorizando o seu protagonismo.

Salienta Horn (2004) que a organização de um espaço escolar é capaz de instigar a autonomia⁵ moral e intelectual da criança, e não minimiza o papel do adulto, que, no caso, é o professor. Ao contrário, valoriza e ressalta a participação das crianças na extração de significados de suas experiências cotidianas. Assim, cabe ao professor “[...] ativar, de um modo indireto, a

⁵ Segundo Piaget *apud* Horn (2004, p.103), autonomia significa “não o direito, mas a capacidade de governar a si mesmo, tanto na esfera moral como na esfera intelectual. Isso quer dizer que, na esfera moral, essa capacidade se refere a poder decidir entre o certo e o errado; na esfera intelectual, entre o adequado e o inadequado, levando em conta fatores relevantes independente de recompensas e punições”.

competência das crianças de extraírem significados que embasaram suas aprendizagens” (HORN,2004. p. 102).

Neste caso, ao projetar as ações educativas a partir do que emerge dos interesses e necessidades da turma, o professor conseqüentemente se torna um pesquisador, pois através da “escuta” observa e compreende melhor tanto as ações das crianças, quanto as manifestações de apoio e exploração. Desse modo, o professor não é o único detentor do conhecimento, uma vez que a criança tem a capacidade de orientá-lo a seguir uma determinada proposta de ensino e de aprendizagem. Basta o professor estar atento às suas manifestações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do acompanhamento tanto da elaboração, quanto da prática do planejamento dos professores, foi possível comprovar que eles trabalham com uma proposta de planejamento flexível voltado ao Protagonismo Infantil, muito semelhante às Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália. Esse planejamento, de acordo com o material analisado, é elaborado a partir dos interesses e necessidades das crianças com o intuito de oportunizar-lhes situações de aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento.

A metodologia de planejamento utilizada pela escola, através dos projetos, também dá vida às práticas pedagógicas da instituição, uma vez que essas práticas envolvem o Protagonismo das crianças. Nesta perspectiva, as crianças participam ativamente do seu processo de aprendizagem, pois as práticas pedagógicas organizadas pelos professores surgem a partir do que as crianças manifestam, enquanto exploram as mais variadas situações lúdicas proporcionadas a elas durante o dia na escola. Por isso, os professores, semanalmente, nas rotinas diárias junto às crianças, possibilitam-lhes situações de aprendizagens livres e lúdicas, a fim de que possam se expressar e manifestar suas múltiplas linguagens.

A fonte utilizada pelos professores, como forma de capturar as subjetividades das crianças, está embasada e documentada através de uma pedagogia relacionada ao princípio da escuta, assim como acontece nas Escolas

de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália. Desse modo, a documentação pedagógica utilizada pelos professores são as anotações diárias em seus cadernos de planejamentos, como também fotos e filmagens.

Estes registros servem para os professores não só avaliarem as suas práticas pedagógicas, mas também para acompanharem o desenvolvimento de aprendizagem das crianças.

Verificou-se que a estratégia utilizada pelos professores relativa à organização de espaços possibilita que as crianças manifestem seu Protagonismo Infantil, já que esses espaços proporcionam para a turma prazer e liberdade de expressão para contracenar suas múltiplas linguagens. As crianças costumam responder com mais entusiasmo às diferentes atividades que lhes são proporcionadas quando estas condizem com o seu cotidiano e realidade porque o envolvimento com aquilo que é proposto a partir de suas realidades é mais significativo para elas.

Apesar de a proposta pedagógica voltada ao Protagonismo Infantil no início da sua implantação na instituição investigada ter sido um desafio para os professores, acreditamos que atualmente ela vem sendo relevante para a instituição, pois as falas dos professores confirmam sua satisfação com a proposta visto que ela é elaborada juntamente com as crianças, e não somente para as crianças, como era alguns anos atrás, quando a proposta se voltava às datas comemorativas. E, desse modo, o trabalho que emerge do cotidiano da sala de aula torna-se significativo tanto para os professores quanto para as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELTRAME, Mauria e MOURA, Grasiella Ribeiro Soares. **Edificações escolares. Infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar**. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3378>>. Acesso em: 10 out.2015.

BORBA, Angela e PARDAL, Maria Vittoria. **Projetos: um encontro com os conhecimentos e com a vida**. In: BORBA, Angela. **Educação Infantil: participação autoria e aprendizagem**. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo.** 2007. Disponível em:

<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>>. Acesso em: 10out.2015.

EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato / Aldo Fortunat. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARDNER, Howard. Prefácio – Perspectivas Complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI e EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Trad. Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons e Aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOSS, Peter. Prefácio à edição inglesa. In: FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato / Aldo Fortunati; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida:** uma escola de infância em Reggio Emília. In: RABITTI, Giordana. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

RINALDI, Carla. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 320, 1999.

_____. **Diálogos com Reggio Emília:** escutar, investigar e aprender. Trad. Vânia Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. Documentação a avaliação: qual a relação? In: Zero Project e Reggio Children. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. Trad. Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no Enfoque Emergente:** uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Recebido em: 31/01/2018

Aprovado em: 02/08/2018

