



ANDRESA APARECIDA DE SALES

**POSSIBILIDADES DE PROTAGONIZAR SENDO CRIANÇA
NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA: DIALOGANDO COM
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA
PERSPECTIVA DE REGGIO EMILIA**

LAVRAS-MG

2023

ANDRESA APARECIDA DE SALES

**POSSIBILIDADES DE PROTAGONIZAR SENDO CRIANÇA NOS TEMPOS E
ESPAÇOS DA ESCOLA: DIALOGANDO COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NUMA PERSPECTIVA DE REGGIO EMILIA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciado.

Prof (a). Ma.Olga Maria de Araújo Soares

Orientadora

**LAVRAS - MG
2023**

ANDRESA APARECIDA DE SALES

POSSIBILIDADES DE PROTAGONIZAR SENDO CRIANÇA NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA: DIALOGANDO COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA DE REGGIO EMILIA

POSSIBILITIES OF PLAYING A LEADING ROLE AS A CHILD IN SCHOOL TIMES AND SPACES: DIALOGUING WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS FROM A REGGIO EMILIA PERSPECTIVE


Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em 24 de novembro de 2023.

Prof^a. Dra. Carolina Faria Alvarenga UFLA

Prof^a. Ma. Letícia Silva Ferreira UFLA

Prof^a. Ma. Bethania de Assis Costa Goulart UFV

Documento assinado digitalmente
 OLGA MARIA DE ARAUJO SOARES
Data: 12/12/2023 23:46:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Ma. Olga Maria de Araújo Soares
Orientadora

**LAVRAS-MG
2023**

A Deus, com gratidão, eu dedico, por me permitir realizar este trabalho e por me conduzir aos melhores caminhos, o maior orientador da minha vida, pois sem a sua direção nada seria possível.

À minha família, minha base e estrutura, que não mediu esforços para me apoiar e fazer com que este sonho se tornasse possível, é a razão do meu viver. O infinito é o que define o meu amor e gratidão a vocês.

Ao meu namorado, com quem amo partilhar a vida, por todo apoio e acolhimento nos momentos difíceis, e por me proporcionar tantas alegrias.

Às minhas amigas Carolayne, Isabella e Kerolaine, por todos os incríveis momentos de partilhas e pela companhia diária na UFLA.

A todos os professores e professoras que caminharam na minha jornada acadêmica, por partilharem seus conhecimentos e pelas marcas revolucionárias que me deixaram.

Tornaram-se grandes inspirações.

À minha querida orientadora e amiga Olga Maria, por todo apoio e incentivo perante as minhas dúvidas e incertezas durante a realização desta monografia, e por todo empenho e ajuda em todos os momentos que precisei. Gratidão!

À Universidade Federal de Lavras, por me proporcionar tamanha experiência. Um grande sonho realizado.

A todas as crianças por serem fruto de minha inspiração.

E a mim mesma, por toda persistência e dedicação durante esses anos de estudos, por enxergar o quão valiosa é a educação, e o quanto sou capaz, e por não desistir nos momentos de angústia. Comigo, carrego a certeza de que trilhei o caminho certo.

Enfim, dedico.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por permitir que Seus planos se encontrassem com os meus, pois o que Ele preparou foi muito além do que sonhei.

À minha querida orientadora e amiga, professora Olga Maria de Araújo Soares, pessoa a qual eu não poderia ter escolhido melhor, um anjo na minha vida, minha maior inspiração! Que com carinho, empatia, sensibilidade e conversas diárias me proporcionou incríveis e ricos momentos de aprendizagem, para educação e para a vida, mostrando-me novos olhares sobre as crianças e suas infâncias, o quanto são valiosas. Aqui, deixo meu imenso respeito e gratidão, a pessoa fundamental e que contribuiu significativamente na construção e conclusão deste trabalho.

Aos professores e professoras da minha graduação, que contribuíram efetivamente para a minha formação, e que, com empenho, se dedicam a transformar olhares diante da docência, da pedagogia e da educação.

A toda equipe do Núcleo de Educação da Infância – CAp Nedi UFLA, que diante das inúmeras partilhas, me permitiram grandes aprendizagens que contribuíram para a realização deste trabalho. Serei eternamente grata.

Às minhas amigas Carolayne, Isabella e Kerolaine, por serem a definição de amizade e cumplicidade, que nesses longos anos de graduação, juntas, partilharam de meus medos e aflições, vocês foram suporte para minhas superações. Expresso aqui, a minha gratidão pela amizade e companheirismo de sempre, vocês terão sempre um lugar especial em meu coração.

Aos meus colegas de turma, por todos os momentos de trocas e conhecimentos compartilhados. Agradeço pelas incríveis experiências e vivências únicas que enriqueceram meu aprendizado, os levarei comigo para sempre.

À Universidade Federal de Lavras, e a todos que nela trabalham, que de alguma maneira contribuíram para que eu realizasse este sonho.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFLA pela liberação da pesquisa.

Agradeço às professoras participantes da pesquisa, pelo aceite e por suas ricas contribuições.

Às queridas crianças que estão e já passaram por minha vida, elas são e foram a maior fonte de motivação e inspiração para este trabalho.

Aos meus queridos pais e irmão, Leonardo, Vaneide e Felipe, pelo amor, incentivo e apoio incondicional, por compreenderem minhas escolhas e por partilharem delas, e principalmente por me darem tamanho suporte em toda minha caminhada na graduação e na vida. Vocês sempre foram e sempre serão meu pilar, amo vocês além do que possam imaginar.

Ao meu namorado por ser o meu maior incentivador, por acreditar nas minhas capacidades e por não me deixar desistir.

A todas as amigas, amigos e pessoas que estiveram ao meu lado, pelos momentos de escuta, conselhos e que de alguma forma me ajudaram para que este sonho se concluísse.

Infinita gratidão!

*A nossa vida é uma longa e profunda trajetória que nos desafia pela nossa herança pela
nossa cultura e pelas possíveis escolhas que fazemos dia a dia
Encruzilhadas cotidianas que nos constituem.*

*Historicamente crianças eram indivíduos sem voz, sem direitos, consideradas “tábulas
rasas”.*

*Hoje, aprendemos que as crianças são portadoras de emoções, vontades, potências e
histórias.*

Temos tudo a aprender sobre elas, com elas.

*Novas histórias se anunciam
e as crianças são as autoras.*

*E, nós, adultos,
ávidos leitores e aprendizes!*

Adriana Friedmann

RESUMO

Considerando que as crianças da primeira infância possuem formas específicas de serem tratadas e concebidas na sociedade, e que elas são atores sociais que possuem direitos que devem ser assegurados, busco elucidar a importância da valorização e do reconhecimento das crianças da primeira infância como protagonistas de suas aprendizagens nos tempos e espaços em toda a rotina na Educação Infantil a partir da abordagem de Reggio Emilia, dialogando com professoras que atuam com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, numa instituição federal de Educação Infantil. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer e analisar se na prática pedagógica das professoras que trabalham na Educação Infantil, existe ou não possibilidades das crianças serem protagonistas nos tempos e espaços da escola. Metodologicamente, esta pesquisa tece de uma concepção qualitativa, que se produziu pela análise bibliográfica de autores como Edwards; Gandini; Forman (2016), Friedmann (2020), Rinaldi (2020), Horn (2004), entre outros. Também foi analisado alguns documentos legais que norteiam a Educação Infantil brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Constituição Federal (1988), a Base Nacional Comum Curricular (2018), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Fez-se uma análise exploratória por meio da realização de uma entrevista com 5 professoras através de um questionário estruturado online aplicado a partir da ferramenta Google Forms. Os dados obtidos foram examinados, mediante a uma análise compreensiva, à luz dos referenciais teóricos apresentados. Observou-se que as professoras organizam os tempos e espaços de forma a favorecer o protagonismo das crianças, mas que para isso, muitos desafios precisam ser vencidos como o espaço limitado das salas de referência, falta de recursos e materiais e o pouco tempo que as crianças têm nos espaços da escola durante a rotina.

Palavra-chave: Protagonismo Infantil. Escuta Sensível. Tempos e Espaços. Planejamento e Organização. Educação Infantil.

ABSTRACT

Considering that early childhood children have specific ways of being treated and conceived in society, and that they are social actors who have rights that must be ensured, I sought to elucidate the importance of valuing and recognizing early childhood children as the protagonists of their learning in the times and spaces throughout the routine in Early Childhood Education based on the Reggio Emilia approach, dialoguing with teachers who work with children aged 3, 4 and 5 in a federal Early Childhood Education institution. The general objective of the research was to find out and analyze whether or not the pedagogical practice of teachers working in Early Childhood Education allows children to be protagonists in school times and spaces. Methodologically, this research is based on a qualitative conception, which was produced through the bibliographic analysis of authors such as Edwards; Gandini; Forman (2016), Friedmann (2020), Rinaldi (2020), Horn (2004), among others. Some legal documents that guide Brazilian Early Childhood Education were also analyzed, such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009), the Federal Constitution (1988), the National Common Curriculum Base (2018), the Statute of the Child and Adolescent (1990) and the Law of Guidelines and Bases of Education (1996). An exploratory analysis was carried out by interviewing five teachers using a structured online questionnaire applied using the Google Forms tool. The data obtained was examined through a comprehensive analysis in the light of the theoretical frameworks presented. It was observed that the teachers organize the times and spaces in such a way as to encourage children to take a leading role, but that many challenges need to be overcome in order to do so, such as the limited space in the classrooms, the lack of resources and materials and the short time that the children have in the school spaces during the routine.

Keywords: Child Protagonism. Sensitive Listening. Times and Spaces. Planning and Organization. Early Childhood Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de escolaridade.....	37
Gráfico 2 – Tempo de exercício na educação infantil.....	37

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO.....	4
2.1. O Protagonismo Infantil e a escuta sensível como ações transformadoras na educação da primeira infância.....	14
3. DIALOGANDO COM A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
3.1 A relação escola e família.....	22
4. TEMPOS E ESPAÇOS E AS DIVERSAS POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO INFANTIL.....	24
4.1 Planejamento e organização dos espaços com ferramentas possibilitadoras de protagonismo infantil.....	31
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	35
6. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	37
6.1 Concepção de Criança, Infância e Educação Infantil.....	38
6.2 Protagonismo infantil e a escuta sensível na escola.....	41
6.3. Possibilidades de protagonismo infantil por intermédio de uma escuta sensível, o que compreendem?.....	43
6.4. Tempos e espaços e suas implicações na Educação Infantil.....	50
6.5. Organização dos espaços com a participação das crianças: isso é possível?.....	54
6.6. Escola e famílias: ações e implicações no protagonismo infantil.....	57
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICES.....	65

1. INTRODUÇÃO

Pretende-se com este estudo descrever e compreender perspectivas sobre o protagonismo infantil na primeira infância a partir da abordagem de Reggio Emilia, identificando a escuta sensível e atenta como um fator principal desse processo, atentando à realidade e ao contexto de uma instituição de Educação Infantil brasileira. Perspectivas estas que consideram importante valorizar e reconhecer a criança como um ser agente, ativo e capaz de construir seus conhecimentos. Tece também sobre a representação de professoras da Educação Infantil perante as possibilidades para que o protagonismo das crianças aconteça nos tempos e espaços da escola.

Por meio de tudo aquilo que se constitui a Educação Infantil no Brasil, sob as reflexões de Adriana Friedmann (2020), todos os parâmetros e mecanismos elaborados que fundamentam uma educação significativa e de qualidade para as crianças da primeira infância, ainda nos tempos atuais, se apresenta como uma forma que reprime suas expressões verbais e não verbais no cotidiano na escola. Existe a necessidade de reconhecer e considerar todas as vozes dos sujeitos que compõem a escola, e principalmente a das crianças, tendo em vista que a instituição da primeira infância é um local de relações humanas, afetivas e de acolhimento. Dessa forma, no que tange a mudanças:

Embora as políticas públicas a esse respeito sejam importantes, as mudanças precisam ser compreendidas e apropriadas pelos educadores e cuidadores, de dentro para fora. Não podem ser “impostas”. As crianças terem voz, se expressarem e serem escutadas é um direito ainda a ser conquistado e assimilado pelos diversos atores sociais (FRIEDMANN, 2020, p. 38).

Nesse sentido, sobre essa necessidade de reconhecer e considerar a criança, tendo em vista os modos de participação dos adultos na vida delas, sejam educadoras ou a família, sem possibilitar que as crianças se expressem, ou que não demonstre uma escuta afetiva e respeitosa diante a elas, se opõe ao que a abordagem de Reggio Emilia e as perspectivas de Friedmann (2020), consideram importantes para as crianças.

Em vista disso, considerando as questões apresentadas, tal interesse pela temática surgiu durante minha trajetória como estudante do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), onde vivenciei algumas experiências na Educação Infantil realizando o estágio obrigatório e trabalhando no estágio remunerado em uma instituição de Educação Infantil Federal, e foi a partir de minhas observações que uma questão em especial me chamou a atenção: a maneira como as crianças se envolviam nas atividades durante toda a

rotina na escola. Em uma instituição pública do município a qual realizei o estágio obrigatório, as crianças seguiam um ritual padronizado, em que a professora a todo o momento, direcionava as crianças ao que deveria ser feito, sem muitas chances de reflexão e envolvimento por parte delas, em que a participação ativa das crianças não era praticada e nem estimulada na rotina. As crianças não tinham tempo de ócio, o brincar e as interações não se apresentavam na rotina e as práticas pedagógicas ofertadas às crianças se voltada para o que a professora queria ensinar e não ao que as crianças necessitavam aprender considerando as suas especificidades e o nível de desenvolvimento delas. O trabalho realizado se fundamentava em apostilas e folhas, a ludicidade, as brincadeiras e as interações não aconteciam no cotidiano das crianças.

Já em outra instituição Federal a qual trabalhei, pude perceber que as crianças estavam envolvidas durante toda a organização educativa, desde a chegada até a saída. Elas participavam ativamente dos processos, durante as brincadeiras, nos momentos de atividades externas, em sala, durante o lanche e organização dos afazeres.

Observei que a professora sempre possibilitava mediações para que as crianças pudessem ser atuantes no seu cotidiano, organizando as atividades, resolvendo conflitos, superando dificuldades, nas decisões e escolhas de propostas, os materiais estavam sempre disponíveis e ao alcance das crianças e tudo era organizado para que elas tivessem autonomia em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Havia uma observação atenta das falas, ações, escolhas, sentimentos e nas múltiplas linguagens em que as crianças se expressavam, e a professora sempre incluía todos estes repertórios no planejamento, nos projetos, nos diálogos e nas rodas de conversa, dando vez e voz para as crianças, fazendo com que elas fossem atuantes a todo momento.

A partir de então, surgiu a necessidade de conhecer sobre essa participação e envolvimento da criança na Educação Infantil. Por meio dessa prática, surgiu o interesse no trabalho desenvolvido na educação das crianças da primeira infância através da abordagem italiana de Reggio Emilia:

Esta abordagem aponta um olhar diferenciado para uma imagem de criança, que é vista como um sujeito potente e forte, rica de possibilidade, protagonista de suas investigações para conhecer e apropriar-se da cultura à qual pertence. É uma cultura da infância, algo que não é feito PARA a criança por considerá-la incapaz de agir, mas que torna visíveis suas investigações e seus conhecimentos construídos (FAZENDA, 2018, p.8).

Há, portanto, uma visão de criança capaz, competente, em interação com as pessoas e objetos à sua volta e desta forma, elas são inseridas em diversas situações em que o processo

de construção do conhecimento é realizado pelos próprios sujeitos a partir de suas ações físicas e mentais.

Por meio do exposto, se faz necessário uma análise sobre tudo aquilo que possibilita à criança ser participante e construtora de seu conhecimento, na qual todas as suas especificidades sejam consideradas e reconhecidas por parte das professoras¹ da Educação Infantil.

Assim, como objetivo geral desta investigação, busca-se conhecer e analisar se na prática pedagógica das professoras que trabalham em uma instituição Federal na Educação Infantil com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, existe ou não possibilidades das crianças serem protagonistas nos tempos e espaços da escola.

A fim de atingir o objetivo geral, tenho como objetivos específicos: investigar a representação das professoras sobre o protagonismo das crianças e a escuta sensível a partir da abordagem de Reggio Emilia; compreender e identificar os desafios das professoras que trabalham na Educação Infantil em conseguir construir práticas pedagógicas que tenham como princípio o protagonismo infantil em toda a rotina educativa.

Deste modo, tem-se a seguinte indagação como problema de pesquisa: Por meio das práticas pedagógicas exercidas pelas professoras que atuam numa instituição de Educação Infantil Federal com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, é possibilitado o protagonismo infantil às crianças durante os tempos e espaços da escola?

Através desta problemática, despertou-me outras questões importantes para reflexão: O que os principais documentos brasileiros norteadores para a Educação Infantil dizem sobre a escuta sensível e o protagonismo? Qual a importância da escuta sensível juntamente ao protagonismo para o desenvolvimento das crianças?

Tem-se como hipótese de que o trabalho com as crianças da primeira infância deve se pautar na organização dos tempos e espaços, considerando as crianças sujeito de direitos, criativas e potentes na construção de seus conhecimentos. Essa questão surgiu através dos estudos sobre as concepções da autora Maria da Graça Souza Horn (2004), das concepções de Adriana Friedmann (2020) e de autores que discutem a abordagem de Reggio Emilia, na qual foi possível compreender que para além de planejar e organizar os tempos e espaços, a relação entre as professoras e as crianças na instituição escolar também possibilita que o protagonismo infantil aconteça, pois:

[...] Permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao

¹ Durante todo o texto o termo “professoras” engloba professoras e professores. A escolha pelo feminino deve-se ao fato da grande maioria de docentes da educação infantil serem mulheres.

realizarem atividades por sua iniciativa e fiquem sozinhas não garante, por si só, uma atitude emancipatória. É na relação com o professor que os processos de controle se constroem como duas dimensões únicas. Podemos interpretar tal situação à luz do que entendemos hoje como protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ator dos seus processos sociais, não ‘pedindo licença’ para se emancipar (HORN, 2004, p. 25).

A estrutura deste trabalho se dispõe da seguinte forma: No capítulo 2, apresento o contexto da Educação Infantil no Brasil, abordando um breve histórico sobre a infância e o que significa ser criança na sociedade, e sobre os aspectos legais que norteiam os direitos e necessidades das crianças brasileiras. Elucido também o que significa de fato, o protagonismo infantil e a escuta sensível a partir da abordagem de Reggio Emilia e demais autores que pesquisam tal tema, trazendo a relevância e a primordialidade de considerar que a criança possui repertórios, conhecimentos e vontades próprias, que são diferentes dos adultos. Repertórios estes que fomentam a construção do seu cotidiano na escola, em casa com a família e na sociedade num todo.

No capítulo 3, apresento um diálogo com a abordagem de Reggio Emilia, demonstrando seus contextos e concepções acerca de uma pedagogia da escuta que tem como foco práticas pedagógicas voltadas à valorização, respeito e atenção às múltiplas expressões infantis, que se diferem muito de métodos já estabelecidos presentes em algumas práticas na Educação Infantil que se tem no contexto brasileiro.

No capítulo 4, abordo também a importância da organização e das possibilidades existentes do protagonismo infantil nos tempos e espaços das creches e pré-escolas que atendem as crianças da primeira infância, se atentando à realidade das instituições de Educação Infantil brasileiras, a partir da abordagem de Reggio Emilia.

No capítulo 5, trago o percurso metodológico evidenciando os processos da pesquisa e as ferramentas utilizadas.

No capítulo 6, apresento os resultados alcançados na pesquisa, discorrendo e levantando reflexões à luz de uma análise compreensiva dialogando com o embasamento teórico apresentado.

Nas considerações finais, retomo ao problema de pesquisa, relacionando com os objetivos e trazendo a importância do trabalho para o tema.

2. CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

É comum ouvirmos atualmente que as crianças são sujeitos de direitos e que têm especificidades que devem ser consideradas em nossa sociedade, porém, esse reconhecimento não aconteceu de uma hora para outra. Conhecer o percurso histórico de como se deu esse processo nos ajuda a compreender sobre a valorização ou não, do protagonismo da criança nas instituições de Educação Infantil.

Dessa forma, Philippe Ariès (1978) considerado no âmbito da educação um grande pioneiro por sua concepção e discussão sobre a infância, estudou especificamente os períodos dos séculos XVI, XVII e XVIII, no qual se dedicou à preocupação com o “sentimento da infância”, delineando em sua obra a partir do século XII até o século XX características do que seria a infância, o sentimento que as pessoas tinham diante a criança, como se dava as relações entre as crianças e suas famílias e como eram concebidas no âmbito social da sociedade medieval.

A partir de sua obra ficam explícitas como as crianças eram fragilizadas e desvalorizadas, e ao mesmo tempo demonstra como a educação escolar surgiu como meio de transformação na realidade da vida das crianças pequenas. Através da concepção do autor é possível constatar que os adultos tratavam e enxergavam as crianças como um objeto manipulável de suas ideologias, e quando elas apresentavam certa independência logo eram introduzidas no mundo adulto.

Durante a Idade Média a educação se dava por meio da aprendizagem de tarefas e dos trabalhos que os adultos faziam, interrompendo todos os estágios da infância em que as crianças poderiam viver. Estágios esses que as crianças alcançaram ao longo dos tempos e que se têm na contemporaneidade. Nas palavras de Ariès:

[...] Afirmei que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÈS, 1978, p.10).

Ariès (1978, p.10) abarca o sentimento de infância em duas categorias, a primeira tem seu conceito constituído no ambiente familiar, em que é considerada como “um sentimento superficial da criança - a que chamei "paparicação" - era reservado à criancinha em seus

primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha”. Nesse período de paparicação o autor diz que as pessoas consideravam as crianças pequenas como uma fonte de distração e diversão, “como com um animalzinho, um macaquinho impudico”.

De maneira oposta, a outra categoria adveio “[...] dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (ARIÈS, 1978, p.163). Em vista disso, o surgimento do sentimento de infância, de preocupação com a criança e seu comportamento no meio social são ideais que surgiram na modernidade, contribuindo para a valorização da criança e de uma educação pedagógica e moral. Segundo Ariès:

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância [...] e que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. [...] Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 1978, p.162-164).

Para além do que fica explícito na obra de Ariès, considerando a existência da infância brasileira, de acordo com Gislaïne Azevedo da Cruz e Magda Sarat (2016), no período colonial, antes e durante o seu surgimento o estudo sobre as infâncias no Brasil é um ponto considerado complexo, pois foi um período de fatalidades, no qual ocorreram diversas violências, domésticas e sexuais, a escravização das crianças, a exploração de sua mão de obra e a busca em conseguirem sobreviver nas instituições assistencialistas, sendo explícito nesse período a ausência da preocupação com as crianças brasileiras.

Sendo assim, através das ideias abordadas na obra de Ariès (1978) e dos apontamentos das autoras Cruz e Sarat (2016), pode-se constatar que ao longo do percurso do surgimento da infância as crianças ocuparam diferentes espaços na sociedade, e em diversos momentos não foram consideradas em suas especificidades enquanto sujeitos.

Desde esse período até a contemporaneidade ainda vemos uma compreensão de criança ingênua, dependente, e sem direito à autonomia, em que “o adulto costuma se colocar em um patamar de maior sabedoria, maior autoridade frente às crianças” (FRIEDMANN, 2020, p.43).

Considerando o breve percurso histórico abordado, no campo da educação e das pesquisas científicas é importante evidenciar o que realmente caracteriza ter uma infância e

ser criança. É durante “a infância”, que todas as concepções a partir das relações biológicas, sociais, culturais e históricas se originam no seu “eu pessoal”, envolvendo todo o meio que os cercam, todas as ações, crenças, valores, o ato de brincar, escutar, cuidar, acolher e outros inúmeros fatores interferem expressivamente na fase de ser criança. Como é apontado por Friedmann (2020, p.31):

O conceito de infância está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil. [...] A definição desse período varia conforme o contexto, local geográfico, cultura e tempo histórico, de acordo com o grupo sociocultural no qual as crianças estão inseridas: se lhes é permitido brincar livremente; se brincam e têm autonomia nos primeiros anos de vida; se bruscamente ao entrar no Ensino Fundamental o tempo livre de viver a infância é interrompido por pressões, múltiplas tarefas ou outras atividades.

Considerando tais questões, a infância não se constitui como algo natural que sempre esteve presente na humanidade, e sim, pela evolução e mudança social do papel em que a criança passa a exercer na sociedade. A autora Luciana Muniz (2012) afirma:

[...] uma concepção de infância contrária à ideia de natureza infantil, abstrata e supostamente universal. Essa ruptura busca desnaturalizar a criança e, ao mesmo tempo, o próprio conceito de natureza infantil. Nossa proposta está em considerar natural o meio social e cultural em que se encontra a criança, seu meio de ação e significação, no qual ela se reconhece tanto individual quanto coletivamente. Falar em uma natureza infantil significa considerar a criança como o ser social que ela é, sujeito de sua história e também produtora de cultura [...] (MUNIZ, 2012, p.243- 244).

No âmbito pedagógico esse conceito “naturalizante” da infância ainda é presente na contemporaneidade, e isso se resume à falta de compreensão e de enxergar as crianças e suas infâncias como seres sociais e culturais, que são autônomas e criadoras de suas histórias. Muniz (2012, p.244-245) diz que:

O conceito de infância utilizado hoje pela pedagogia vem na esteira dessa evolução, possuindo ainda marcas que nos remetem a sua formulação original. Essas marcas são visíveis, principalmente, no que diz respeito à ideia de uma natureza infantil, que define a criança como um ser abstrato e universal, desvinculado de suas reais condições de existência.

Nesse contexto, a infância é o modo como as crianças se desenvolvem em um tempo e espaço, e é marcada pela multiplicidade de representações sociais coletivas e culturais, e não pode ser considerada abstrata.

Sob as perspectivas abordadas por Jorge Larrosa (1998), a infância não pode ser reduzida aos estereótipos e concepções de padronização que já estão e são pré estabelecidos nas crianças desde que nascem, na qual todos que lidam com elas, como seres adultos e que já

conhecem como é o funcionamento do mundo, convertam as infâncias, na sua originalidade. Tais apontamentos apoiam-se também, em padrões que são construídos historicamente e culturalmente, e possuem suas bases alicerçadas “às decisões que adultos tomam para as crianças e por elas, em geral sem consultá-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta” (Friedmann, 2020, p.41).

Considerando o exposto, entende-se que na sociedade contemporânea existem diversos encargos que aguardam as crianças que virão a nascer neste mundo, sendo guiadas para realizarem expectativas que não fazem parte de sua essência, e sim das dos adultos, algo que se reflete na trajetória e realidade da Educação Infantil brasileira.

Sendo assim, através dos apontamentos sobre a infância, vimos que ela se constitui por meio de aspectos sociais e culturais. E como seria a concepção de criança? No sentido social, cultural e histórico pode-se dizer que criança e infância possuem esses mesmos aspectos, mas, diferentemente de um conceito que sempre estará sobre as influências das sociedades mediante aos âmbitos sociais, políticos, históricos e econômicos que a infância perpassa, ser “criança” se constitui como um estado temporal da fase humana, em que possui desejos, comportamentos e atitudes próprias e distintas, e não pode ser considerada sinônimo de infância. Como salienta Friedmann (2020):

As crianças mostram diferentes facetas, comportamentos e interesses e estabelecem vínculos diversos. Têm protagonismo, expressão ou participação, em função de inúmeros fatores internos e externos. Portanto, classificar, avaliar ou julgá-las fica absolutamente fora de cogitação, pois elas são surpreendentes em suas reações, emoções, preferências, ao mostrar maior ou menor conforto, interesse e participação, dependendo do momento, do lugar e daqueles com quem convivem. Vale ressaltar que crianças são muito mais do que filhos ou alunos. Onde quer que elas convivam ou por onde quer que circulem, mostram-se de um ou de outro jeito, dependendo das interações com os outros, com os espaços, com as situações (FRIEDMANN, 2020, p.55).

Assim, sob uma visão antropológica, Friedmann (2020, p.32), diz que as crianças criam “[...] “territórios”, no sentido literal, com características específicas, conforme tempos e espaços, com suas estruturas e modelo de comportamento particulares, seus gêneros de vida e sistemas de ação construídos pelos próprios atores”. Nesse contexto, as crianças possuem uma natureza específica de cada uma, com suas peculiaridades, sendo características próprias de ser criança. Muniz (2012) diz que é:

[...] uma ideia de natural como aquilo que possa ser específico da infância, ou seja, sua linguagem, seu modo de pensamento, suas limitações, seu comportamento - o que distingue a infância dos outros tempos do homem, sem que seja necessário considerá-la um tempo à parte, anterior ao convívio e à participação na sociedade. Os aspectos naturais e culturais que marcam a

elaboração de um conceito de infância não devem ser redutíveis um ao outro (MUNIZ, 2012, p.248).

Dessa forma, toda criança ao chegar no mundo social traz consigo diversas possibilidades de inovação e criação, onde é preciso ter um novo olhar, com intencionalidade, atenção e afetividade e sempre colocar em questão todas as novidades e particularidades criadas pelas crianças, promovendo meios para que essas inovações produzidas por elas possam partir de possibilidades para a realidade, pois isso interfere diretamente na vida da criança, no ambiente educativo e na sociedade como um todo.

Partindo do pressuposto pedagógico, considerando aspectos da psicologia histórico-cultural, na Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças, seus comportamentos, a aquisição de suas aprendizagens e conhecimentos e suas relações se constituem por meios das interações sociais, tem como grandes referências autores como Piaget e Vygotsky, em que segundo Muniz (2012), ambas as teorias se constituem:

[...] acerca do desenvolvimento das capacidades de aquisição do conhecimento que consideram o sujeito como ativo nesse processo que têm no conceito de interação um dos pontos centrais para sua compreensão. [...] Em Piaget, a criança estabelece interações com o meio físico, com os objetos do meio físico, não importando, primordialmente, as características desse meio. Para Piaget, as interações são importantes porque contribuem para o desenvolvimento do pensamento. Nesse sentido, o meio físico também é considerado desafiador, proporciona mudanças e transformações. Para Vygotsky, a criança estabelece interações com um meio sempre definido com base nas características sociais e culturais e, portanto, repleto e variável em significações nos diferentes contextos em que é verificado. O meio cultural é, para Vygotsky, o mediador do processo de desenvolvimento; é o lugar onde as ações do sujeito social encontram sentido e significado (MUNIZ, 2012, p.249).

Logo, entende-se que as crianças carregam consigo várias culturas próprias e sociais, em que é preciso conhecer e reconhecer essas culturas, pois, no ambiente educativo cada criança que o compõe possui uma infância única, que difere das outras, cada uma com suas particularidades, em que “[...] as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens, “imagens-ações” (FRIEDMANN, 2020, p.32).

Assim, mais do que ter conhecimento sobre a importância de considerar as crianças como sujeito de direitos e reconhecer a natureza específica desses atores, é preciso incluir essa valorização nas práticas pedagógicas e em todo o contexto escolar. De acordo com Friedmann (2020, p.41):

Decidir por elas sem considerar o que sentem, o que pensam, o que lhes

interessa ou aquilo de que precisam; privá-las, afastá-las ou não lhe dar oportunidades variadas; pressioná-las, forçá-las a participar de atividades; avaliá-las, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas muitas expectativas estão longe de ser parâmetros para pensar ou possibilitar o protagonismo e a participação infantil, uma vez que esses são movimentos espontâneos. Ao forçar, obrigar ou influenciar crianças a participarem de determinados fóruns ou situações, ou a falarem, ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por elas ou delas ouvir vai na contramão do que se considera protagonismo e participação infantil.

Tais informações revelam a necessidade de mudanças no contexto educacional e social no que se refere às crianças e suas infâncias. Adultos precisam compreender que as crianças possuem contextos particulares e diversos, e vem ao mundo ricas de inúmeras possibilidades, de criarem novas habilidades e de serem ativas em seu processo de construção de conhecimento.

Nesse contexto, torna-se relevante entender um pouco sobre a historicidade da Educação Infantil Brasileira, a construção de sua identidade enquanto creche e pré-escola vêm se constituindo desde o final do século XIX, ganhando relevância no início do século XX no Brasil. Sua história se consolidou e ainda é regida por diversos documentos legais inseridos nas políticas que atendem a infância, dentre eles, a Constituição Federal Brasileira de 1988, que estabeleceu a educação das crianças de zero a seis anos como um direito social de todos e todas, e dever do Estado e da família, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 também são documentos que expressam o rumo que a Educação Infantil teve em sua trajetória diante das políticas educacionais no Brasil.

Historicamente, a Educação Infantil brasileira foi marcada por diferenças de classe social, sendo a assistência social um recurso vinculado às crianças desfavorecidas, e o ensino educativo oportunizado para as crianças ricas. Desde então, a Educação Infantil no Brasil vem construindo novas concepções, com o propósito de superar essa visão assistencialista e preparatória para os anos iniciais do ensino fundamental, algo que ainda é notório na atualidade.

Ao falar em superar esses desafios existentes na educação da primeira infância, considerando o seu contexto histórico, Friedmann (2020, p.46-47) diz que:

Do ponto de vista das práticas junto às crianças, passou-se da falta de atenção, de consideração, privações e violências contra muitas delas para a assimilação de orientações de médicos e educadores, que transformam as

relações tanto nas famílias, quanto nas instituições que cuidam e educam crianças. A partir das inúmeras violações de direitos, as crianças passaram a ser amparadas por diversos instrumentos legais. Tornaram-se detentoras de direitos, passaram a ser olhadas e tratadas a partir de suas necessidades, e propostas e programas formais e não formais foram caminhando para desenhos mais adequados e saudáveis.

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a Educação Infantil como um direito das crianças e a LDB de 1996 definiu-a como a primeira etapa da Educação Básica, o que representou uma conquista importante para a sociedade brasileira. Com a alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para a Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, passou a ser garantido o direito de todas as crianças de zero a cinco anos de idade à Educação Infantil, e as crianças a partir dos 6 anos a ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental.

Na contemporaneidade, a Educação Infantil no Brasil tem sido discutida e problematizada no campo das pesquisas e as crianças vêm sendo consideradas como seres agentes e protagonistas, e a escuta sensível sendo um princípio desse processo, é uma pauta muito importante no âmbito educacional. Porém, sabe-se que a realidade de muitas instituições educativas e concepções de muitas professoras ainda têm como foco a escolarização precoce e a centralização da docente acima das crianças, desfavorecendo seu desenvolvimento integral (FRIEDMANN, 2020).

É importante ressaltar que esta concepção da criança como autônoma e protagonista, está explícita nos documentos norteadores das políticas educacionais da Educação Infantil no Brasil. O que se discute, é a articulação dos direitos das crianças brasileiras diante das leis, que de certa forma dialogam com os princípios da abordagem em Reggio Emilia, trazendo reflexões para a promoção de uma Educação Infantil que considera a criança como protagonista em seu processo de desenvolvimento.

Segundo a Lei nº 13.257, de 8 de Março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância no Brasil e que está em conformidade com os princípios e diretrizes e que altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA 1990), o Art. 4º diz que a Educação Infantil deve “II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento”, e também, partindo do princípio de “III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira [...]”(BRASIL, 2016).

O mesmo documento traz a participação das crianças como algo relevante, no qual evidencia que, tudo que se refere a elas tem de ser desenvolvido e construído com elas, com a

colaboração delas, e trazendo para dentro das instituições de Educação Infantil, a escuta sensível e atenta às múltiplas formas de expressão das crianças:

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016).

As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2009), eixo norteador das propostas pedagógicas:

Art. 2º [...] articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009, p.1).

Assim, esse documento concebe o currículo da Educação Infantil e tem como propostas pedagógicas:

Art. 3º [...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

O mesmo documento objetiva garantir o direito e apropriação das crianças em aprenderem em suas múltiplas formas, bem como:

Art. 8º [...] o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; [...] V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; [...] (BRASIL, 2009, p.2-3).

As DCNEI (2009) evidenciam ainda, como eixos norteadores dos currículos da Educação Infantil brasileira, as interações e as brincadeiras, assegurando assim, vivências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, p.4).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), a Educação Infantil tem como objetivo a indissociação do cuidar e educar, visando reconhecer as experiências, vivências e conhecimentos já construídos pelas crianças no convívio com suas famílias e comunidade, agregando as propostas pedagógicas para promover novas aprendizagens. Nesse contexto:

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. [...]Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 15- 37).

Entretanto, sabemos que ainda na contemporaneidade e na realidade de muitas instituições de Educação Infantil, essa fragmentação é presente, e nos leva a refletir sobre o distanciamento do que está posto nos documentos e no que é trabalhado na prática com as crianças na Educação Infantil.

Dessa maneira, alguns dos documentos evidenciam o protagonismo infantil nas suas particularidades e em diversas formas. Fica evidente uma concepção da criança ativa e cheia de potencialidades que é reconhecida como sujeito de direitos e que possui inúmeras características e particularidades que devem ser asseguradas. Mas, na realidade, para além de constar nas leis a criança como potente e protagonista de seu desenvolvimento, que é valorizada e propiciada a espaços e ambientes de acolhimento, segurança, aprendizagem e de desenvolvimento físico e mental, sabemos que esses fatores não são garantidos plenamente.

Essas questões apresentam a urgência de uma nova compreensão, reconstrução e inovação de ideais, e principalmente a necessidade de professoras e profissionais que atuam na primeira infância colocarem em prática oportunidades das crianças exercerem uma participação constante em seu cotidiano dentro da escola e na sociedade em que vivem, de buscarem por em prática o que constam nas leis educacionais para a Educação Infantil e que são direitos das crianças.

2.1. O Protagonismo Infantil e a escuta sensível como ações transformadoras na educação da primeira infância

Na busca por compreender o que é o protagonismo da criança e a escuta sensível acerca da abordagem de Reggio Emilia e também sobre as concepções de Friedmann (2020), considerando a realidade e o contexto das instituições de Educação Infantil brasileiras, é preciso compreender que as perspectivas contemporâneas “reconheçam as crianças como agentes de mudança e transformação e que com elas, efetivamente, estabeleçam relações de CONFIANÇA para a construção de uma AUTONOMIA criativa” (DOURADO, 2020, p.15).

Ao compreendermos as características próprias de ser criança, os direitos a serem assegurados a elas e às suas múltiplas formas de aprenderem, entendemos a complexidade e as necessidades específicas que as crianças possuem. Porém, Friedmann (2020, p.37) diz que ainda no âmbito educacional, social e político, esses aspectos que dizem “respeito à essência, à “alma”, ao dom, às potências e habilidades únicas de cada criança”, são pouco reconhecidas e exercidas, “pouco se sabe sobre como explorar e compreender esses universos” [...].

Essa escuta sensível e o protagonismo se apresentam como uma forma de evidenciar as necessidades de mudanças e novas compreensões sobre as crianças e a Educação Infantil, pois, o que muito se presencia em alguns contextos de escolas que atendem as crianças na primeira infância, é que “os adultos colocam-se muito mais no papel de quem ensina, corrige, dita regras e orienta, do que no papel de quem escuta ou observa para conhecer e reconhecer as singularidades de cada criança ou grupo infantil” (FRIEDMANN, 2020, p.42).

Desta forma, é indispensável relatar o que caracteriza o protagonismo. De acordo com Friedmann (2020, p.39), ““Protagonismo” provém do grego prótos - principal, primeiro - e agonistês - lutador, competidor [...]”, que refere-se também à questões políticas “sugerindo uma abordagem mais democrática nas ações sociais”. Assim:

O reconhecimento do protagonismo infantil constitui um movimento recente para o qual vários segmentos da sociedade têm voltado seus olhares. Ele tem surgido em grupos em que crianças, das mais variadas faixas etárias, culturas e classes socioeconômicas, podem expressar seus pensamentos, sentimentos, vivências, opiniões, reivindicações, preferências e realidades de vida. O protagonismo acontece de forma cotidiana onde quer que uma criança viva e cresça: nos núcleos familiares mais diversos, em comunidades, escolas, espaços públicos, em organizações sociais. Enfim, onde há crianças, há protagonismo (FRIEDMANN, 2020. p.38-39).

Fica evidente que o protagonismo infantil envolve vários meios, quais sejam, político, ético, social, cultural e educacional. E como já abordado, as crianças desenvolvem esse protagonismo, através das múltiplas formas de se expressarem, por meio da pluralidade das linguagens, além da fala, como através das brincadeiras, da música, da dança, dos movimentos e expressões corporais, dos sentimentos, das escolhas, dentre tantas outras formas de expressão.

Trabalhar as múltiplas linguagens na Educação Infantil é priorizar as manifestações, os interesses, as curiosidades e singularidades em que as crianças demonstram espontaneamente ter em todas as suas experiências vivenciadas. É acreditar no potencial das crianças, nas suas capacidades, dificuldades, limites e temperamentos, como ações contribuidoras para o ensino e aprendizagem. “O protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo” (FRIEDMANN, 2020, p.39).

Como já exposto, na abordagem de Reggio Emilia esse protagonismo infantil é o princípio que a distingue, ele acontece através da busca por significados, que é “conseguir desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado ao mundo” [...] essas

teorias são relevantes “para revelar como as crianças pensam, questionam, e interpretam a realidade” (RINALDI, 2016, p.235).

E para além, é valorizar, estimular e proporcionar às crianças, oportunidades de serem participativas por si só, desde as tarefas que parecem simples, como auxiliar a servir o lanche, a amarrar o cadarço do tênis, a ir ao banheiro sozinhas, a proporem sugestões de brincadeiras, de atividades, bem como nas observações e na demonstração de importância com os seus sentimentos, gostos, escolhas, opiniões e formas de aprendizagem particulares e em grupos. Enfim, em toda rotina desenvolvida dentro das instituições de Educação Infantil, tudo isso caracteriza uma criança protagonista.

No entanto, esta visão, por mais significativa que seja, em algumas concepções, tem-se o pensamento de que oferecer o protagonismo às crianças é o mesmo que as professoras exercerem um trabalho sem limites, sem controle e sem intencionalidade. Isso se traduz pelo fato de acharem que dar espaços para as crianças se expressarem, possibilitar que exerçam autonomia nas atividades, resulta no medo de perderem o lugar de autoridade. Mas, ao contrário disso, a realidade possível é diferente.

Compreender a importância de oportunizar propostas de atividades que dialogam com os interesses das crianças, observá-las, orientá-las para descobertas, faz com os professores pensem e repensem as propostas oferecidas, analisem os acertos e os erros, contribuindo para uma reformulação do trabalho educacional na Educação Infantil e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

E como uma prática transformadora, para que seja possível as professoras possibilitarem esse protagonismo infantil, na abordagem de Reggio Emilia a pedagogia da escuta é o que fundamenta essa ação. Rinaldi (2016, p.235) diz que:

A escuta exerce um importante papel no alcance a um objetivo que sempre caracterizou a nossa experiência em Reggio Emilia: a busca por significado. Uma das primeiras perguntas que nos fazemos, como educadores, é: “Como podemos ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam? E como podemos fazer isso para nós mesmos?”. Na busca por significado, devemos perguntar: “Por quê?”, “Como?” e “O quê?”. Essas são as três perguntas-chave que as crianças constantemente questionam, tanto dentro como fora da escola.[...] É por isso que nós, em Reggio, vemos as crianças como seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes.

Para a abordagem de Reggio Emilia o termo “escuta” se caracteriza como um ato sensível realizado sobre o outro, e principalmente em relação às crianças, uma ação que leva tempo, envolve muitos fatores e que não é fácil de ser praticada, assim, “a escuta deve

reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar” (RINALDI, 2016, p.236).

As crianças da primeira infância, em suas várias maneiras de se comunicarem, precisam ser ouvidas de forma abrangente, com observações atentas e precisas. Essa escuta “remove o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam ser anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade [...]” (RINALDI, 2016, p.236).

E pelo grande valor que esse termo “escuta sensível” possui, Friedmann (2020) também traz contribuições significativas que caminham com a abordagem reggiana. Para a autora, a “escuta” caracteriza-se como uma forma de se pôr a escutar, em que proporciona a comunicação e o reconhecimento para com o outro, um processo que se dá pelas relações interpessoais dos indivíduos. Logo, a escuta também é um meio essencial e que contribui e rege o âmbito das relações pedagógicas, sendo a escuta sensível significativa para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

A partir dessa compreensão, para Friedman (2020) a prática da “escuta sensível” com as crianças, acontece através do cuidado e com tudo aquilo que elas carregam em si, suas histórias, bagagem cultural e todos os seus repertórios, e como elas se comunicam entre si e com o mundo. Para além do apenas “escutar”, oportuniza às crianças a descoberta de suas ideias, imaginação e criação, permitindo à professora reconhecer e acompanhar o processo de aprendizagem delas, e a partir disso, proporcionar diferentes meios para contribuir e enriquecer o protagonismo e a aprendizagem das crianças.

Essa “escuta sensível” também é vista como um meio de transformar o olhar e a escuta das professoras de Educação Infantil, a partir da concepção e compreensão da infância como um fase que possibilita a transformação, apropriação e produção de culturas infantis pelas crianças. Isso se apresenta na preocupação e precisão das docentes em conhecer as crianças as quais trabalham, sempre fazendo o exercício de refletir e se atentar se as práticas pedagógicas desenvolvidas têm possibilitado às crianças um olhar atento e observador, considerando-as em todas as suas particularidades e culturas que carregam consigo.

Pautando-se nas questões apresentadas, é crucial enfatizar que a defesa do protagonismo infantil e da escuta sensível não restringe de maneira alguma a importância do papel das professoras e adultos que convivem com as crianças, mas, é realmente demonstrar a relevância de “abrirem esses espaços de escuta, justamente para conhecer mais profundamente como se dá o protagonismo das crianças”(FRIEDMANN, 2020, p.40). Para que isso seja possível, as professoras são fundamentais, pois devem possibilitar contextos

favoráveis, nos diversos tempos e espaços, com diversos recursos e materiais, se atentando sempre às necessidades das crianças.

3. DIALOGANDO COM A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de dar início aos fatores principais que constituem a abordagem reggiana, é relevante apresentar aspectos que dialogam com os documentos legais da Educação Infantil no Brasil. A abordagem de Reggio Emilia traz com profundidade a valorização e o reconhecimento dos direitos da criança à proteção, ao cuidado, à educação, à valorização e ao reconhecimento de suas especificidades como o centro de sua sociedade.

Por meio das concepções abordadas no documento de “Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução” através do Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa - Itália (2012), citado por Finco, Barbosa e Faria (2015), a escola italiana:

[...] possui a finalidade de promover nas crianças o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da competência e começo das noções de cidadania. [...] Desenvolver a autonomia significa ter confiança em si e confiar nos outros; provar satisfação no fazer sozinho e saber pedir ajuda ou poder exprimir insatisfação e frustração, elaborando progressivamente respostas e estratégias; exprimir sentimentos e emoções; participar das decisões emitindo opiniões, aprendendo a operar escolhas e assumir comportamentos e atitudes sempre mais conscientes (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 47-48).

Nessa mesma perspectiva, as escolas italianas também trazem a concepção das interações e brincadeiras em sua abordagem educativa, sendo o “[...] brincar, movimentar-se, manipular, ter curiosidade, perguntar, aprender a refletir sobre a experiência por meio da exploração, da observação [...]”, são meios de escuta, compreensão, narração e de “[...] ser capaz de descrever, representar e imaginar, “repetir”, com simulações e jogos de papel, situações e eventos com linguagens diferentes” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p.48). À vista disso, compreende-se que em Reggio Emilia a educação que é oferecida para as crianças dialogam com os princípios que estão explícitos nos documentos legais da Educação Infantil no Brasil.

Partindo para o contexto histórico do sistema educacional na Itália, este foi marcado inicialmente pelas relações de poder entre a Igreja Católica e o Estado. Por volta de 1925, com o regime fascista já no domínio do país, os centros de cuidados com a infância, “assumiram a ideologia fascista da maternidade, que por sua vez, estava atada à política do regime de crescimento populacional” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.32).

Ao longo desse contexto, foi apenas entre 1945 e 1946, marcado por um ato de

renovação após a Segunda Guerra Mundial, que o sistema educacional na Itália e, especificamente na cidade de Reggio Emilia, localizada no norte do país, teve novos caminhos. Partindo de atos de coragem e conscientização da importância com a infância, os moradores decidiram que as crianças seriam o centro daquela cidade, criando com suas próprias mãos uma nova escola pensada a partir do interesse daquela população em mudar o futuro de suas crianças (RINALDI, 2020).

Ao longo da historicidade dos serviços para a primeira infância na cidade, em 1967 Reggio Emilia conseguiu que todas as escolas para as crianças pequenas coordenadas pelos pais, tivessem total atenção e principalmente responsabilidade municipal. Após esse longo período histórico, Reggio Emilia se tornou grande referência no campo da Educação Infantil no mundo todo (RINALDI, 2020).

Foi nesta cidade que a pedagogia da infância foi transformada com práticas que de fato suprem as necessidades das crianças. Reggio tem sua abordagem pedagógica idealizada pelo grande educador Italiano Loris Malaguzzi (1920 - 1994), formado em pedagogia e psicologia, que teve como princípio de vida formar uma comunidade que realmente se importasse e concebesse as crianças por inteiro. E isso ocorreu juntamente com a participação de “um grupo impressionante de professores de várias linhas e especialidades que trabalhou juntos por anos, [...] com os pais, membros da comunidade e milhares de crianças, para formar um sistema que funciona” (GARDNER, 2016, p.13). Nas palavras de Malaguzzi (2016):

Esta foi uma mudança necessária em uma sociedade que se renovava, mudava profundamente e na qual os cidadãos e as famílias pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para suas crianças. Eles desejavam escolas de uma nova espécie: de melhor qualidade, livre das tendências à caridade, não meramente custodiais e de modo algum discriminadas. [...] Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas (MALAGUZZI, 2016, p.59-60).

E para que o sistema educacional da cidade de Reggio Emilia desenvolvesse essa abordagem que promove sentido e significado na aprendizagem das crianças, na qual elas são protagonistas durante todo o processo, Loris Malaguzzi e os educadores da cidade, tiveram como referência grandes autores, como, Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Maria Montessori e outros, que serviram de inspiração para que Reggio criasse as suas próprias perspectivas e abordagem educacional, considerando seus contextos, sendo uma das inúmeras

ações que levaram os profissionais da educação da cidade a encontrarem o objetivo principal, que é colocar a criança como o foco do processo pedagógico (DAHLBERG e MOSS, 2020).

Considerando tais aspectos, Malaguzzi (2016) descreve a abordagem de Reggio Emilia e nos traz a compreensão da criança como um ser potente, participante e ativo na construção de sua aprendizagem, em que os professores, as famílias e a escola, possuem um papel fundamental nesse processo. Assim, Reggio Emilia tem sua organização como:

[...] uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em contexto belo, saudável e pleno de amor (GARDNER, 2016, p.13).

Desse modo, Malaguzzi (2016) enfatizou em seus trabalhos uma concepção bastante relevante sobre a Educação Infantil na cidade de Reggio, no qual ele diz que a construção de uma pedagogia que se dirige às crianças da primeira infância, deve, acima de tudo, ser desenvolvida junto às próprias crianças.

O autor nos possibilita uma compreensão da criança como um ser único e que se relaciona com o mundo de maneira singular, tendo o professor um papel fundamental de ser observador, desenvolvendo uma escuta sensível a todas as formas expressivas das crianças, as suas múltiplas linguagens, pois para ele as crianças possuem diversas formas de simbolizar, aprender e se relacionar com o mundo a sua volta (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Uma obra bem característica e marcante de Malaguzzi (2016) que relata esta questão é o poema “As cem linguagens da criança”, em que o autor expressa a valorização e a complexidade das crianças em todas as suas formas de interpretar o seu entorno, de aprenderem e na maneira como desenvolvem as suas concepções sobre o mundo. Dessa forma, a abordagem de Reggio Emilia:

[...] incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.23).

A partir desse conceito de representação simbólica, as potencialidades, o respeito e a participação ativa das e sobre as crianças é o marco norteador dos trabalhos das escolas em Reggio Emilia. E por meio disso, vem a ideia do “Atelier”, que se constitui como sendo um

espaço de pesquisas que exerce e estimula “[...] a imaginação, a criatividade, a expressividade e a estética nos processos educacionais do desenvolvimento e da construção de conhecimento” das crianças (GANDINI, 2016, p.301).

Esses espaços elaborados dentro das escolas de Reggio Emilia, possibilitam às crianças se desenvolverem por meio das artes visuais, junto à ludicidade, suas inúmeras habilidades, um local de pesquisas das curiosidades, formas de pensamento, teorias e concepções através das brincadeiras, demonstradas pelas várias formas de expressão das crianças.

Pautando-se nesse contexto de educação, as escolas municipais de Reggio Emilia constituem-se a partir de diversos parâmetros importantes, que envolvem elementos cruciais para o desenvolvimento educacional na educação da primeira infância, como: a pedagogia da escuta, a documentação pedagógica, o trabalho com projetos, a participação, o protagonismo, a pesquisa, a experimentação, a curiosidade, a hipótese, a interação, a organização dos tempos e espaços, a arte, para dar alguns exemplos, como sendo pontos fundamentais do centro organizacional de suas escolas, e que como mencionado por Malaguzzi (2016), juntamente às crianças, os professores e as famílias formam os três protagonistas importantes no processo educativo.

3.1 A relação escola e família

Atentando às questões apresentadas, como já mencionadas, desde o início as escolas reggianas têm uma participação crucial das famílias e membros da comunidade, sendo mais um ponto diferencial. O sistema das escolas municipais da cidade exerce e acredita em uma gestão comunitária, no qual “a participação das famílias é tão essencial quanto a participação das crianças e dos educadores” (SPAGGIARI, 2016, p.129).

A família é vista cheia de habilidades, conhecimentos e competências que podem contribuir para a aprendizagem das crianças e o ensino das professoras. A relação escola e família em Reggio Emilia acontece por meio de estudos e implementações de estratégias para possibilitar uma melhor participação das famílias nas escolas, um trabalho que contribui significativamente.

Isso nos viabiliza compreender um sistema educacional que criou possibilidades favorecedoras, com “a construção de uma nova maneira de educar e de ajudar os professores a enxergarem a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de coleguismo e de integração e sabedorias distintas” (SPAGGIARI, 2016, p.132).

Percebe-se também uma nova compreensão para as famílias, na relevância do trabalho das professoras e como a participação delas é importante no processo de desenvolvimento do conhecimento de suas crianças, mostrando a elas o valor de tudo que produzem no dia-a-dia na escola, criando laços fortes.

Em vista disso, na abordagem de Reggio Emilia, surge um conceito relevante sobre a responsabilidade das famílias compreenderem a necessidade de estabelecerem uma relação de parceria e companheirismo com a escola, realizando uma presença ativa, nas ações fundamentais sobre suas crianças, contribuindo de maneiras colaborativas, buscando realmente estar integradas a um espaço importante em que as crianças passam a maior parte do seu dia.

É importante mencionar, contudo, que a abordagem em Reggio Emilia considera importantes outras questões, dentre elas, a documentação pedagógica, compreendendo que teoria e prática são indissociáveis; e o trabalho com projetos, criando infinitas possibilidades para que as crianças sejam protagonistas. Entretanto, para a pesquisa, esses assuntos não foram foco principal de estudo.

No capítulo seguinte, apresento a importância da organização dos tempos e espaços e das possibilidades existentes das crianças serem protagonistas em todos os ambientes nas creches e pré-escolas, durante toda a rotina, se atentando à realidade do contexto brasileiro e dialogando com a abordagem reggiana e com as perspectivas de outros autores.

4. TEMPOS E ESPAÇOS E AS DIVERSAS POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO INFANTIL

Considerando que as crianças da primeira infância possuem direitos que devem ser assegurados a elas, a organização dos espaços, dos tempos, dos ambientes e materiais que são ofertados para a primeira infância, também se apresentam como um desses direitos. Mesmo em meio às inúmeras mudanças e inovações no âmbito da Educação Infantil, ainda sim, esse fator é uma problemática no que tange a algumas creches e pré-escolas que atendem crianças no Brasil.

Pautando-se nesses fatores, é importante trazer algumas considerações no que se refere às precariedades e os desafios que a Educação Infantil brasileira, ainda na contemporaneidade passa, e como isso pode afetar diretamente na oferta de uma educação de qualidade no que tange à organização dos espaços, do tempo, ambientes e materiais nas escolas, considerando também a realidade de seu contexto, e definindo o que os constitui.

Os espaços são fundamentais para que possam ocorrer o exercício das relações, interações e das brincadeiras entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Quando esses espaços se apresentam de maneira disciplinada em normas, com poucos materiais e objetos, com a priorização de mesas e cadeiras, em que as crianças ficam sentadas na maioria de seus tempos na escola, sem estímulos e sem a valorização de seus vínculos com os meios que as cercam, sem poder tocar, caminhar pelos espaços, observar e experimentar tudo que os compõem, fica evidente a falta de protagonismo e de possibilidades para que possam ocorrer aprendizagens onde as crianças são ativas e exploradoras em toda rotina dentro das instituições de Educação Infantil.

Friedmann (2020, p.55) explica que ter o entendimento dos espaços em que as crianças frequentam e como elas agem diante deles, “onde se sentem mais inteiras, adequadas, em quais atividades ou espaços isso acontece, pode ser extremamente revelador”, e é indispensável. Para desenvolver essa compreensão, a observação e escuta dos diferentes tempos e espaços e dos diferentes contextos que as crianças participam é o fator que subsidia essas questões.

Nesse sentido, Horn (2004, p.15) diz que o que mais chama atenção nesse cenário de precariedade nas escolas de Educação Infantil é:

[...] a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde

cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

Dessa forma, a autora evidencia questões preponderantes, e que de fato são precárias em algumas escolas, em que a organização espacial dos espaços, sejam internos ou externos, não se adequam às necessidades que as crianças apresentam. Esse fato pode ser identificado na falta de estrutura física, na má organização dos ambientes e dos tempos que devem ser ofertados, e na falta de recursos e materiais que priorizem e estimulem as crianças por inteiro, através das múltiplas linguagens que elas expressam para se desenvolverem integralmente.

Considerando essa realidade de estrutura organizacional da escola, “[...] a forma como as crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica” (HORN, 2004, p.15). Sendo assim, entende-se que as situações de fragilidade que são apontadas nessas instituições, no que tange ao planejamento, à forma de organização e à concepção das professoras e da escola num todo, é demonstrada na forma em que os espaços e os materiais são utilizados e oferecidos para as crianças.

Em vista disso, falar em espaços implica compreender os muitos meios que os definem, assim, no espaço escolar, e mais especificamente na Educação Infantil, ocorre uma notável interferência “no disciplinamento das crianças e no controle dos movimentos corporais” (HORN, 2004, p.23).

Segundo a autora, desde a arquitetura dos espaços físicos das escolas até a organização de como serão utilizados pelas crianças, é imposto certa disciplina e ordem acima das necessidades que elas apresentam, e isso é revelado quando são encontrados nas instituições, espaços estreitos, pequenos, sem móveis, objetos e materiais adequados para o uso, e na falta de qualidade nas atividades planejadas, seja nos espaços internos e externos das instituições.

A partir do exposto, é possível identificar e relacionar tais afirmações quando no currículo escolar da escola e no planejamento pedagógico das professoras o que aparece como foco central são atividades que não acontecem a interação das crianças com os seus pares, prezando somente pelo individual, com folhas e lápis; quando é colocado em primeiro plano a escrita e a leitura; quando são impossibilitados materiais diversificados e a exploração destes; quando a organização dos móveis e objetos permanecem da mesma maneira rotineiramente sem possibilidades ou tentativas de mudanças e quando as crianças não podem se movimentar e dialogar livremente dentro dos espaços, intervindo diretamente no ensino e aprendizagem.

Acerca disso, percebe-se que as possibilidades que são estabelecidas para as crianças aos espaços que elas frequentam nas escolas da primeira infância, não garantem se integrarem

por inteiro em um local construído como um direito delas, limitando suas possíveis capacidades de protagonismo.

Segundo Horn (2004, p.24), o que mais se apresenta como um desses problemas é a grande dificuldade notada da professora “orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento”. Na realidade, é possível ver “uma intencionalidade de quem organiza os espaços pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto”.

Em vista disso, como já mencionado neste trabalho, às abordagens construtivistas vem construindo ao longo dos anos a idéia do que priorizamos, “o protagonismo infantil”, e através dele a criança é vista como “[...] um ser “que existe” em plenitude no “aqui e agora”, produzindo “enredos” e inserindo-se em “cenários” que, muitas vezes, não são feitos para ela” (HORN, 2004, p.26).

Quando a autora se refere que os espaços em sua maioria não são criados para as crianças, entende-se que os mesmos muitas vezes anulam quaisquer propostas em que envolva o brincar, a ludicidade e as suas participações ativas, pois, “a maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial” (HORN, 2004, p.27).

Isso se justifica através das normas de padronização que são estabelecidas nas crianças, quando a professora não acredita nas suas potencialidades e quando o que se sobressai é o oferecimento de práticas pensadas sobre o que ela quer ensinar, e não sobre o que as crianças querem ou precisam aprender, uma prática reconhecida por “facilitar o controle”, “manter a disciplina” e “vigiar todas as ações” das crianças e o que elas devem realizar durante o tempo que frequentam a escola.

Ao contrário dessa realidade, o espaço deve promover a descentralização da figura da professora e incentivar ações e a criatividade das crianças, é entender o que gostam daquele ambiente e o que não gostam, “logo, o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer, que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições” (HORN, 2004, p.16).

Desse modo, as informações trazidas acima nos ajudam a refletir que os espaços de algumas instituições de Educação Infantil, sejam internos ou externos, não se constituem adequadamente para atender as particularidades das crianças, pois existem muitas limitações e precariedades. Fica evidente uma concepção de inutilidade dos espaços no qual são utilizados não como um conceito pedagógico, rico em potencialidades para as crianças, mas como um mero espaço ocupacional e de controle.

Nota-se a necessidade de reflexão e ressignificação desses espaços, pois, ambos possuem um papel essencial para a aprendizagem das crianças, objetivando modificar o cenário limitador das expressões infantis.

Considerando que as crianças na primeira infância, em sua maioria, vivem a maior parte de seus tempos nas instituições de Educação Infantil, os espaços, os ambientes, os tempos e materiais são fios condutores na construção de um lugar que favoreça as aprendizagens, experiências, vivências e protagonismo para todas elas. Portanto, esses elementos se interrelacionam, e é indispensável destacar o que caracteriza cada um deles. De acordo com Horn (2004, p.35):

O espaço é entendido sobre uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.

Nesse sentido, o espaço físico se constitui como um elemento que compõe o currículo escolar e que propicia às crianças a interação entre elas e com o que está posto para elas, a serem protagonistas, ampliando seus conhecimentos e suas criações, quando organizado e planejado de forma flexível, acolhedora e segura para as crianças, assim, “[...] o espaço na Educação Infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa” (HORN, 2004, p.37).

No que refere ao ambiente, Horn (2004) o caracteriza por promover interações e relações, que envolvem sentimentos e emoções que podem influenciar as ações que acontecem nos espaços, por meio deles, e com tudo que os constituem, sendo importante priorizar a afetividade, sensibilidade, e uma escuta atenta em todos os processos relacionais que as crianças estabelecem quando os frequentam, para que possam desenvolver aprendizagens significativas.

Desse modo, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações resultantes dele. Este é um todo indissociável de objetos, de odores, de forma, de cores, de sons e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é formada por esses elementos que puxam dentro dela como se tivessem vida (HORN, 2004, p.35).

Sendo assim, o ambiente que se origina dentro dos espaços físicos nas escolas podem interferir nas ações e relações das crianças, e influencia diretamente em como a aprendizagem e as atividades vão ser realizadas por cada uma, e em diferentes formas. Portanto, “o ambiente

de uma escola infantil deverá ser acolhedor através das cores, dos objetos, dos aromas, da harmonia e da calma que tudo isso transmitirá às crianças” (HORN, 2004, p.36).

Ampliando essas discussões, na mesma linha de pensamento de Horn (2004), no que diz respeito às possibilidades das crianças se considerarem partes cruciais dos espaços, e serem atuantes neles, e como a administração do tempo e dos materiais são relevantes para promover as experimentações, em Reggio Emilia também existe em sua abordagem considerações substanciais a esse respeito. Segundo Rinaldi (2020), a abordagem nos revela que:

[...] Reggio sempre se manteve muito atenta ao tema dos espaços e, num plano mais geral, aos ambientes na educação. [...] Já existia uma clara intuição da relação existente entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado. A definição dos espaços como o “terceiro educador”, tão cara a Malaguzzi, fornece uma boa noção dos níveis de percepção que já haviam sido alcançados. Da mesma maneira, o impacto das declarações de Malaguzzi acerca dos direitos da criança a um meio ambiente de qualidade também era evidente (RINALDI, 2020, p.145-146).

Nesse aspecto, a autora evidencia a relação entre a aprendizagem, o espaço e o ambiente, o que nos permite compreender que o centro educacional da cidade de Reggio Emilia sempre priorizou exercer pontos de reflexões acerca dos espaços da infância. E ter o entendimento do que um espaço transmite e compreender como organizá-lo e equipá-lo sob as diversas formas implica saber o que pode favorecer ou dificultar as interações, relações e aprendizagens que são estabelecidas neles.

À vista disso, tem-se uma premissa de “[...] analisar camadas mais aprofundadas de significado” para então, interpretar “[...] em que medida cada um dos envolvidos se sente à vontade e como ele utiliza o espaço” (GANDINI, 2016, p. 315). Logo, tem-se a necessidade de entender as possibilidades que os espaços transmitem, objetivando identificar a importância dada a eles e a habilidade destes se adaptarem às ações que são experimentadas pelas crianças e adultos em seu cotidiano nas escolas de Educação Infantil.

Aliando-se aos elementos mencionados, o tempo também é um importante fator da rotina educativa, e se constitui como sendo um qualificador dos contextos ofertados para as crianças por meio da organização cronológica e na intensidade e qualidade que as propostas e os materiais serão oportunizados, considerando a rotina, os interesses e as capacidades específicas das crianças. Entre algumas atividades e outras, o tempo define como esses processos vão ocorrer, podendo estimular ou interromper as ações das crianças (HORN, 2004). Assim, pensar em espaços envolve também pensar no que o constitui, e se o que tem, favorece as crianças.

Na abordagem de Reggio Emilia, o espaço e o tempo também possuem uma intensa relação e ambos são indissociáveis. As atividades e a disposição dos materiais são planejados minuciosamente considerando o tempo das propostas e como esse tempo permitirá às crianças desenvolverem as atividades priorizando o seu próprio tempo de experimentação dentro dos espaços. As crianças têm a oportunidade de acompanharem o seu processo criador através da continuidade, portanto, não é algo determinado, são processos contínuos de experiência e reflexão das crianças no que estão realizando (GANDINI, 2016).

Dessa forma, Gandini (2016, p.329) realça que:

Quando se observam crianças e adultos nas escolas de Reggio Emilia, percebe-se que há uma grande conexão entre tempo e espaço e que o ambiente realmente funciona. A consideração das próprias necessidades e dos próprios ritmos às crianças molda a organização do espaço e do ambiente físico, e o tempo disponível, por sua vez, permite o uso e o aproveitamento desse espaço no ritmo da criança.

Relacionando-se a esses elementos, os materiais são mais um dos fatores que influenciam na qualidade da aprendizagem e no protagonismo das crianças, e é por meio deles que elas têm a oportunidade de desenvolverem experiências sensoriais e investigativas, através das manipulações, estes podem se constituir de diversas maneiras, podendo ser objetos estruturados/industrializados ou não estruturados, que advém da natureza e dos recicláveis.

Por isso, é relevante pensar, ainda, a importância da oferta de materiais e objetos desafiadores e provocativos para serem postos nos espaços internos e externos, que atendam aos diversos potenciais que as crianças produzem, propor atividades que incluam jogos que estimulem a criança a montar, construir, empilhar, equilibrar e que possui um desafio para ela, são ricos em possibilidades e podem revelar experiências diversificadas (HORN, 2004).

Desse modo, vê-se a necessidade de refletir sobre os tipos, quantidades e variedades de todos os materiais que serão dispostos para as crianças, uma pauta que deve subsidiar a prática das professoras, e devem ainda, se atentar na segurança em que esses materiais e objetos trazem para as crianças, priorizando sempre pelo bem-estar de todas elas.

Partindo para os mobiliários, estes também são extremamente importantes. Quando se tem dentro dos espaços, móveis que têm suas estruturas altas, que são pesados e maiores do que as crianças acabam por dificultar o acesso delas, e conseqüentemente impedindo-as de pegarem o que precisam, a utilizá-lo e a se locomoverem, necessitando sempre de auxílio da professora, impossibilitando desenvolverem o seu protagonismo. Planejar a organização dos

móveis que se adequam aos tamanhos delas é primordial para se reconhecerem e se sentirem parte dos espaços (HORN, 2004).

Por meio desta compreensão, a tarefa primordial de se ter em relação aos espaços e ambientes educacionais infantis é compreender que os mesmos são como “laboratórios”, ricos em possibilidades de experimentar o novo. Gandini (2016) ressalta que, nas escolas em Reggio Emilia:

As estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração. Tudo é cuidadosamente escolhido e disponibilizado com a intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções. Esse processo envolve todos em diálogo e oferece ferramentas, materiais e estratégias conectadas com a organização do espaço para estender ou relançar essas ideias, combiná-las ou transformá-las (GANDINI, 2016, p.316).

Sendo assim, através da filosofia e de sua abordagem educacional, percebe-se que em Reggio Emilia, as educadoras têm como premissa uma intensa reflexão sobre a importância dos espaços, sendo perceptível ver como elas planejam e trabalham a estrutura e a organização destes em suas escolas. E isso se reflete pela imagem que eles têm das crianças, a maneira como são valorizadas e consideradas seres que transformam o mundo (GANDINI, 2016).

Por meio disso, as crianças possuem uma forte sensibilidade perceptiva de tudo aquilo que os espaços possam transmitir, elas apresentam grandes habilidades de análise, distinção e compreensão dos espaços através de elementos cognitivos, afetivos e simbólicos, além dos sentidos táteis, auditivos, olfativos e visuais (GANDINI, 2016).

Dessa forma, é preciso considerar uma rica imagem de criança, e suas inúmeras formas de aprenderem e desenvolverem o aprendizado nos meios que elas frequentam, pois elas são ativas, competentes e criadoras de diversos contextos, que promove mudanças pessoais e sociais por meio de seus próprios símbolos e códigos desenvolvidos, a criança é produtora em tudo aquilo que elas habitam (RINALDI, 2020).

Mediante a essas considerações, tem-se a necessidade de se pensar novas organizações dos espaços, do tempo e dos objetos e materiais, sendo crucial entender que essa organização deve ocorrer desde a entrada da escola, envolvendo cada canto e espaço que a constitui. Isso mostra a identidade da instituição, se é convidativa para as crianças e para os pais, se transmite acolhimento, se é atraente, tudo isso implica no sentimento em que crianças e famílias terão ao adentrar nos espaços da escola. Sobre isso, Gandini (2016, p.141) ressalta que:

Ao entrar nas escolas para crianças pequenas em Reggio Emilia, as pessoas têm imediatamente uma sensação de hospitalidade, uma atmosfera de descoberta e de serenidade. Além disso, tem-se a impressão geral de riqueza na qualidade e tipos de atividades das crianças, bem como dos altos padrões dos profissionais e dos cuidados por parte dos adultos. Essas impressões vêm do modo como o ambiente é cuidadosamente organizado e especialmente de se ver como as crianças, professores e famílias movem-se nas escolas.

A autora apresenta um olhar receptivo, reconfortante e familiar diante dos espaços, por isso, compreende-se ser relevante pensar em espaços ricos, com profissionais que se dedicam às crianças, desde as paredes ao teto das escolas, com ferramentas e materiais, com cores e iluminação dos ambientes pensados estrategicamente para promover espaços investigativos e que passem conforto, que sejam convidativos e que possibilitem as múltiplas experiências estéticas e sensoriais pelas crianças, se atentando também em como as atividades e os processos relacionais gerados dentro desses espaços podem ser documentados pelos educadores, principiando desenvolver um verdadeiro processo pedagógico que valoriza a criança (GANDINI, 2016).

4.1 Planejamento e organização dos espaços com ferramentas possibilitadoras de protagonismo infantil

Amparando-se na realidade das escolas de Educação Infantil no Brasil, considerando as precariedades existentes em algumas instituições, surge a importância de saber planejar e organizar os espaços de forma a possibilitar que as crianças sejam atuantes e que os mesmos sejam facilitadores ao protagonismo delas e causadores de desafios que estimulem as suas aprendizagens.

Considerando a vida cotidiana na Educação Infantil, cada grupo de crianças com seus professores têm uma rotina específica, com materiais, mobiliários e estruturas físicas particulares. Dessa forma, é preciso pensar em uma organização que seja convidativa, investigativa e estimuladora dos potenciais das crianças, devendo também pensar nas necessidades físicas e emocionais que elas apresentam.

Por isso, é importante pensar dentro dos espaços os momentos de acolhida, os momentos de descanso, na alimentação, nos cuidados pessoais entre uma atividade e outra e na organização das atividades, dos móveis, objetos e materiais, incluindo dentre esses,

intervalos de pausas, com ações potentes e sensíveis, visando o conforto e o bem-estar das crianças. Essas são ações ricas em possibilidades de protagonismo infantil.

Ampliando essas possibilidades, a organização da sala de referência por cantos temáticos ou em áreas específicas, maneira utilizada em Reggio Emilia, também mostra-se bastante significativa para que as crianças possam explorar os espaços e desenvolverem as suas múltiplas linguagens. A professora tem a oportunidade de trabalhar essas diversas linguagens, por meio de áreas diversificadas, como a área de leitura, contendo uma variedade de livros, com tapete e almofadas ao chão à disposição das crianças, para se sentirem acolhidas e confortáveis no espaço (GANDINI, 2016).

Nas atividades manipulativas, uma área com massinhas, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas e folhas ao alcance de todas as crianças, com jogos provocativos, como quebra-cabeça, jogos de encaixe, jogos de empilhar, jogos de trilha, e entre outros. Uma área de construções, contendo objetos que auxiliem a realizarem as construções e a experimentarem outras alternativas no chão.

Uma área de ciências, com elementos específicos, com imagens de alguma pesquisa ou curiosidades notada pelas crianças, plantas, flores, algum animal como insetos, utilizados como amostra para pesquisa, lupas, livros do tema de ciências para as crianças poderem observar, um espaço que deve ser utilizado para possibilitar possíveis investigações.

Uma área onde as crianças possam realizar os jogos simbólicos por meio da dramatização, com brinquedos de casinha, bonecas, carros, kits temáticos, dentre tantos outros cenários, devendo ser adaptável entre essas diferentes representações ao decorrer da rotina.

E não menos importante, uma área que possibilite realizar atividades artísticas, com pequenos armários com tintas, pincéis, telas, diferentes tipos de papéis e objetos e diversos utensílios para serem utilizados, envolvendo materiais estruturados, recicláveis e da natureza, planejados pensando em como serão utilizados, se as crianças terão acessibilidade para pegarem esses materiais, e como os mesmos podem favorecer nas aprendizagens das crianças (GANDINI, 2016).

Nesse contexto, Malaguzzi (2016) enfatiza que esses exemplos devem ser pensados atentando à realidade de cada escola, sala e crianças que ocupam esses ambientes, e não utilizados como um modelo pronto a ser seguido. É preciso observar e descobrir por meio das tentativas de planejamento e organização como esses cantos temáticos podem ser feitos nos espaços, com materiais e objetos que a sala e a escola possuem.

Perante a isso, incluir na organização e no planejamento das atividades essas adaptações em cada espaço da escola, deve ainda, contribuir para que as crianças tenham uma maior acessibilidade, considerando suas escolhas, os interesses e as suas necessidades. E não menos importante, através de todas essas oportunidades, o professor deve favorecer contextos e ser atuante junto às crianças, observando, orientando e auxiliando-as quando necessário (RINALDI, 2020).

Portanto, escutar as crianças, ouvir suas histórias, seus pensamentos e ideias e respeitar o seu tempo de fala é primordial, e mostra a elas que são importantes. Identificar o cansaço, um incômodo e a agitação excessiva, e promover momentos em que as crianças possam descansar e se acalmarem, em meio a uma rotina extensa, possibilita se sentirem acolhidas e confortáveis no ambiente.

Oportunizar que elas façam a utilização do banheiro e realizem a sua própria higiene sozinhas, transmitindo segurança e autonomia para elas. Nos momentos da realização da alimentação, deixar que as crianças escolham seus lugares, que sirvam sua própria refeição e ajudem a servir aos colegas, faz com que elas desenvolvam um olhar mais sensível diante as outras pessoas e compreendam que possuem capacidades significativas.

Dentro da sala de referência, tem de se organizar as atividades da rotina, incluindo os gostos, as escolhas, as curiosidades e a participação das crianças, incentivando-as a ajudar a colocar e pegar os materiais, deixando-as experimentar as atividades intencionalmente, com continuidade dos processos no cotidiano. Deve-se observar as ações das crianças com um olhar atento, estimulando que elas organizem os brinquedos cada qual em seu lugar, sozinhas, que elas resolvam os próprios conflitos, que elas expressem o que gostam e o que não gostam e que decidam o que querem brincar e organizar as suas próprias brincadeiras. Assim, se exerce uma escuta sensível e se promove o protagonismo às crianças (MALAGUZZI, 2016).

Nos espaços externos, como parques, pátios, ambientes que contêm a natureza, e também em lugares fora da escola, também existem muitas possibilidades quando se oportuniza que as crianças explorem esses ambientes e todos os elementos que o constituem. Quando a professora oportuniza às crianças conhecerem outros ambientes na cidade, com culturas e histórias diferentes, contribui para enriquecimento da bagagem cultural das crianças e o seu conhecimento social. De acordo com Gandini (2016, p.321):

A relação entre as pessoas pode ser estendido como um diálogo com o mundo dos objetos. (Objetos “falam” com a sua forma ou pelo lugar onde são colocados, por exemplo.) Além do mais, as relações criam continuidade com tudo o que está dentro do espaço da escola e com o que está fora. [...] O que está conectado socialmente à escola a permeia e é filtrado pelos valores

e pela filosofia educacional da própria escola. [...] É importante cultivar a relação enriquecedora com a comunidade, com outras instituições e organizações para crianças, bibliotecas, praças, marcos na cidade e assim por diante.

Por meio das questões apresentadas neste capítulo, e dos apontamentos de Horn (2004), Friedmann (2020), Rinaldi (2020), Malaguzzi (2016) e Gandini (2016), fica evidente um grande reconhecimento que os espaços podem oferecer para as crianças serem protagonistas, de expressarem seus potenciais e suas curiosidades e de entenderem que são construtoras de aprendizagem, durante toda a rotina. Mostra-se também, que os espaços devem ser considerados como provedores de significados, e não como limitadores das expressões das crianças.

Apesar das precariedades existentes em alguns contextos educacionais infantis, fica explícito que as mudanças e transformações começam a partir da realidade da escola e o que interfere é a disposição e determinação de professoras modificarem esse cenário limitador, e buscar nas pequenas ações oportunizar às crianças uma educação que as valorizem por inteiro.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a presente pesquisa se enquadra numa pesquisa qualitativa, pois serão levados em consideração elementos subjetivos e dados que não podem ser representados em números quantificáveis. Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória, pois buscou entender melhor o problema. Para a compreensão teórica do que é protagonismo infantil numa abordagem em Reggio Emilia, foi realizada uma revisão sobre os principais teóricos da abordagem, além de leituras referentes à escuta sensível na Educação Infantil e sobre os tempos e espaços na Educação Infantil. Para análise de dados foi utilizado pontos reflexivos e críticos a partir das considerações de Laurence Bardin (2011), de autores que tratam sobre o tema de Reggio Emilia e alguns documentos legais que norteiam a Educação Infantil brasileira.

Em busca de compreender melhor os apontamentos apresentados e como estes contribuem para a Educação Infantil de uma maneira mais aprofundada, optou-se por realizar uma pesquisa com professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 3, 4 e 5 anos, em uma instituição Federal, no Colégio de Aplicação Cap Nedi (UFLA), que se localiza no município de Lavras, no estado de Minas Gerais, objetivando compreender se as mesmas possibilitam ou não o protagonismo as crianças durante os tempos e espaços da escola, dialogando com a abordagem de Reggio Emilia.

Se faz relevante enfatizar, que a presente instituição de Educação Infantil mencionada não tem explicitamente a abordagem de Reggio Emilia como base de seu trabalho com as crianças. Porém, busca-se conhecer se nas práticas das professoras que trabalham nesta escola o protagonismo infantil e a escuta sensível se apresenta em seus trabalhos e de que maneira isso acontece já que esses elementos aparecem também em documentos legais da Educação Infantil no Brasil.

A pesquisa contou com a aplicação de um questionário estruturado online via Google Forms contendo 14 questões (Anexo B), a fim de ter uma melhor compreensão sobre os respectivos objetivos e o problema de pesquisa mencionado. No processo de solicitação do convite às professoras para participarem da pesquisa, inicialmente, todas as 6 participantes selecionadas aceitaram contribuir com a pesquisa, mas, ao término do período estipulado para coleta dos dados, apenas 5 professoras retornaram com o questionário preenchido, totalizando 5 pessoas participantes da pesquisa.

A análise de dados foi realizada com base nas respostas obtidas, sendo demonstradas nesta pesquisa através de gráficos e descrições das falas das entrevistadas, a qual foram identificadas como professoras 1, 2, 3, 4 e 5, com intuito de preservar as suas imagens e as informações obtidas. As respostas das professoras serão enfatizadas em itálico a fim de diferenciar do resto do texto para uma melhor visualização.

Para esta finalidade, o projeto de pesquisa contou com o período de análise e aprovação pelo Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos (CEPE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Posteriormente, após a aprovação da pesquisa, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelas entrevistadas e pela coordenação da instituição participante. Na sequência, o questionário de pesquisa foi enviado para a coordenação geral da escola e repassado para as professoras que aceitaram participar.

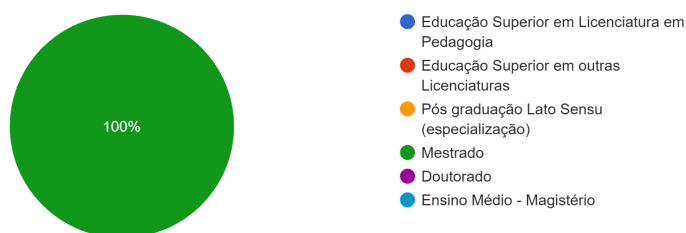
Ressalta-se aqui, que a pesquisa teve o intuito coletar os dados anonimamente, como no termo de consentimento apresentado (Anexo A), todas as entrevistadas foram orientadas sobre a não obrigatoriedade de responder alguma das perguntas, caso não desejassem, e suas participações foram voluntárias na pesquisa.

A seguir, será apresentada a análise dos dados obtidos, dialogando a partir da abordagem de Reggio Emilia e de considerações de outros autores que se dirigem ao tema.

6. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

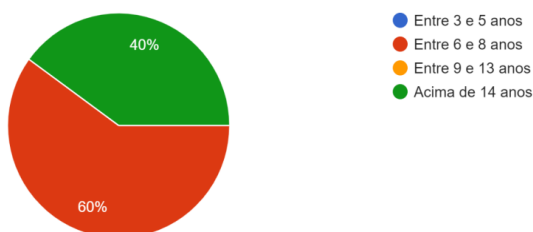
Considerando que a formação e o tempo de atuação profissional das professoras são fundamentais para construir repertórios, vivências e experiências diferenciadas e a conhecerem mais profundamente a sua área profissional, a partir das perguntas iniciais 1 e 2 referentes à escolaridade e ao tempo de atuação das professoras entrevistadas na área de Educação Infantil, apresentam-se os gráficos abaixo:

Gráfico 1- Nível de escolaridade



Fonte: Imagem retirada do questionário de pesquisa elaborado pela autora (2023).

Gráfico 2 - Tempo de exercício na Educação Infantil



Fonte: Imagem retirada do questionário de pesquisa elaborado pela autora (2023).

Por meio dos gráficos apresentados, no que tange ao nível de escolaridade das professoras participantes, representado no (Gráfico 1), é perceptível que 100% das professoras possuem uma educação superior em mestrado, indicando que todas professoras possuem uma graduação em licenciatura em Pedagogia ou em outras licenciaturas ou até mesmo uma pós-graduação (especialização). Com isso, fica evidente que as professoras buscaram uma formação continuada para além de suas formações iniciais, aprimorando seus conhecimentos em determinadas áreas, sendo um ponto importante, pois segundo Malaguzzi (2016) é primordial que as educadoras estejam em processo contínuo de desenvolvimento profissional:

Assim como a inteligência aumenta com o uso, também o papel, o conhecimento, a profissão e as competências dos professores se fortalecem por meio da aplicação direta. [...] os professores precisam estar cientes de que a prática não pode vir separada de objetivos e valores e que o crescimento profissional vem parcialmente do esforço individual, mas de maneira muito mais rica por meio de discussões com colegas, pais e especialistas. [...] Por fim, eles precisam saber que é possível envolver-se no desafio de observações longitudinais e de pequenos projetos de pesquisa relacionados ao desenvolvimento ou às experiências das crianças. De fato, educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse (MALAGUZZI, 2016, p.64-65).

Outro ponto a se destacar na pesquisa, é sobre o tempo de atuação das professoras na Educação Infantil, em que é possível identificar no (Gráfico 2) que 60% das entrevistadas têm em média entre 6 a 8 anos de atuação e outras 40% possuem uma atuação acima dos 14 anos na Educação Infantil. Por conseguinte, fica notoriamente evidente que todas as professoras possuem um percurso importante e que carregam consigo uma ampla bagagem de conhecimentos e experiências, no qual lidam com realidades distintas de escolas, crianças e famílias. Sobre o exposto, Rinaldi (2020) destaca que professoras e professores devem estar:

[...] cientes de que a escola e faculdade não são suficientes para formar a pessoa para o trabalho e de que a verdadeira formação começa depois que a educação formal termina. Acredito que agora seja extremamente necessário ter uma educação profissional assim como uma profissão sabida e reconhecida, compartilhada, pública e participativa e, por isso mesmo, significante (RINALDI, 2020, p.94).

Por meio dos dados analisados, é certo que as professoras entrevistadas possuem uma gama de vivências e experiências que adquiriram ao longo de suas caminhadas pela Educação Infantil. Mediante análise das perguntas seguintes será possível compreender fatores cruciais e que dialogam com o problema de pesquisa abordado.

6.1 Concepção de Criança, Infância e Educação Infantil

Na Educação Infantil, compreender as crianças em suas amplitudes e singularidades é essencial para que possa ocorrer uma educação que atenda às necessidades que elas apresentam em seu cotidiano na escola. E para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de maneira significativa e que essas especificidades sejam atendidas, ter o entendimento de como as professoras compreendem a criança, a infância e a Educação Infantil, é indispensável.

No tocante a essas questões, a partir da abordagem de Reggio Emilia, Rinaldi (2020) afirma que a criança é um ser de direitos, de muitas linguagens, com diversas culturas, necessidades e particularidades específicas que carregam consigo desde o seu nascimento, capaz de transformar a realidade no meio em que convive, cheia de potencialidade, ativa, competente, crítica e que produz aprendizagem.

Já a infância é um termo que representa uma das etapas mais relevantes e significativas de desenvolvimento e aprendizagem da fase da vida de um ser humano, e isso acontece tanto pelas relações biológicas quanto pelos vínculos sociais, culturais, regionais, políticos e econômicos que as crianças estão inseridas, existindo assim, não uma única infância, mas diversas infâncias.

De acordo com Friedmann (2020, p.31) é na infância que elas “[...] mostram e se expressam de maneira mais pura, menos contaminada e mais transparente, seus potenciais, emoções, dificuldades, medos e tendências”, portanto, a infância se traduz pelas “especificidades culturais de cada grupo infantil [...] assim como a singularidade de cada criança, como seres humanos únicos”.

À vista dos pressupostos mencionados, através da análise das respostas das professoras entrevistadas sobre as suas concepções de criança e infância, foi possível constatar que todas revelaram um pensamento integrado sobre esses fatores e que corroboram com os autores mencionados, como exemplo disso, trago algumas considerações: A professora 1 salientou que:

Infância é um período de tempo na vida de todo ser humano e que pode variar os modos de vivenciá-la. Criança é uma pessoa com direitos e deveres, dotada de sentimentos, imaginação, inteligência e capacidades (PROFESSORA 1).

Também nesse aspecto, as professoras 4 e 5 trazem em suas respostas concepções na mesma linha de pensamento, sobre criança e infância:

Considero a criança como um sujeito/ator social ativo em sua própria vida, que tem sua própria perspectiva, desejo e forma de agir no e com o mundo. Já infância é uma construção social e cultural, não uma mera fase de desenvolvimento biológico (PROFESSORA 4)

Entendo a criança como sujeito em desenvolvimento, de direitos, que precisa receber cuidados específicos, que perpassem por processos educativos também específicos conforme sua faixa etária e necessidade. Compreendo a infância como plural, tendo em vista que existem várias infâncias de acordo com a regionalidade e os vários marcadores sociais, principalmente as culturas que a cercam (PROFESSORA 5).

Desta forma, é possível perceber que as professoras abordam uma imagem de criança que se constitui como um ser ativo, social e histórico, que tem desejos, que possui direitos e que produz cultura, necessitando de cuidados específicos, e que a infância, se caracteriza como uma fase da vida humana, que depende do meio social e cultural, existindo em múltiplas formas sendo uma fase fundamental na vida das crianças.

Sendo assim, no que se refere à Educação Infantil, a mesma se constitui como um direito de todas as crianças da Educação Infantil, sendo o início do processo educativo, e uma fase fundamental para o desenvolvimento integral de todas elas (BNCC, 2018). Como afirmação a esta questão, a professora 1 e a professora 4 dizem:

Uma etapa da educação básica que é fundamental e decisiva no desenvolvimento integral da criança (PROFESSORA 1).

Considero a Educação Infantil um direito da criança e um processo que visa o desenvolvimento integral com práticas baseadas nas brincadeiras e nas interações em prol do cuidar e do educar (PROFESSORA 4).

Logo, a Educação Infantil é vista pelas professoras com relevância. Enfatizo a fala da professora 1, quando diz que a Educação Infantil é uma “*etapa decisiva no desenvolvimento integral das crianças*”, e essa resposta se concretiza com a concepção de Reggio Emilia, pois segundo Malaguzzi (2016), a educação da primeira infância exige inúmeros fatores que são decisivos para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento das múltiplas linguagens e capacidades das crianças, dependendo de práticas, teorias e concepções, que podem favorecer essas ações ou inibi-las, sendo um ponto crucial de entendimento para todos que trabalham com as crianças na Educação Infantil.

A BNCC (2018, p.36), também discorre que essa etapa tem “[...] a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. Essa concepção pode ser entendida na perspectiva da professora 5 quando em sua resposta, menciona:

Educação infantil é a primeira etapa da educação básica que tem regulamentada como eixos estruturantes, o brincar e as interações, bem como o cuidar e o educar, tendo vista a indissociabilidade desses últimos (PROFESSORA 5).

Assim, por meio das concepções substanciais de Reggio Emilia, Friedmann (2020), BNCC (2018) e das respostas das professoras, entende-se que exercer a reflexão sobre a forma como as crianças, as infâncias e a Educação Infantil são compreendidas, contribui para entender a grande responsabilidade de todos aqueles que se dispõem a estudar, pesquisar e a

tentar compreender o universo infantil, sejam professoras, pesquisadoras e estudantes, em buscar ofertar uma boa educação para as crianças a partir do entendimento das distintas realidades que elas vivem, do que precisam, do que são capazes, das suas qualidades, e a proporcionarem bons recursos que as valorizem e respeitem as suas individualidades, desenvolvendo uma educação democrática e respeitosa.

6.2 Protagonismo infantil e a escuta sensível na escola

Entender que as crianças são capazes de contribuir para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem com opiniões e gostos próprios, que são ativas, que se expressam por diversas linguagens e que necessitam de espaços de escuta para serem compreendidas em suas mais profundas formas de vivenciar o seu entorno, é possibilitar que sejam protagonistas através de uma escuta de todas as formas de socialização e manifestação que as elas apresentam em seu cotidiano, na Educação Infantil.

Dessa forma, a partir do questionamento sobre a compreensão das professoras sobre o protagonismo infantil e a escuta sensível, foi possível perceber em todas as respostas das 5 participantes, que elas consideram importante o protagonismo das crianças, e enquanto professoras consideram relevante realizar a escuta sensível para concretizar este meio. Isso pode ser identificado na resposta da professora 4, quando diz que:

O protagonismo infantil é a ideia de que as crianças têm a capacidade e o direito de serem atores ativos em suas vidas e em suas comunidades. Isso implica que as crianças não são simplesmente passivas, subordinadas aos adultos ou à sociedade, mas têm voz, agência e a habilidade de influenciar as decisões que as afetam. O protagonismo infantil reconhece que as crianças têm conhecimentos, perspectivas e desejos valiosos que devem ser levados em consideração em questões que as envolvem. As crianças podem participar ativamente na resolução de problemas e na tomada de decisões, não apenas como beneficiárias das ações dos adultos, mas como colaboradoras ativas na construção de suas próprias experiências, produzindo cultura. A escuta sensível enfatiza a importância de ouvir as crianças de maneira atenta, respeitosa e empática. Envolve não apenas ouvir as palavras das crianças, mas também compreender suas emoções, necessidades e perspectivas. A escuta sensível reconhece que as crianças têm muito a dizer e que suas vozes são valiosas. Essa abordagem vai além de simplesmente dar às crianças a oportunidade de falar; ela envolve um compromisso em entender e responder às preocupações e interesses das crianças. A escuta sensível ajuda a criar um ambiente em que as crianças se sintam valorizadas e respeitadas, promovendo sua autoestima e confiança. Além disso, a escuta sensível é fundamental para a implementação do protagonismo infantil, pois permite que as crianças sejam respeitadas e valorizadas (PROFESSORA 4).

Desse modo, com base na abordagem de Reggio Emilia, Edwards (2016) atesta essa resposta, quando menciona que:

[...] as crianças pequenas são *protagonistas* poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento. As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. As crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada da realidade concreta. Cada criança está intimamente ligada a condições no tempo e no espaço. Todas as crianças buscam realizar sua identidade e se fazerem ouvidas dentro daquele contexto específico (EDWARDS, 2016, p.155-156).

Rinaldi (2016, p.237) também contribui a essa resposta, quando diz que a escuta sensível é estar plenamente atenta às crianças, abrindo-se para as diversas manifestações, expressões e escolhas que elas realizam, considerando-as protagonistas. É entender “[...] às diferenças e reconhecer o valor no ponto de vista e da interpretação do outro. Logo, escutar torna-se não só uma estratégia pedagógica, mas também uma forma de escutar e de ver os outros”. Friedmann (2020, p.113), também contribui, quando menciona que escutar as crianças é:

[...] compreender melhor seus mundos e começar a ler e conhecer seus códigos e seus olhares sobre suas comunidades e suas vidas. Crianças têm universos particulares [...]. Cada uma fala e expressa a sua percepção do mundo ao redor. Cada narrativa é única, poética, essencial e diz quem é e como é cada uma delas.

Em concordância a essas considerações, também podemos identificar na resposta da professora 5 tais afirmações quando ela menciona que:

O protagonismo infantil é sobre considerar a criança como sujeito principal, protagonista das práticas pedagógicas e processos educativos. Ou seja, considerar a criança ao elaborar o planejamento das propostas para elas e com elas. Não precisa necessariamente da criança participar no momento da redação do planejamento, mas a professora a partir do olhar e escuta sensível que tem com as crianças, analisar seu comportamento, suas demandas, seja por meio de observação e/ou de conversa com as crianças, e fazer uso dessas anotações/observações para elaborar um planejamento que seja convidativo e interessante e que atenda as demandas dessas crianças. A escuta e acrescento, olhar sensível, diz sobre a forma que a professora ouve e observa as crianças, considerando o que a crianças apresenta (por meio das múltiplas linguagens), e o que a professora faz com isso. Média, interage, reflete e repensa suas práticas, muda a forma de lidar com aquela criança, cria um vínculo de confiança com ela e reorganiza seu plano, seja individual, de grupos ou de contextos (PROFESSORA 5).

Em conformidade, podemos identificar na abordagem reggiana que a professora assume um papel importante quando se trata em dialogar com as crianças, e a escuta sensível e o protagonismo infantil são bases fundamentais para que esse diálogo ocorra de forma significativa, permanente e potente.

Logo, a fala da professora 5 é bastante pertinente, pois favorece a pedagogia da escuta e das relações encontradas na abordagem de Reggio Emilia, na qual expressa a relevância da prática educativa, de planejar e pensar o planejamento pedagógico considerando a criança a partir da observação, identificação e interpretação de seus interesses, desenvolvendo propostas que respeitem e estimulem as habilidades das crianças, seja individualmente ou em pequenos grupos, sendo um grande instrumento de possibilidades (MALAGUZZI, 2016).

Nessa perspectiva, é incontestável que considerar as crianças como seres competentes e atender às suas especificidades promovendo meios que as possibilite serem protagonistas, partindo de observações atentas junto ao cuidado, exercendo uma verdadeira escuta as suas diferenciadas formas de se comunicarem e se expressarem com suas múltiplas linguagens, para além de ser um processo pedagógico, é um exercício de respeito com todas elas, e ainda, um direito que deve ser assegurado, “[...] como também caminhos para possibilitar às crianças um desenvolvimento pleno, vidas mais significativas e o exercício e descoberta de suas diversas vozes, expressões e potencialidades” (FRIEDMANN, 2020, p.40).

6.3. Possibilidades de protagonismo infantil por intermédio de uma escuta sensível, o que compreendem?

Nos processos educativos, na rotina diária das crianças na Educação Infantil, é primordial que as professoras ampliem e aprofundem seus olhares sobre as potencialidades das crianças e entendam a importância de escutar, observar e aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre elas, objetivando sempre identificar a profundidade que suas ações podem manifestar-se nelas. Assim, observa-se que “[...] dependendo do lugar, da situação e do grupo com quem compartilham seus tempos, as crianças podem revelar aspectos diferentes daqueles plenamente conhecidos pelos adultos com quem interagem” (FRIEDMANN, 2020, p.55).

Dessa forma, buscar entender como o exercício da escuta sensível pode ser trabalhado com as crianças, e a enxergá-las como seres únicos, que precisam de aprendizagens, cuidados e relacionamentos específicos para serem protagonistas de seu processo educativo, considerando o contexto na Educação Infantil, tornam-se crucial.

Em vista disso, por meio do questionamento feito para as professoras sobre como acham que o protagonismo infantil e a escuta sensível podem acontecer nos tempos e espaços da escola, numa visão geral, apresentaram uma compreensão da abordagem reggiana. Contudo, existem alguns pontos relevantes que merecem ser realçados para reflexão.

Observando a resposta da Professora 1 a qual diz que umas das possíveis maneiras seria, “*possibilitando o desenvolvimento da autonomia, em diversos âmbitos, favorecendo momentos de diálogos sobre diferentes assuntos interessantes para as crianças*”, e também na resposta da Professora 2, quando menciona que “*em todos os momentos e espaços: na hora das rodas de conversa, nas atividades mais dirigidas, nos espaços externos*”, nos permite identificar que para elas, os diferentes espaços se constituem como uma possibilidade, que a autonomia precisa estar presente nestes, e que existe uma ênfase nos momentos de diálogos nas rodas de conversa, que devem ser “*interessantes para as crianças*”, e que nas atividades direcionadas essas possibilidades também se fazem presentes.

No entanto, de acordo com a abordagem dos educadores de Reggio, as possibilidades de se cultivar o protagonismo infantil e a escuta sensível, em que as crianças possam se identificar e se encontrarem nos diversos contextos e relações e nos diversos tempos e espaços, vão muito além disso.

Como uma afirmação a essa questão, Rinaldi (2020, p. 228) diz que é possível também, criar contextos “[...] em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas” em todas as suas ações, que ultrapassem o nível limitador, e isso pode acontecer por meio de seus diferentes brincarés, de propostas de atividades livres e dirigidas com a sua participação, nas trocas de interações, nas dificuldades apresentadas, nas ideias compartilhadas, das dúvidas levantadas, dos cuidados apresentados, dos tempos, espaços e materiais ofertados e nas mais variadas linguagens produzidas por cada criança.

Nesse aspecto, uma terceira fala da professora 4 contribui para este pensamento quando a mesma descreve que:

O protagonismo infantil e a escuta sensível podem ser aplicados nos tempos e espaços da escola de diversas maneiras para promover a participação ativa das crianças e garantir que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas, envolvendo as crianças na escolha de temas de estudo ou projetos, permitindo que elas decidam sobre o que gostariam de aprender, ofertando às crianças expressar suas opiniões, fazer perguntas e discutir questões importantes, incluindo objetos que reflitam os interesses das crianças e as façam se sentir confortáveis e acolhidas na escola, fornecendo recursos e materiais que incentivem a exploração, a criatividade, promovendo um ambiente escolar que valorize as opiniões das crianças, respeite suas

decisões e demonstre empatia por suas necessidades emocionais, possibilitando que as crianças possam desempenhar um papel ativo na resolução de conflitos entre colegas, promovendo habilidades de comunicação e solução de problemas. Além disso, é preciso que a instituição educativa ofereça uma boa estrutura, materiais e boas condições de trabalho para os docentes (PROFESSORA 4).

Nessa perspectiva, torna-se então necessário “[...] começar a reflexão a partir da criança e das estratégias mais inclinadas a favorecer a expressão real de suas possibilidades” (RINALDI, 2020, p.195). É perceptível também, que as condições de trabalho que são oferecidas para as professoras e professores, envolvendo recursos e materiais também é um fator relevante, e que influencia diretamente nesse processo.

Portanto, é possível observar que, identificar o tipo e o nível de qualidade de educação que estão sendo proporcionados às crianças, a maneira como estão sendo reconhecidas, se estão sendo valorizadas e se estão tendo oportunidades de serem protagonistas nos processos educativos, diante a uma Educação Infantil que se estabelece como um direito de todas elas, implica também, sobre a reformulação e reorganização dos pensamentos, quando estes, são contra a uma imagem de criança potente, criadora de cultura, que é rica em habilidades e que possui diversas naturezas infantis.

Uma vez que essas compreensões tornam-se favorecedoras no entendimento de como as práticas pedagógicas estão sendo oferecidas às crianças e de como as aprendizagens delas estão se efetivando perante a esses processos, se de fato estão sendo ouvidas e se estão protagonizando seus repertórios, faz-se importante então, a compreensão das concepções das cinco professoras entrevistadas na pergunta número 7: “Você cria oportunidades para que o protagonismo infantil aconteça? Em quais momentos e de que maneira?” O que nos permite perceber que as mesmas, de alguma forma, desenvolvem possibilidades, isso pode ser identificado na resposta da professora 4:

Acredito que sim, permitindo que as crianças contribuam com ideias para o planejamento das propostas, promovendo rodas de conversas, promovendo a exibição dos trabalhos das crianças, estimulando as crianças a resolverem os conflitos, estimulando a criatividade nas brincadeiras. Procuo promover um ambiente acolhedor para que as crianças se sintam respeitadas e acolhidas, dando sempre atenção e carinho de forma necessária, dialogando, questionando e incentivando suas formas de ser criança (PROFESSORA 4).

Através dessa reposta, pontos relevantes que dialogam com a abordagem reggiana são mencionados pela professora, podemos constatar isso, quando Malaguzzi (2016), assegura que possibilitar às crianças a exporem suas opiniões e ideias, a resolverem seus próprios

problemas, a estimular serem criativas, a expor suas atividades, seus trabalhos e todas as criações realizadas pelas crianças. Promover ambientes que permitam às crianças se sentirem acolhidas, motivadas e respeitadas, e a incluir todos estes repertórios no planejamento das propostas pedagógicas, são possibilidades fundamentais de protagonismo das crianças na Educação Infantil.

Na resposta da professora 5, também podemos identificar essas possibilidades de protagonismo quando a mesma diz que:

Sim. Em momentos diversos, mas principalmente nos momentos de roda e nos momentos de atendimentos individuais. A roda é um momento rico não apenas para ouvir as crianças, mas também para elas se ouvirem e interagirem entre si com a mediação de um adulto. Também é um momento em que a professora pode conversar com as crianças sobre o que sabem e o que querem saber, como podem saber ou pesquisar sobre, e, a partir disso, planejar propostas nas quais a criança seja protagonista da descoberta e da construção dos conhecimentos. Nos momentos individuais ou em pequenos grupos durante atividades diversas e conforme cada proposta, também é uma rica oportunidade da criança se manifestar, expressar e protagonizar a prática pedagógica (PROFESSORA 5).

A respeito disso, a professora 1 também menciona possibilitar o protagonismo das crianças, nos “*momentos em que elas possam escolher músicas, cantá-las para todos ouvirem, executar danças inventadas por elas, a partir de músicas infantis, durante o reconto de histórias, durante as conversas na roda*” e “*nas escolhas de brincadeiras [...]*”, dessa forma, identifica-se que a linguagem oral aparece como uma possibilidade comum entre as professoras mencionadas.

Contudo, nas escolas infantis de Reggio Emilia, o protagonismo acontece quando a professora considera não apenas uma linguagem, mas as múltiplas linguagens das crianças, sendo importante pensar em contextos e propostas que as estimulem em toda rotina. As atividades devem ser pensadas nas possíveis oportunidades de as crianças se expressarem, de serem investigadores, curiosas, desde as brincadeiras, jogos e as relações que são estabelecidas nos ambientes, até a organização das práticas planejadas. A respeito disso, Malaguzzi (2016) aborda que:

Quanto maior a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências. Devemos ampliar a variedade de assuntos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu grau de estrutura, os tipos e combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, pares e adultos. (MALAGUZZI, 2016, p.69-70).

Por meio disso, criar oportunidades nas quais as crianças possam comunicar suas teorias com o outros, contribui para modificação e enriquece os seus próprios pensamentos, pois descobrem que na escola, existem adultos, professoras e professores, e crianças, que as enxergam e instigam suas inúmeras formas de expressão, desenvolvendo confiança e segurança para expressarem suas ações de maneira significativa. Assim, entende-se que incluir essa valorização nos planejamentos, auxilia as crianças a se perceberem como autoras de suas vidas, e tudo isso depende da qualidade das oportunidades proporcionadas a elas.

Objetivando tentar compreender um pouco mais sobre as formas de ensino que favorecem o protagonismo das crianças, foi feita a seguinte pergunta para as professoras entrevistadas: “Quais estratégias de ensino voltadas ao protagonismo infantil, você utiliza nos tempos e espaços da escola? Assim, a professora 5 diz que:

Instigar a criança na roda de conversa, estimular que ela fale, pergunte, formule hipóteses e proporcionar momentos de descoberta/aferição de suas hipóteses. Permitir que a criança escolha suas brincadeiras, que lidere brincadeiras e permite a participação de todos de forma democrática. Propondo atividades e situações nas quais ela seja criadora e não a obra de arte, como por exemplo, pintar, desenhar, manipular do seu modo e não a partir de moldes estereotipados e generalizados. Escolher músicas, histórias, coreografias, temas de pesquisa... (PROFESSORA 5).

Em sua fala, fica notório que a professora apresenta como suas estratégias de ensino, possibilitar o protagonismo às crianças, realçando um olhar atento aos repertórios delas e uma escuta sensível diante de suas habilidades. Dessa forma, podemos enfatizar a importância do papel da professora, e quão necessário é romper com as estratégias estereotipadas, que se concretizam como receitas prontas a se seguir, e nos mostra também, a relevância de oportunizar diferentes meios que dialogam com uma educação democrática, e a desenvolver muita atenção nas atividades das crianças, ajudando-as a identificarem seus problemas, suas dificuldades, suas facilidades e criatividade, que dialogam com Reggio Emilia. A partir desse ponto, Edwards (2016, p.158) nos diz que:

[...] o papel do professor se foca na provocação de ocasiões de descoberta por meio de um tipo de escuta atenta e inspirada e na estimulação do diálogo, da (co)ação e da (co)construção de conhecimento das crianças. [...] O ensino é compreendido como uma tarefa complexa, delicada e multifacetada, que envolve muitos níveis e exige grande especialização e autoavaliação contínua.

Outros dois exemplos que esclarecem essas estratégias de ensino, como possibilitadoras de oportunidades para que as crianças atuem constantemente nos tempos e espaços da escola, aparecem nas falas da professora 3 e da professora 4, quando dizem que:

Estímulo à autonomia da criança para cuidar dos seus pertences, para ir ao banheiro, transmitir um recado, lavar as mãos, lanchar sozinho, organizar suas atividades etc. Estimulo o convívio com a diferença, levando as crianças a refletirem sobre a diversidade, por meio de conversas, histórias, músicas etc (PROFESSORA 3).

A organização da sala para as atividades, o diálogo com as crianças na rodinha, a retomada dos combinados construídos coletivamente, o incentivo e a valorização das habilidades de cada criança, o respeito a especificidade de cada criança, entre outras (PROFESSORA 4).

Através destas postulações, compreendem-se a importância das professoras oportunizarem diferentes propostas de atividades, se atentando às diferentes situações que acontecem no cotidiano entre as crianças, buscando conhecê-las e observá-las em suas mais profundas formas de manifestar as suas singularidades, seu protagonismo, com propostas dirigidas e livres, nos tempos e espaços da escola. Isso não só favorece a criança, mas também auxilia as professoras a repensarem no que estão propondo de maneira mais precisa, atendendo aos interesses pontuais de todas elas.

Nesse contexto, para que aconteça mudanças significativas na educação das crianças, que atendam as suas especificidades, e auxiliem as professoras a terem recursos, materiais e espaços para que possam proporcionar às crianças serem quem são, que aprendam a conhecer, a conviver e a se relacionarem por inteiro no espaço educador e que desenvolvam seus potenciais, o currículo da escola precisa dialogar com estes princípios.

Mas, o que muito se tem visto na realidade das escolas infantis, são currículos fragmentados que não correspondem às demandas das crianças da Educação Infantil, e como uma forma de entender a esta questão, as professoras foram questionadas com a seguinte pergunta: “O protagonismo infantil e a escuta atenta e sensível para com as crianças está explícito em algum documento da instituição? (Currículo, Projeto Político Pedagógico)? Se sim, de que forma?”.

Desse modo, a partir das respostas das professoras entrevistadas, foi possível perceber que existem controvérsias sobre esta questão, a professora 1 em sua resposta diz “*não*” haver a menção do protagonismo infantil e a escuta sensível nos documentos norteadores da instituição a qual trabalha, já outras duas professoras mencionam que essa temática não está diretamente explícita no PPP e no Currículo da instituição, mas que aparece relacionada à Sociologia da Infância, com as múltiplas linguagens, a qual dizem tratar desta questão. Abaixo explícito duas falas:

Acho que a Sociologia da Infância fala bastante sobre o protagonismo e buscamos nos basear nela para a construção do Currículo e do PPP, mas acredito que isso pudesse ser mais explícito (PROFESSORA 2).

Em nossos documentos oficiais sobre nossa instituição percebemos essa temática descrita. Através da referência à Sociologia da Infância no PPP a temática não está tão explícita, mas a leitura do documento nos proporcionar compreender que sim. E no Currículo essa temática está mais explícita ao problematizar as múltiplas linguagens da criança (PROFESSORA 4).

Já na fala da professora 5, fica evidente que no currículo da instituição, compreende as crianças como atores importantes, que possui e produz cultura e necessitam de especificidades, e que a escuta também está presente nos princípios de educação da escola e no documento, como pode ser observado com a seguinte fala:

No PPP da escola fala indiretamente de uma possibilidade de protagonismo da criança, quando menciona na p. 25 “Núcleo de Educação da Infância da UFLA considera que as crianças são produtoras de saberes e de cultura e que, no espaço institucional de Educação Infantil, devem vivenciar interações e brincadeiras que possibilitem à construção do conhecimento e contribuam na formação de sujeitos de direitos e de desejos”. No que diz respeito a escuta, no mesmo documento, na p. 19 apresenta uma citação da pesquisadora Daniela Finco (2015, p. 243). Já no currículo em produção, o protagonismo infantil é devidamente marcado “os objetivos traçados para o planejamento precisam levar em consideração o protagonismo infantil” e a escuta atenta e sensível aparece de forma direta em vários tópicos (PROFESSORA 5).

Vale ressaltar que na abordagem de Reggio Emilia, entende-se que o currículo deve principiar nas crianças, seus interesses, suas individualidades e necessidades no que se refere ao cuidado e à educação de todas elas. Malaguzzi (2016) nos possibilita enxergar que os documentos legais que norteiam as instituições da primeira infância, professoras, gestoras, e educadoras em geral, precisam rever constantemente como as crianças estão sendo atendidas, como as suas necessidades estão sendo supridas e se a maneira como estão coordenando os processos educativos então de fato, considerando as crianças. De acordo com Rinaldi (2016, p.108):

Este fato tem nos envolvido em uma busca contínua por uma abordagem educacional que rompa com a tradição didática. Estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como “ desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem.

À vista disso, nota-se que entre as professoras existe uma compreensão diferente em suas respostas no que tange ao currículo, mas que a maioria explicita que a imagem da criança como protagonista e a escuta sensível aparece no documento. Torna-se relevante então, que todos da instituição compreendem o currículo na sua integridade, que formulem e reformulem o mesmo, tendo a criança como o centro, considerando-a, pois, é extremamente necessário conhecer como a escola traduz e interpreta a infância, as crianças e a Educação Infantil.

6.4. Tempos e espaços e suas implicações na Educação Infantil

A escola que atende as crianças da primeira infância é um “espaço vivo”, rico de possibilidades, e crucial para estabelecer relações, interações e experiências entre professores e crianças no cotidiano. Como uma forma de tentar entender a relevância que o espaço escolar e os tempos ofertados têm para o ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do protagonismo das crianças na Educação Infantil, e como estes podem ser favorecedores de práticas pedagógicas que estimulam as habilidades das crianças, foi feito o seguinte questionamento para as professoras: “Você acha que os tempos e espaços da instituição contribuem para o protagonismo infantil? De que maneira?”.

As respostas das professoras participantes, apresentaram uma ênfase nos espaços externos da instituição, os quais dizem ser mais atrativos, amplos e com maiores possibilidades. Na fala de três das professoras entrevistadas, a temática do “tempo” não aparece em suas postulações, focalizando apenas que “de certa maneira” os espaços contribuem, sim, para o protagonismo infantil.

No que tange a essa temática, Rinaldi (2020, p.158) descreve de maneira rica como os tempos e os espaços são concebidos em Reggio Emilia, e diz que os mesmos devem “[...] dar às crianças a sensação de segurança, que vem do fato de se sentirem bem-vindas e valorizadas, e, ao mesmo tempo, garante a oportunidade para o desenvolvimento de todos os seus potenciais relacionais”.

Posto isto, na fala da professora 4 podemos entender uma visão mais abrangente sobre os tempos e espaços na instituição:

Quando projetados e organizados adequadamente, os tempos e espaços podem criar um ambiente propício para que as crianças desempenhem um papel ativo em sua própria educação. Tempo para Exploração e Aprendizado, Espaços acolhedores. Acredito que na instituição em que trabalho tentamos sempre organizar os tempos e os espaços para favorecer o protagonismo da criança, temos espaços em áreas abertas muito atrativos,

bonitos e acolhedores, algumas salas de referência não são amplas suficientes para uma organização considerada ideal, ainda falta outros espaços para acolher a criança em sua inteireza (PROFESSORA 4).

Assim, podemos observar que a professora aborda pontos importantes que dialogam com a abordagem reggiana, entretanto, ressalta também, a falta de outros espaços acolhedores na instituição e a falta de uma boa estrutura física das salas de referência, as quais diz não serem amplas para a realização de uma organização que favoreça propostas pedagógicas sensíveis às necessidades das crianças e serem protagonistas na construção de seus próprios conhecimentos.

Na fala de outra professora, esse olhar para os tempos e espaços também é abordado, quando a mesma diz que:

Tendo em vista a estrutura dos espaços, alguns contribuem, outros não. Poderiam ser mais estimulantes e instigantes, ter capacidade adequada para o número de crianças atendidas e os tempos poderiam ser reorganizados para atenderem mais o protagonismo infantil. Da forma que temos os tempos e principalmente os espaços hoje, contribuem muito mais para o protagonismo das professoras. Temos espaços ricos como a área verde e o parque, porém o fato de ser inclinado já impõem algumas limitações. O parque poderia ter um espaço no qual as crianças pudessem também brincar de outras formas para além dos brinquedos. Falta uma área coberta do sol e chuva, mas principalmente do sol, para que as crianças possam protagonizar de outras formas e fazendo uso de materiais diversos, sejam eles estruturados ou não. Contudo, é possível organizar propostas em que as crianças protagonizem, mas é bem desafiador para a professora, tendo em vista a infraestrutura inadequada e poucos recursos [...] (PROFESSORA 5).

Como podemos observar nessa fala, a professora afirma que na instituição que trabalha, o espaço e o tempo favorecem mais as professoras do que as próprias crianças. A mesma ressalta questões importantes, como a necessidade de espaços estimulantes e investigativos, espaços cobertos para protegerem as crianças do sol e da chuva, espaços que as crianças possam brincar e explorar diferentes materiais e brinquedos e que atendam a quantidade de crianças, e se atenta, ainda, na organização dos tempos para que o protagonismo infantil aconteça.

Ressalta ainda que os espaços que considera rico em possibilidades como o parque e a área verde possuem algumas limitações para as crianças, entretanto, diz ser possível planejar propostas em que as crianças possam ser atuantes, enfatizando que organizar essas tentativas de mudanças e adaptações, por conta dos espaços limitadores, é um processo de desafio para as professoras e professores na Educação Infantil.

Perante a essas questões, é possível observar nas falas da professora 4 e da professora 5, que existem desafios e possibilidades para que o protagonismo infantil aconteça nos

tempos e espaços das escolas infantis que dialogam com questões relevantes da filosofia de Reggio Emilia. Manifestam ainda a importância de considerar os tempos e espaços como essenciais para o processo educativo, entendendo a necessidade de descentralizar os espaços da figura da professora, considerando a criança o foco central do espaço escolar.

É na relação com os espaços, com os tempos destinados a estes, os ambientes propiciados e os recursos materiais ofertados, que o protagonismo infantil poderá ocorrer para as crianças, a partir de como as professoras planejam, organizam e possibilitam os recursos possíveis.

Dessa maneira, pensando nos tempos e espaços da instituição de Educação Infantil analisada, as professoras participantes também foram questionadas se existe algum aspecto que consideram prejudicial em suas práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo infantil, e uma professora respondeu que “*não*” existe nenhum empecilho que a prejudique, já as outras quatro apresentaram em suas falas argumentos existentes. As professoras 2 e 3 disseram que:

As salas pequenas e muito formatadas prejudicam sim (PROFESSORA 2).

Sim, algumas salas são pequenas e faltam materiais que estimulam a criatividade (PROFESSORA 3).

Entre essas falas, um ponto importante que chama a atenção, é o tamanho físico das salas de referência², pois é possível observar que o tamanho da sala pode interferir profundamente nas possibilidades das e para as crianças. Outra questão apresentada foi a falta de material que proporcione às crianças serem investigativas e criativas. Assim, há prejuízo na aprendizagem das crianças, no planejamento, na organização e no ensino das professoras.

Nas considerações de Malaguzzi (2016), o mesmo nos chama a atenção na relevância de se pensar nos espaços e em como as crianças os habitam, identificar as dificuldades nele encontradas e buscar adequar as possíveis mudanças e reformulações de materiais, objetos, móveis e recursos à realidade das crianças e à própria realidade do professor e da escola num todo, pois as realidades são distintas. Nas falas da professora 4 e 5, outros fatores se apresentam:

No momento atual acredito que a sala de referência em que atuo com as crianças [...] não seja a ideal, além da falta de uma quadra coberta, de uma

² O termo “sala de referência” usado durante todo o texto se destina às salas que constituem as escolas de Educação Infantil no Brasil. A escolha pelo termo fundamenta-se pelo que diz os Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (2006) brasileira, que emprega as salas de referência como espaços que as crianças são recebidas, acolhidas e que desenvolvem atividades diversas. Um espaço planejado e organizado de acordo com as especificidades de desenvolvimento das crianças, diferenciando das salas de aula do Ensino Fundamental.

sala de expressão artística, de um auditório... Em relação ao tempo, entendo que há organização institucional que tenta distribuir as ações do dia entre todas as turmas em tempos específicos, e considero um fator a ser discutido o horário de funcionamento de nossa instituição com as crianças que atualmente é no período da tarde, em que ocorre muito incidência de sol nas salas de referência e nos espaços externos dificultando nossas práticas e colocando as crianças em situações que podem prejudicar também sua saúde (PROFESSORA 4).

Sim. Os tempos de utilização da área verde e da brinquedoteca limitam a construção de práticas diversificadas protagonizadas pelas crianças. Pois elas necessitam de um tempo maior para pensar, criar, se organizar e colocar em práticas suas ideias, brincadeiras, e quando isso ocorre, já está na hora de ir para outro espaço e interromper suas criações. O espaço reduzido da sala de referência também reduz as possibilidades, colocando muitos desafios para criação de espaços heterotróficos para as crianças protagonizarem o processo educativo (PROFESSORA 5).

Em vista disso, Gandini (2016) discute que as crianças devem se sentir parte de toda a escola, incluindo os diversos espaços, com todos os materiais e recursos que existem, pois isso as fazem sentir parte integral dos ambientes, possibilitando a sua valorização, comunicação e interação com todos os meios. Quando esses espaços possuem uma falta de estrutura física, e os tempos destinados a eles não dialogam com o tempo de experimentação das crianças, acaba por limitá-las em suas expressões, em sua autonomia, implicando também no desenvolvimento do trabalho das professoras.

O planejamento e a organização dos tempos e espaços devem acima de tudo dialogar com as crianças e com a sua realidade. Muitos fatores dificultam esse processo de serem atuantes e criativas, e podem interferir até nas condições físicas e de saúde das crianças, limitando sua presença em determinados espaços. As salas em que elas não conseguem se movimentar, onde os móveis e materiais ficam desorganizados pelo pouco espaço que têm e nos tempos curtos que são destinados aos espaços da escola, acabam por impossibilitar as crianças e as professoras a desenvolverem práticas diversificadas.

Entende-se que essas questões envolvem a direção e coordenação pedagógica da escola, objetivando um diálogo entre todos os participantes da instituição, para que revejam o que está sendo ofertado, as dificuldades encontradas pelas professoras e pelas crianças, e as possíveis mudanças cabíveis, dentro do possível a se fazer, logo, “ao aprender juntos e trocarem pontos de vista e ideias sobre novos caminhos a explorar, essas conexões contribuem para criar uma consciência do valor das relações e um senso estético prazeroso” (GANDINI, 2016, p.321), escutando as necessidades das crianças e dos profissionais que nela atuam.

6.5. Organização dos espaços com a participação das crianças: isso é possível?

A organização dos espaços e o planejamento pedagógico na Educação Infantil tem como princípio a criança como o centro das propostas pedagógicas, sendo fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças ocorram de forma significativa.

Considerando as interações e a brincadeira nessa organização, é importante que as crianças sejam estimuladas nas suas mais diversas inteirezas, sendo um recurso norteador do trabalho das professoras, auxiliando-as nos processos reflexivos, exigindo atenção, observação e uma escuta precisa de todas as ações que acontecem na rotina da escola.

Na abordagem de Reggio Emilia, segundo Gandini (2016), manifesta-se uma grande importância no planejamento e organização dos espaços das escolas, em especial das salas de referência. É preciso que as professoras se atentem à mensagem que este ambiente está transmitindo às crianças, a qualidade e o cuidado que eles apresentam, e as escolhas didáticas que estão sendo oferecidas para as crianças da primeira infância. Malaguzzi (2016, p.61) diz também que:

[...] a forma como nos relacionamos com as crianças influenciam o que as motiva e o que elas aprendem. O seu ambiente deve ser organizado para estabelecer a interação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto. Portanto, também deve haver uma conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre pensamento e ação e entre autonomias individuais interpessoais. Devem ser valorizados os contextos, os processos comunicativos e a construção de uma ampla rede de trocas recíprocas entre crianças e entre crianças e adultos.

Desse modo, buscou-se compreender como as professoras organizam suas salas de referência, a possibilidade das crianças auxiliarem nessa organização e como ocorrem esses processos. Duas das professoras participantes apresentaram um planejamento pensado nas crianças e na realidade do espaço que elas têm, com recursos materiais organizados de forma acessível e facilitadora para as crianças. Isso pode ser verificado na fala da professora 1 quando diz: *“ao organizá-la, procuro deixar na altura das crianças, todos os materiais que eu quero que elas vejam/toquem/interajam. Procuro também colocar as produções (algumas) das crianças expostas na sala”*.

Na fala da professora 5, é possível notar uma semelhança nas ações e a importância que a mesma dá para a organização da sala de referência, quando diz oportunizar autonomia, acessibilidade, experimentação as crianças, na forma como dispõem os materiais e mobiliários:

Organizo de modo que estimule a autonomia, independência e autoria da criança. penso com elas a organização do mobiliário e dos materiais, pois assim estímulo o sentimento de pertencimento. Essa organização não é fixa, e sempre que precisamos repensamos para melhor circulação alcance das crianças. Em relação a materiais que são fixados em paredes, esses estão sempre na altura da crianças, para que ela interaja, observe, reflita (PROFESSORA 5).

De acordo com Horn (2004, p.16), “[...] os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos”, e isso implicará em como as professora e os professores dispõem “[...] dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças”. Posto isto, entende-se a necessidade de criar oportunidades para que as crianças compartilhem da organização do que foi pensado para elas, para se tornar algo construído com elas, e para se sentirem parte das propostas que vivenciam em suas rotinas dentro da escola.

Nas concepções trazidas pela professora 5, observa-se pontos referenciais que conversam com a abordagem de Reggio Emilia. Para que mudanças sejam realizadas no cotidiano de uma turma de crianças da primeira infância, é preciso que a professora busque refletir sobre os espaços e como as experiências do dia-a-dia estão favorecendo ou não o protagonismo das crianças.

Como colocado em questão anterior, a sala em que atuo com as crianças não tem um tamanho ideal. No início do ano haviam 4 mesas com 4 cadeiras cada e a sala fica praticamente intransitável. Fui sentindo o ambiente e retirei uma mesa, mas mantive as cadeiras. A disposição das mesas foi se alternando ao longo dos dias conforme fui observando a movimentação das crianças. Desse modo, há momentos em que organizo a sala para atender uma dada atividade e há momentos em que as crianças organizam como desejam, vai depender do objetivo e da proposta utilizada (PROFESSORA 4).

Por meio dessas observações, ainda nesse contexto de organização e planejamento do espaço, foi apresentado às professoras a pergunta número 13 em que diz: “Por que você acha que organizou a sala da forma como organizou e não de outra maneira?”. Em vista dessa questão obtivemos as seguintes argumentações:

Eu organizo a sala pensando no bem estar de todos que estarão ali dentro. Tanto das crianças quanto dos adultos (PROFESSORA 1).

Organizei pensando no tamanho das salas e dos móveis disponibilizados. Retirei alguns móveis para deixar a sala mais espaçosa e com espaços mais

livres para as crianças se locomoverem e interagirem. A sala é pequena (PROFESSORA 3).

Compreende-se portanto que as professoras organizam suas salas de referência considerando as dificuldades nelas encontradas, pensando ainda em como este ambiente será acolhedor e proporcionará conforto às crianças e aos adultos, atentando-se à importância de se adaptar aos espaços que têm, objetivando encontrar uma melhor forma de organização.

A organização do espaço não precisa ser algo fixo que sempre deve estar organizado da mesma maneira, mas é algo construído rotineiramente, por meio de observações, reflexões, experiências e uma escuta sensível das necessidades de modificações apresentadas pelos adultos, mas principalmente pelas crianças. Isso dependerá das propostas desenvolvidas, dos materiais que serão utilizados e do processo de experimentação empenhado pelas crianças. É um processo de tentativas, no qual professoras devem se submeter para então, alçarem uma clareza de todas as qualidades e empecilhos que o espaço da sua sala de referência oferece às crianças (MALAGUZZI, 2016).

Outra fala da professora 2 evidencia uma ideia relevante a ser refletida, a qual é mencionado que “*Acredito que nós professores também somos formatados e é isso que nos limita mais*”. Será que essa “formatação” vem de uma limitação no processo de formação profissional? Será que é possível vencê-la em algum momento?

Sob as considerações da abordagem de Reggio Emilia, existem muitas possibilidades de mudanças. Segundo Rinaldi (2020, p.37), é preciso que as professoras problematizem “a ideia de objetivos predeterminados, abrindo-se para a exploração de formas alternativas e marginalizadas de pensar e atribuir significado”. O contexto educacional que está sendo proporcionado às crianças da primeira infância, deve ser colocado em um patamar de aprendizado, na busca por reflexões e transformações diárias em sua própria prática pedagógica, para então desenvolver junto às crianças um ensino transformador.

Como uma afirmação a esta questão, a professora 5 enfatiza essa necessidade de mudança, mencionando que:

[...] já passei por diversas experiências nas quais a professora era protagonista, a gestão era protagonista, a família era protagonista. Hoje, após muito estudo sobre as pesquisas com crianças, compreendo que muitas das minhas práticas anteriores eram engessadas, escolarizantes, lineares, disciplinadoras dos corpos e das mentes das crianças. Essas são práticas que não cabem em uma educação para a cidadania, democracia e construção de sujeitos pensantes e críticos, como apontam as DNCEI e as políticas de educação para a diversidade e inclusão, bem como as políticas para a Educação Infantil [...] (PROFESSORA 5).

Nessa perspectiva, há considerações que dialogam com a proposta de ensino para as crianças da primeira infância em Reggio Emilia. Ao descrever sua experiência, a professora demonstra ter alcançado um processo rico de desenvolvimento profissional e educacional, mostrando-se como uma pesquisadora sobre as crianças e a Educação Infantil, tendo um olhar atento às suas próprias práticas pedagógicas, identificando o que condiz ou não com o que as crianças necessitam.

Em conformidade com estas afirmações, é indiscutível a responsabilidade de professoras e de todos que trabalham com as crianças na Educação Infantil, reformularem o seu olhar para uma educação democrática, reconhecendo as crianças como cidadãs, e a escola como um ambiente de criação, de culturas diferentes e ricas em possibilidades, na qual “[...] o conhecimento e a identidade são coconstruídos e os processos de aprendizados são investigados, sempre em relação com os outros - um fórum, um local de encontro, um espaço de construção” (RINALDI, 2020, p.38).

6.6. Escola e famílias: ações e implicações no protagonismo infantil

Para fins de análise, porém não menos importante, a partir da abordagem de Reggio Emilia, identificamos a necessidade de compreender se na relação família e escola há comprometimento que interfere no protagonismo das crianças. Para tal, foi realizada a pergunta 14: “Diante das suas práticas pedagógicas, na relação escola e família, existe ou não alguma ação que impossibilite ou prejudique que o protagonismo infantil aconteça nos tempos e espaços da instituição?”.

Ao exporem suas considerações, duas das cinco professoras participantes responderam não haver implicações das famílias que impossibilite ou prejudique o protagonismo das crianças por meio de suas práticas, já as outras três professoras afirmaram alguns fatores a esse respeito. As professoras 2 e 5 mencionaram:

Sim, pois as famílias focam muito em papel, letras e números, mesmo na Educação Infantil e isso é um dificultador. Mas também acredito que caiba a nós docentes agirmos juntos para mudar esses paradigmas (PROFESSORA 2).

Existe, infelizmente, uma relação difusa entre família e escola, pois a família ao estimular uma educação escolarizante e engessada (compram cartilhas de pontilhados e de cópias para as crianças fazerem em casa), com o intuito de alfabetizar (como se isso fosse alfabetizar) e preparar as crianças para o ensino fundamental, acabam limitando o protagonismo e até a autonomia das crianças (PROFESSORA 5).

Por meio disso, nota-se nas falas das professoras que pode existir sim, uma interferências em seus trabalhos, e isso acontece, muitas vezes por cobranças utópicas das famílias por um ensino que tem como foco a alfabetização precoce das crianças, em que a atividade principal são as produzidas no papel. Essa questão pode ser considerada a partir do que Malaguzzi (2016) nos apresenta, em que cabe À professora buscar enxergar e respeitar as crianças, exercendo os valores da Educação Infantil, transformando suas práticas e buscando meios de comunicar as famílias os direitos das crianças, e a importância do brincar, das interações e das propostas que consideram as múltiplas linguagens das crianças.

Nos apontamentos da professora 4, é possível identificar que as concepções pessoais das famílias e falta de participação na escola pode ser um grande fator prejudicial para o desenvolvimento do trabalho das professoras, implicando na impossibilidade de as crianças exercerem seu protagonismo. Aborda-se então, a relevância do trabalho mútuo entre escola e família, e como essa relação pode ser favorecedora no desenvolvimento do protagonismo das crianças:

Podem existir algumas ações ou dinâmicas que, se não forem abordadas adequadamente, podem dificultar ou prejudicar o protagonismo infantil nos tempos e espaços da instituição, como falta de comunicação, falta de colaboração mútua, expectativas irrealistas das famílias, padrões familiares rígidos, entre outros. Contudo, quando escola e família trabalham juntas para apoiar o protagonismo infantil, as crianças têm mais oportunidades de desenvolver habilidades de liderança, autonomia e participação ativa em sua própria educação (PROFESSORA 4).

Desse modo, em Reggio Emilia, a partir de sua abordagem e de seu contexto histórico, como já mencionado anteriormente, escola e família possuem um grande laço, “[...] os educadores acreditam que uma pré-condição essencial para o ensino efetivo é a criação de relações mais próximas entre pais e professores” (CAGLIARI. et al., 2016, p.148). Nesse contexto, se encontra na contemporaneidade a necessidade de mudanças em relação a essas questões, cabendo ao professor e à escola promoverem caminhos que possibilitem a escuta e o reconhecimento dos repertórios, das linguagens e das realidades das crianças pelas famílias.

Esse desafio se torna maior em face de uma indispensável e urgente mudança de postura ética e metodológica em que os adultos precisam se tornar também *aprendizes e ouvintes*. Essa mudança mexe estruturalmente com as propostas levadas às crianças dentro da escola; da família ou da comunidade, e traz questionamentos a respeito do papel dos adultos nas relações, processos educacionais, desenho de currículos, programas, projetos e outras atividades. Faz com que se torne imediato e necessário repensar em como adequar espaços, tempos e atividades para os diversos

grupos de crianças que vivenciam seus cotidianos nos âmbitos da família, da escola [...] (FRIEDMANN, 2020, p.151-152).

Através de todas as perguntas e respostas aqui apresentadas, é possível pensar que muitos são os desafios para que a prática pedagógica se alinhe e caminhe junto ao protagonismo infantil das crianças nos tempos e espaços da escola por intermédio de uma escuta sensível. Para algumas professoras entrevistadas, fica evidente que quando os adultos assumem a responsabilidade de transformação, e começam a enxergar as crianças, as suas vozes, e as capacidades extraordinárias, contribui-se efetivamente para o desenvolvimento integral, caminhando assim, para uma Educação Infantil mais respeitosa e efetiva com as crianças.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos, da pesquisa e das discussões aqui apresentadas, esta monografia defende as crianças nas suas mais profundas singularidades, e acredita em uma educação da primeira infância na qual elas são protagonistas e autoras de repertórios e aprendizagens. Acreditamos no ensino em que elas possam ser quem efetivamente são, com suas próprias opiniões, interesses, curiosidades e expressões únicas, que possuem direitos e necessitam de uma educação que exerça a democracia, em que professoras e todos que contribuem para o desenvolvimento das crianças priorizem e considerem as suas necessidades, e que seu lugar seja de prioridade nas escolas, nas famílias e na sociedade como um todo.

Dessa forma, a partir da pesquisa realizada com as professoras que atuam na Educação Infantil, este trabalho pode contribuir significativamente para o aprimoramento de conhecimentos e reformulação de pensamentos, de práticas e de ações de todos os profissionais que trabalham, estudam e que de alguma forma interferem na educação das crianças da primeira infância.

Através dos apontamentos feitos pelas professoras entrevistadas, evidenciou-se pontos importantes diante do protagonismo infantil, em que muitos foram os desafios apresentados, como o tempo limitado nos espaços durante a rotina, salas de referência pequenas e estreitas, falta de materiais e recursos adequados e interferências e cobranças das famílias no ensino das professoras que implicam as crianças de serem atuantes no processo educativo. Apesar das tentativas em superar essas dificuldades para garantir o protagonismo às crianças, nota-se que esse é um trabalho coletivo, e que acontece gradativamente, em que a coordenação, as famílias e todos os integrantes da instituição devem estar envolvidos e dispostos a contribuir para que as crianças sejam protagonistas.

No que diz respeito aos tempos e espaços da instituição, outro ponto pertinente é que apesar dos espaços limitados, com poucos recursos e materiais e uma rotina que muitas vezes limita os tempos das crianças, o protagonismo pode acontecer desde que a professora, compreendendo sua importância, considere a criança sujeito fundamental de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa, traz também reflexões sobre a abordagem de Reggio Emilia, enfatizando a criança como protagonista e a escuta sensível como uma forma de ouvi-las por meio das múltiplas linguagens, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de transformações no trabalho com a Educação Infantil no Brasil.

Quanto ao cumprimento dos objetivos, ambos foram alcançados, pois pudemos compreender que as professoras tentam de alguma forma possibilitar o protagonismo às crianças, e que as maneiras que elas percorrem para possibilitá-lo nos tempos e espaços da escola não são fáceis, existindo grandes desafios, como já mencionado.

Quanto à hipótese da pesquisa, a qual acreditou que o trabalho com as crianças na Educação Infantil deve-se pautar na organização dos tempos e espaços considerando as crianças sujeitos de direitos, criativas e potentes na construção de seus conhecimentos, foi provada quando nas respostas das professoras as crianças são consideradas como seres sociais, detentoras de direitos e que possuem necessidades específicas.

Elas trouxeram ainda, reafirmando a hipótese, que organizam os espaços pensando nessas necessidades das crianças, dos materiais e recursos que têm, e como podem desenvolver um ensino efetivo nas condições de suas realidades.

Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, o questionário via Google Forms atendeu a necessidade da pesquisa, contribuindo para compreendermos a problemática central e dos respectivos objetivos relatados neste trabalho. As perguntas realizadas surgiram principiando essas compreensões, sendo adequadas para chegarmos às conclusões aqui mensuradas.

Através de minhas percepções sobre os estágios vivenciados, os quais subsidiaram a pesquisa, fica evidente a relevância que o mesmo têm em possibilitar aos estudantes vivências, reflexões e experiências que relacionam a teoria com a prática. Tais experiências me fizeram desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre às crianças, suas infâncias e a Educação Infantil, entendendo às controvérsias entre o que está posto como direito delas com o que realmente é propiciado em seu cotidiano na escola, compreendendo a importância e responsabilidade que a educação da primeira infância têm em desenvolver nas crianças suas melhores potencialidades e aprendizagem. Cabe a todos que lidam com as crianças na Educação Infantil entendê-las nas suas singularidades e possibilitar a elas experiências significativas e de qualidade.

Foi possível constatar também a importância de escutar profundamente as crianças e observá-las com sensibilidade e atenção, por meio de uma pedagogia da escuta, em todas as suas linguagens expressivas, ressaltando a afetividade, as interações e relações. Desta maneira, é possível identificar suas infinitas habilidades, realidades e o que de fato precisam, repensando em todos os tempos e espaços que elas habitam, os estímulos que estão sendo propiciados, e se estes estão favorecendo o protagonismo das crianças.

Para ampliação destas questões, consideramos a relevância de novas pesquisas que abrangem o tema por meio de propostas mais aprofundadas, como observação em sala, a importância do planejamento pedagógico para que o protagonismo infantil aconteça, a relevância da formação continuada valorizando as condições e necessidades da infância e das crianças para uma educação significativa, uma análise sobre a divergência da educação ofertadas às crianças na Educação Infantil com o que está descrito como direitos de todas elas nos documentos legais que amparam as crianças e a Educação Infantil no Brasil, entre muitas outras possibilidades, trazendo novas considerações, que irão implicar em transformações futuras na Educação Infantil e na formação de futuras e futuros docentes.

Fica evidente a necessidade de mudanças de olhares e de concepções sobre a infância, as crianças e a Educação Infantil. Vê-se também, a importância de instituições, educadoras, famílias e comunidades romperem com pensamentos e práticas pedagógicas nas quais as crianças são vistas como frágeis, fracas e receptoras de conhecimento.

As considerações postas aqui, não se apresentam como uma conclusão definida sobre os fatores mencionados, na verdade, é o início para novas reflexões e estudos, fomentando questionamentos e apontando a existência de desafios e precariedades nos espaços escolares que podem dificultar as possibilidades de um trabalho em favor das crianças, mas que ainda assim, é possível dar voz e importância a elas, abrindo espaço para novas possibilidades de pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9.394/1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 12.796/2013.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- BRASIL. Lei nº Lei nº 13.257, de 8 de Março de 2016. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : CNE, CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília : MEC, SEB, 2006.45 p.
- CRUZ, G. A.; SARAT, M. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19–33, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176>>. Acesso em: 29 mar. 2023.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução: Nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, Carla (Org.). **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 19-56.
- DOURADO, Marília. Prólogo. In: RINALDI, Carla (Org.). **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 15-18.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1. 295 p.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. 399 p.
- FAZENDA, Ivani. Introdução. In: PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1.ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020. 200 p.

GANDINI, Lella; CAROLYN, Edwards (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. 263 p.

GARCIA, Joe. **Um lugar chamado Reggio Emilia**. Curitiba: Instruzione, 2021. 88 p.

GARDNER, Howard. Apresentação. In: EDWARDS, Carolyn (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p.13-16.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1. p.57-98.

MUNIZ, Luciana. **Naturalmente criança**: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia et al.(Org). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 2012.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 395 p.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p. 235-248.

SPAGGIARI, Sergio. Participação dos pais na governança das escolas: uma entrevista com Sergio Spaggiari. [Entrevista concedida a] Lella Gandini. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p.127-142.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Possibilidades de protagonizar sendo criança nos tempos e espaços da escola: dialogando com professoras da educação infantil numa perspectiva de Reggio Emília

Pesquisador(es) responsáveis: Olga Maria de Araújo Soares; Andresa Aparecida de Sales

Cargo/Função: Olga Maria de Araújo Soares: Professora EBTT do CAp Nedi/Ufla Andresa Aparecida de Sales: Estudante do 7º período de Pedagogia na Universidade Federal de Lavras.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras – DED/ FAELCH **Telefone para contato:** (31) 99905-0417 / (35) 98867-2139

Local da coleta de dados: Uma escola federal (CAp Nedi/UFLA - Lavras).

II – OBJETIVOS

Conhecer e analisar como as professoras da educação infantil que atuam numa instituição federal de ensino do município de Lavras possibilitam o protagonismo das crianças de 3 a 5 anos de idade nos tempos e espaços da escola. Como objetivos específicos temos: Investigar como as professoras possibilitam o protagonismo das crianças de 3 a 5 anos de idade; Conhecer e analisar a representação das professoras sobre o protagonismo das crianças e escuta sensível a partir da abordagem de Reggio Emília; Analisar como as professoras possibilitam o protagonismo das crianças nos tempos e espaços da escola.

II – JUSTIFICATIVA

A pesquisa será importante no sentido de construir dados sobre as práticas pedagógicas de professoras da educação infantil, considerando as crianças como protagonistas. As informações construídas durante a pesquisa poderão levantar reflexões

sobre a prática pedagógica de professoras que atuam com as crianças da educação infantil e estudantes da graduação, uma vez que estão situadas num contexto educacional federal.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO AMOSTRA

Inicialmente, fui até ao CAp Nedi/UFLA e apresentei a pesquisa para a coordenadora geral, esclarecendo todas as possíveis dúvidas. Ao final da conversa, fui autorizada a realizar a pesquisa na instituição. Foi acordado uma data para conversar com as professoras que atuam ou atuaram nas turmas de 3 a 5 anos de idade, no ano de 2023, explicando os motivos e objetivos da pesquisa e assim tirar possíveis dúvidas caso surgissem. Nesse momento, foram apresentados os riscos e benefícios da pesquisa e que não haveria identificação das professoras uma vez que as participações aconteceriam de forma anônima. O único documento que precisariam preencher e assinar seria o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), pois o referido documento é necessário para a realização dessa pesquisa. Assim, o TCLE será entregue em duas vias para a coordenadora geral que encaminhará para as docentes que aceitarem participar da pesquisa. Após o recebimento, deverão preencher e assiná-lo antes de iniciar a pesquisa e devolver uma cópia para a coordenadora, pois, a pesquisadora precisa guardar uma cópia do termo assinado.

Para, além disso, ressaltou-se o quanto a participação voluntária das docentes é importante para a pesquisa. Ao final, foi informado de que o acesso ao formulário acontecerá entre os meses de agosto e setembro e as docentes que aceitarem participar, precisarão informar a decisão para a coordenadora geral, pois é preciso saber quantas pessoas participarão da pesquisa. Em seguida, será solicitado que informem seus endereços eletrônicos para a coordenadora geral a fim de que, na data combinada, possa enviar o link do formulário a ser preenchido pela plataforma do Google Forms e esta fazer o encaminhamento para as docentes participantes. Pontuei também que cada voluntária terá um prazo de vinte dias úteis para respondê-lo, e que caso se sinta desconfortável com alguma das perguntas, poderá deixar essa sem resposta, pois respeitarei que poderá haver essa possibilidade. Posteriormente, será comunicada a possível data que a escrita do trabalho será finalizada para que a coordenadora geral possa ter acesso ao documento completo e fazer o encaminhamento para as docentes.

Espera-se que o trabalho seja um instrumento de reflexão para a equipe do CAp Nedi/Ufla e de outras professoras em seus fazeres docentes, além de poder compartilhar um conhecimento sobre o protagonismo das crianças nos tempos e espaços da Educação Infantil, sendo um meio de entender mais sobre o processo que ocorre nessa etapa de aprendizagem e nesses espaços e tempos escolares.

EXAMES

Não aplicável ao projeto

V - RISCOS ESPERADOS

Durante a coleta de dados, os riscos gerados são mínimos e um deles é o incômodo ao responder algumas perguntas por fazer parte de suas práticas pedagógicas na escola. Outro risco que eventualmente pode ocorrer, é o cansaço físico e mental ao responder as questões, pois é necessário refletir sobre cada pergunta e organizar um tempo dentro da própria rotina para responder ao questionário. A fim de minimizar os possíveis desconfortos e riscos, as perguntas foram constituídas de forma objetiva e direta, uma vez que sabemos o quanto a rotina e trabalho das docentes pode, por vezes, ser exaustiva.

VI – BENEFÍCIOS

A partir dessa entrevista, as professoras da Educação Infantil que atuam nos grupos 3, 4 e 5 no ano de 2023 terão um momento de reflexão sobre a própria prática pedagógica e sobre as possibilidades de trabalho, levando em consideração o protagonismo das crianças nos espaços e tempos da própria instituição em que trabalham. Posteriormente, poderão compartilhar suas práticas e dificuldades entre a própria equipe de trabalho e demais docentes que atuam na mesma área.

Ao final da pesquisa, novas reflexões poderão surgir, contribuindo para a qualidade do atendimento às crianças e ampliando o estudo e diálogo com relação à temática do protagonismo da criança nos espaços e tempos escolares. Novas investigações poderão acontecer a partir deste trabalho, viabilizando novos conhecimentos importantes para a própria prática docente e para a instituição em que as docentes trabalham.

Em relação aos benefícios que trará para a sociedade, ressaltamos que a pesquisa auxiliará no conhecimento e entendimento da importância do protagonismo das crianças nos tempos e espaços da escola. Esse conhecimento se faz importante uma vez que, em nossa sociedade, há uma ideia equivocada de que a criança é um ser que ainda vai ser alguém um dia, e não como um sujeito que é hoje, com singularidades que precisam ser consideradas. Há o senso comum de que as crianças da educação infantil são seres apenas receptivos na construção de seus conhecimentos. Assim, a pesquisa poderá trazer informações científicas com relação ao protagonismo das crianças na escola, local que passam grande parte do tempo durante a vida.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

As atividades poderão ser suspensas caso haja algum imprevisto ou impedimento significativo que inviabilize o desenvolvimento da pesquisa. A referida pesquisa será encerrada ao final do período proposto, quando os objetivos e resultados da pesquisa forem alcançados.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa. Lavras, _____ de _____ de 20__.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no CAp Nedi/Ufla. Telefone de contato: 35 3829-3162

APÊNDICE B
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Inicialmente gostaríamos de agradecer pela sua participação na pesquisa “Possibilidades de protagonizar sendo criança nos tempos e espaços da escola: Dialogando com professoras da Educação Infantil numa perspectiva de Reggio Emilia”. Consideramos ser de extrema relevância buscar compreender as múltiplas possibilidades que as crianças têm de serem protagonistas nos tempos e espaços das instituições de educação infantil, desta forma, saber sobre sua experiência com o protagonismo das crianças contribuirá para o nosso entendimento sobre como isso acontece e quais as possibilidades de protagonismo estão sendo oferecidas às crianças, sendo também um meio de compartilhar as suas vivências e experiências com outros professores e professoras da educação infantil.

Todas as informações relatadas neste questionário serão mantidas no anonimato. Após a conclusão das respostas, você receberá um e-mail contendo a cópia das informações fornecidas.

No surgimento de dúvidas ou problema para o preenchimento do questionário, entre em contato conosco pelo e-mail ou telefone explícitos abaixo:

(35) 98867-2139 - Andresa Aparecida de Sales (Estudante do 9º período de Pedagogia - UFLA e pesquisadora da presente pesquisa)

(31) 99905 - 0417 - Olga Maria de Araújo Soares (Professora do CAp Nedi UFLA e orientadora da presente pesquisa)

E-mails:

andresa.sales@estudante.ufla.br

olga.soares@ufla.br

1. Escolaridade:

() Educação Superior em Licenciatura em Pedagogia

- Educação Superior em outras Licenciaturas
- Pós graduação Lato Sensu (especialização)
- Mestrado
- Doutorado
- Ensino Médio – Magistério

2. Tempo de exercício como docente na Educação Infantil:

- Entre 3 e 5 anos
- Entre 6 e 8 anos
- Entre 9 e 13 anos
- Acima de 14 anos

3. Qual é a sua concepção de criança e infância?

4. Qual é a sua concepção de educação infantil?

5. O que você compreende sobre protagonismo infantil e escuta sensível?

6. Como você acha que o protagonismo infantil e a escuta sensível pode acontecer nos tempos e espaços da escola?

7. Você cria oportunidades para que o protagonismo infantil aconteça? Em quais momentos e de que maneira?

8. Quais estratégias de ensino voltadas ao protagonismo infantil, você utiliza nos tempos e espaços da escola?

9. Você acha que os tempos e espaços da instituição contribuem para o protagonismo infantil? De que maneira?

10. Pensando nos tempos e espaços da instituição, há algum aspecto que você considera prejudicial em sua prática voltada ao protagonismo infantil?

11. O protagonismo infantil e a escuta atenta e sensível para com as crianças está explícito em algum documento da instituição? (Currículo, Projeto Político Pedagógico)? Se sim, de que forma?

12. Como você organiza a sala referência? Houve a participação das crianças na organização? Se sim, como e por quê? Ou em qual/quais momentos e por quê?

13. Por que você acha que organizou a sala da forma como organizou e não de outra maneira?

14. Diante das suas práticas pedagógicas, na relação escola e família, existe ou não alguma ação que impossibilite ou prejudique que o protagonismo infantil aconteça nos tempos e espaços da instituição?
