

# O PROTAGONISMO INFANTIL NO TRABALHO COM CRIANÇAS DE 1 A 3 ANOS

MACHADO, Luciane Pegorini<sup>1</sup>  
OLIVEIRA, Dayane Cordeiro de<sup>2</sup>  
OLIVEIRA, Eliane de Chan de<sup>3</sup>  
RODRIGUES, Patrícia Mendes<sup>4</sup>  
MONTEIRO, Mara Rubia<sup>5</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta a importância do protagonismo infantil no trabalho com crianças de um a três anos, permitindo que elas se desenvolvam integralmente e com autonomia, autoconfiança e segurança; por meio de observações, explorações de objetos e pesquisas sobre o mundo que as cerca, em um ambiente previamente preparado e rico em possibilidades. Para tanto a pesquisa das abordagens pedagógicas em voga na atualidade trouxe-nos informações e conhecimentos para mudança do olhar quanto a educação infantil de crianças bem pequenas, que passa de uma pedagogia tradicionalista para uma visão de criança capaz e potente, criativa e ativa em seu próprio desenvolvimento. O papel do professor neste contexto é mediador, de desafiador, que escuta atentamente a fim de proporcionar experiências que enriqueçam o cotidiano da educação infantil buscando organizar espaços que tragam às crianças um repertório diversificado e atrativo para sua exploração.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Protagonismo infantil. Escuta sensível.

## ABSTRACT

This article presents the importance of childhood protagonism in the work with little children, allowing them to develop and grow up with autonomy, self-assurance and security through observation, exploration of objects and research about the world around them in an environment prepared and rich of possibilities. The research of pedagogical approaches brings us information and knowledge to change our perspective about early childhood education that goes from traditional pedagogy to one vision of capable and powerful, creative and active children in their own development. The teacher's role in this context is that of a challenger, who listens carefully, providing experiences that enrich childhood education seeking to organize spaces that bring to the children an attractive and diversified repertoire for their exploration.

**Keywords:** Early childhood education. Childhood protagonism. Sensitive listening.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Opet.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Opet.

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Opet.

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Opet.

<sup>5</sup> Doutora em Sociologia pela UFPR, Mestre em Planejamento do Desenvolvimento Sociologia pela Universidade Federal do Pará.

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação infantil no Brasil por muito tempo foi vista como uma etapa meramente assistencialista na qual as ações de cuidados sempre foram priorizadas em detrimento do trabalho pedagógico. Porém é sabido hoje, após estudos referentes ao desenvolvimento infantil, que as crianças são dotadas sim de capacidades e potencialidades próprias, podendo expressar seus anseios e opiniões, desenvolvendo-se com maior autonomia.

Sendo assim, para despertar nas crianças sua capacidade protagonista, é necessário que o professor de educação infantil tenha sensibilidade e busque abordagens adequadas que as valorizem e as incentivem a expressar suas ideias, interesses, necessidades e sentimentos, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento integral, dando-lhes a oportunidade de agir ativamente no espaço, na medida em que vai conhecendo o mundo e interagindo com ele.

Como é mencionado na Base Nacional Comum Curricular, quanto aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, devem ser asseguradas “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...” (BRASIL, 2018).

Portanto, considera-se muito relevante a pesquisa neste sentido, a fim de aprofundarmos reflexões que contribuam para a melhoria da qualidade da educação infantil.

## **2. METODOLOGIA**

A presente investigação se deu por meio de pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, que aconteceu através de estudo bibliográfico. Na sequência, houve o levantamento da realidade investigada, em pesquisa de campo em turmas de Berçário e Maternal (que correspondem à faixa etária pesquisada), realizada em um CMEI da cidade de Curitiba.

O estudo apresentou influências de autores internacionais que trouxeram experiências bem-sucedidas, e a análise sobre como é possível dentro de suas especificidades regionais, a instituição acolher ideias que beneficiem o trabalho docente e a educação infantil como um todo.

Em especial, foram considerados para este trabalho a referência de Loris Malaguzzi, pela sua abordagem para a educação infantil italiana, além de Goldschmied e Jackson, que trazem o conceito do brincar heurístico (que visa descobertas autônomas pelas crianças a partir da exploração de diferentes objetos do dia a dia).

Quanto aos instrumentos de investigação, para a pesquisa de campo, foram entregues questionários às professoras e à direção da instituição, além da observação de momentos de rotina e de propostas de atividades com as crianças.

A partir desses instrumentos foram feitas análises das contribuições da abordagem pesquisada e posta em prática nesta unidade de educação infantil, relacionando com teóricos que tratam do assunto, de forma a compreender os aspectos envolvidos no planejar, aplicar, observar, documentar e refletir sobre as práticas.

### **3. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA**

Foi compreendida, através do estudo da obra de Ariès (1981) quanto à concepção de infância predominante desde a antiguidade, na qual as crianças eram consideradas inferiores na sociedade. Segundo o autor, a atual concepção de infância é resultado de um longo processo cultural e histórico.

Na Idade Média, a infância era quase ignorada e considerada como um período de transição curto e sem importância. O modo de vida desse período não separava as crianças dos adultos, nem por vestimentas, nem por trabalhos, nem dos jogos e brincadeiras.

A partir do início do século XVIII, inicia um novo olhar para a criança, reconhecendo sua fragilidade e inocência, vinculada a uma visão de pureza quase divina, assim, os adultos modificaram sua concepção de infância dando-lhe uma **Revista Ensaio Pedagógicos, v.9, n.2, Jul/dez 2019. ISSN – 2175-1773 Curso de Pedagogia UniOpét**

atenção nova, porém essa atenção não representava lugar de privilégio, mas que começava a diferenciá-la como um período de idade específica.

No século XIX surge uma nova concepção de criança, agora com base biológica favorecida pela medicina e a psicologia do desenvolvimento, cuja ideia central é do crescimento natural, isto é, a infância é um estágio biologicamente determinado e que constitui um caminho para a maturidade.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) esta concepção produz um entendimento da criança pequena como um ser essencial de natureza universal e capacidades inerentes, com um processo de desenvolvimento inato e biologicamente determinado. Ainda de acordo com esses autores, na segunda metade do século XX surge um novo entendimento do que vem ser a infância, um novo paradigma, que inclui o reconhecimento de que essa fase da vida (infância) é determinada socialmente. As crianças são agentes sociais, que participam da construção e determinação de suas próprias vidas e daqueles que a cercam, construindo aprendizagens por meio de experiências vivenciadas.

### 3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

As primeiras concepções sobre a educação infantil no Brasil tiveram foco meramente assistencialista, devido à necessidade de as mães ingressarem no mercado de trabalho em meados do século XIX, conforme menciona Dalla Valle (2011), fato decorrente da chegada de muitas famílias de imigrantes no Brasil, atraídas pelo trabalho que até então era executado pelos escravos; além da criação de fábricas, que necessitavam de mão de obra. Sendo assim, as ações de cuidado físico da criança pequena eram o objetivo primordial das instituições da época, e por muitos anos ainda prevaleceu esta concepção.

A primeira instituição para crianças pequenas no Brasil foi criada em 1896 em São Paulo, com influência das teorias de Friedrich Froebel, que “preconizava o trabalho sistemático com crianças pequenas baseado em jogos e brincadeiras numa minuciosa rotina de atividades e com caráter disciplinador, visando à formação moral

dos pequenos para que se tornassem adultos virtuosos". (CORREA 2002, p. 16 apud BRUEL 2012, p. 131).

Portanto, neste período a concepção de educação refletia o contexto sociocultural da época, na qual criança precisava de disciplina rígida e nada se falava quanto aos seus direitos como cidadã.

Segundo BRUEL (2012, p. 129):

Cabe ressaltar que a expressão educação infantil foi consagrada na legislação de ensino apenas com a aprovação da LBDEN nº 9.394/1996. Até o início deste século, a maior parte das instituições de atendimento à infância permanecia vinculada aos órgãos de assistência social, nas diferentes esferas do poder público.

A Lei 9394/96 traz em seu texto no artigo 29 o caráter pedagógico da educação infantil, quando fala que:

...a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996)

A LDB/96 determina também como competência do município a oferta da educação infantil, assim, existem Diretrizes Municipais que são elaboradas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Todos esses documentos vêm propor uma educação que contemple os direitos das crianças que por muitos anos foram deixados de lado.

As Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (Curitiba, 2006) apontam o "brincar" como eixo norteador das aprendizagens da criança, conhecimentos são elaborados e descobertas acontecem neste contexto de brincadeiras, que para elas tornam-se bem mais significativos.

Portanto como diz Bruel (2012), a partir do momento em que a educação infantil se tornou parte da educação básica, deixa de ser um direito trabalhista de mães, pais e responsáveis e passa a ser um direito da criança pequena.

### 3.1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constitui em uma política nacional que vem sendo implementada em conjunto entre as diversas instâncias das redes de ensino – federal estadual e municipal, a fim de garantir sua permanência e sustentabilidade (BRASIL, 2018). É um documento muito importante e o mais recente, que deve ser analisado a fim de entendê-lo e estruturar o trabalho docente.

Ao tratar das competências gerais da educação básica, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

A BNCC estipula que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e desenvolverem-se, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Assim, por meio das interações e brincadeiras, consideradas segundo as DCNEI'S como eixos estruturantes para o trabalho com a educação infantil (BRASIL, 2010), a organização curricular nesta etapa é baseada nos campos de experiência visando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desta faixa etária. A partir daí o professor poderá organizar suas intenções investigativas em pequenos grupos ou no grande grupo, observando interesses e necessidades das crianças.

Como consta no documento da BNCC (BRASIL, 2018, p.40):

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

A partir das propostas ofertadas às crianças, que envolvam as diferentes experiências, o professor poderá observar a trajetória de cada criança e do grupo, por meio de registro escrito, fotografias, filmagens etc.; organizando assim a continuidade do trabalho ou reorganizando espaços e situações que permitam que as crianças avancem em conquistas e aprendizagens.

#### **4. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 1 A 3 ANOS**

É importante compreender como ocorre o desenvolvimento infantil nos seus primeiros anos de vida, visando contemplar os direitos desta faixa etária e observar suas peculiaridades. Para isto, foram considerados as fases de desenvolvimento infantil propostas por Jean Piaget - biólogo e psicólogo suíço (1896-1980), conforme descritas na obra de Lakomy (2008). Além disso, foi utilizada a referência de Bondioli e Mantovani (1998) que trata do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida da criança.

Em relação aos bebês e o início de seu desenvolvimento é possível refletir que:

O brincar com o próprio corpo, de acordo com a interpretação analítica, constitui a fase inicial da atividade lúdica [...] (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 215)

Portanto, é através das mãos, boca e o sentido da visão que o bebê começa a desenvolver novas formas significativas de coordenação, conseguindo posteriormente segurar o objeto e explorá-lo com seu olhar. Ocorre aos poucos a mudança do interesse da boca para as mãos, passando a demonstrar interesse aos objetos e a pessoas à sua volta.

Ao final do primeiro ano de idade começam os jogos do tipo “esconder e achar”, que consistem em fazer desaparecer e aparecer, revelando a descoberta da permanência do objeto e do uso do objeto como instrumento.

Depois dos 15 meses, as crianças não só voltam sua atenção em maior grau ao mundo dos objetos que os empenham em manipulações cada vez mais refinadas, mas são capazes de interagir positivamente em um pequeno grupo de coetâneos conhecidos. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p.225)

Assim sendo, levanta-se como aspecto positivo o espaço da educação infantil como promotor das relações entre as crianças da mesma idade, que favorecerão o desenvolvimento da empatia, o brincar juntos, a necessidade de estar com o outro.

Entre os 15 e 21 meses iniciam as brincadeiras de faz de conta, ao mesmo tempo que, ao explorar diferentes objetos e brinquedos, aprendem suas funções e amadurecem conceitos, familiarizando-se com eles. Nesta fase dos dois anos aproximadamente, o jogo simbólico se torna mais elaborado. Assim a criança pequena é capaz de construir cenários imaginários dramatizando situações inventadas, dando novo significado a objetos e brinquedos.

Na perspectiva de Piaget (1945 apud BONDIOLI; MANTOVANI, 1998), o jogo simbólico mostra o início da função representativa que permite evocar e antecipar a realidade.

Por volta de três anos, as crianças têm um maior entendimento e domínio da fala, cantam, contam pequenas histórias e conversam em pequenos diálogos, segundo Pontes (2019). A capacidade de concentração da criança aumenta, podendo aprender novos conceitos, e interagem com espontaneidade nas brincadeiras.

Durante os primeiros três anos de vida realiza-se o processo que o leva a constituir-se como um ser independente, capaz de estabelecer relações diversas com as pessoas diferentes e de funcionar de maneira autônoma. É o processo que leva à primeira aquisição da própria identidade como ser separado e que assinala, de acordo com M. Mahler, o verdadeiro e próprio nascimento psicológico: um processo que envolve ao mesmo tempo aspectos cognitivos e afetivos (relacionais) que se entrelaçam no constituir-se da identidade específica de cada pequeno ser humano. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 228)

É possível verificar por meio das observações feitas pelos pesquisadores que os aspectos cognitivos e afetivos estão relacionados. Portanto, é necessário compreender que não se pode privilegiar um ou outro aspecto, pois, ao se contemplar um automaticamente está sendo trabalhado o outro.

Valorizar a faixa etária dos primeiros três anos é levar em conta o quanto rico é este período da vida da criança, no qual está desenvolvendo assim sua identidade, de maneira integral, nos aspectos físico, cognitivo e afetivo.

## **5. PEDAGOGIA DA ESCUTA: ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA**

Loris Malaguzzi, pedagogo italiano, foi o principal colaborador na criação do sistema de ensino chamado “Abordagem de Reggio Emília”, desenvolvido em uma cidade no norte da Itália que leva o mesmo nome. Se trata de uma abordagem pedagógica inovadora onde a criança de educação infantil, professor e família se relacionam de modo integrado e coletivo. A criança é vista como capaz e com o direito de ser protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Malaguzzi (1999, p. 77 apud BUJES 2008): “uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem”.

Esta abordagem traz a ideia de que a escola precisa estar em contínua mudança, ou seja, ela se repensa e se reconstrói constantemente considerando, primordialmente, a integração e participação da família no sistema de escolarização. Baseada em autores como Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Vygotsky, Erikson e Piaget, que consideram o fator psicológico na educação, para essa abordagem é imprescindível escutar e consultar a criança para se pensar, desenvolver e praticar o currículo na escola.

Em Reggio Emilia surgiu em 1970 o primeiro Centro Educativo para crianças menores de 3 anos de idade, antes de ser promulgada a lei nacional de 1971, satisfazendo as necessidades das mulheres que optaram pela maternidade e juntamente pelo trabalho fora de casa. Porém o cunho deste trabalho, desde o início não se baseou apenas no cuidado com estas crianças, mas era compreendida a demanda de conhecimentos profissionais e estratégias de cuidado e educação paralelas a fim de proporcionar o desenvolvimento da criança pequena. O envolvimento das famílias fez-se presente nas instituições que primam pela qualidade dos relacionamentos entre pais e filhos e pela interação dentro do ambiente escolar, onde acontece o acolhimento e o envolvimento de todos num espírito de cooperação.

“Todas essas considerações nos lembram que o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem” (Edwards et. Al, 1999,

p.77). Por isso se trata de uma “pedagogia da relação” na qual a educação é baseada no relacionamento e participação das famílias em todo o processo.

Foram criados os *ateliers*, espaços ricos em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional (EDWARDS et al, 1999, p.85), onde não contempla apenas a linguagem artística, mas ocorre a exploração das diferentes linguagens da criança por meio de experimentação de materiais diversificados, temas escolhidos, projetos idealizados, etc. Este se tornou um “laboratório” de pesquisa, gerando criatividade e descobertas significativas para os envolvidos.

As crianças são divididas em sessões que consistem em grupos de trabalho que participam de diferentes atividades.

Ao invés de um currículo pré-estabelecido, “a cada ano a escola delineia uma série de projetos relacionados, alguns de curto, outros de longo prazo” (EDWARDS et al, 1999, p. 100). Como dizem ainda os autores “os currículos são encontrados nas crianças”. A documentação pedagógica mostra sucessos e fracassos, dando visibilidade a aprendizagem e subsidiando novas experiências e projetos.

O ambiente é considerado neste contexto como mais um educador, no sentido da organização do espaço para que seja o mais rico possível em elementos atrativos, como materiais não estruturados, elementos da natureza, como pequenos troncos e galhos, pedras, areia, argila, dentre outros. A utilização de espelhos e janelas grandes que possibilitem a entrada de luz natural, favorecem a organização deste ambiente. Mesas de luz ou retroprojetor são recursos bem interessantes para projetar imagens e sombras nas paredes da sala.

Portanto, a pedagogia da escuta se baseia em ouvir literalmente as crianças, dando vez e voz para que a partir dos seus interesses sejam elaborados projetos, construindo assim um currículo “vivo”.

## **6. DA TEORIA PARA A PRÁTICA: EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA**

A fim de buscar a compreensão prática sobre o protagonismo infantil no ambiente educativo, foi proposta pesquisa de campo em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba. Questionários foram respondidos pela direção e por quatro professoras que trabalham em turmas que correspondem à faixa etária desta pesquisa. Seguem algumas considerações importantes trazidas pela pesquisa em campo:

Quanto às ações que contribuíram para inspirar a equipe gestora na compreensão da criança como ser ativo e capaz, e quanto ao benefício da abordagem para o desenvolvimento da criança bem pequena, conforme a gestão, são seguidos os documentos vigentes como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a BNCC, baseando-se em princípios éticos, políticos e estéticos mencionados no documento e respeitando a criança como sujeito de direitos.

Outro aspecto mencionado, foi a respeito da importância da capacitação da equipe de professores, a fim de tentar compreender as crianças, a partir de suas observações e escutas, sua sensibilidade para interpretar o que as crianças pensam e desejam, para preparar situações de aprendizagem significativas. Para isso diz que é preciso “refinar o olhar” e buscar conhecimento.

De acordo com Malaguzzi (apud EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999, p. 93): “o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra”. Analisa-se que a direção leva em conta os documentos legais sobre a educação infantil e inspira-se em autores que focam no protagonismo da criança, respeitando a faixa etária das crianças e suas necessidades; primando tanto pela qualificação dos professores quanto pela sua capacidade reflexiva, a fim de promover aprendizagens que partam do interesse da criança.

Em relação aos aspectos mais relevantes a serem considerados quando pensamos numa abordagem que vise o protagonismo das crianças na educação infantil de 1 a 3 anos de idade, foi mencionada sobre a concepção de criança, considerando-a desde que nasce como pesquisadora, que busca, analisa, observa, experimenta, imagina, explora, cria. Como sujeito de direitos, a criança deve ser compreendida, ouvida, por meio das suas “cem” linguagens, e, neste contexto é

enfatizado o papel do adulto quanto à afetividade, que deve acolher, cuidar, ouvir, planejando a partir daí contextos investigativos para promover sua aprendizagem.

A gestão trouxe também a reflexão quanto à necessidade de garantir às crianças experiências significativas, e a partir destas experiências o professor poderá construir um currículo baseado no cotidiano e no interesse delas, em todas as ações rotineiras que envolvem o cuidado, o afeto, desde que a criança chega até o momento de ir embora, são momentos de aprendizagem.

Segundo Oliveira et al, 1992 (apud OSTETTO, 2012, p. 193):

a atividade educativa da creche não ocorre apenas em momentos especialmente planejados para tal, o horário das “atividades pedagógicas” [...] também inclui o que se passa nas trocas afetivas entre adultos e crianças, durante o banho, às refeições, no horário de entrada e em outras situações.

Portanto, analisa-se que, o cotidiano é visto como tempo de aprendizado integral, sendo que as ações precisam ser significativas em todos os momentos com oportunidades para que todos os direitos de desenvolvimento e aprendizagem sejam efetivados na prática.

Assim, também foi compreendida a necessidade de contextualização, promovendo aprendizagens que envolvam questões da vida da criança, não restrito a um mero momento planejado, mas que englobem todo o cotidiano das ações e relações que acontecem no espaço da instituição.

O vínculo afetivo, o respeito aos interesses da criança, a visão dela como pesquisadora nata e a proposição de momentos investigativos de exploração e descoberta são as bases do trabalho neste contexto.

Quanto à organização do espaço, é outro aspecto considerado importante. Foi relatado pelas professoras quanto à esta organização, que deve ser preparada de maneira desafiadora, visando possibilidades de exploração pelas crianças, nos quais são disponibilizados diversos objetos não estruturados, elementos da natureza e do dia a dia, a fim de promover pesquisas e descobertas com autonomia.

Foi mencionado além disso, pela equipe de professoras, a respeito do brincar heurístico, momento no qual as crianças podem explorar diferentes objetos do

cotidiano, o que permite experiências sensoriais. Conforme Goldschmied e Jackson (2006, p. 147): “a atividade experimental das crianças pela repetição das tentativas num mesmo experimento, assemelha-se à atividade de cientistas pesquisando”.

Assim, ao disponibilizar experiências diversificadas e que partem do interesse da criança, garantem o direito de brincar e descobrir livremente, ou seja, garante seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Durante os momentos de observação das turmas no CMEI foram identificados os seguintes aspectos:

Quanto à relação entre as crianças e entre adultos e crianças, na qual percebeu-se a riqueza das interações entre as crianças por meio das brincadeiras e momentos de rotina em sala de atividades.

Observando como transcorre a rotina das turmas, e em que momentos dela é possível visualizar o protagonismo infantil na prática, foi notado a opção de escolha de espaços e brinquedos pelas crianças, mostrando liberdade e autonomia.

Foi observado também o momento de planejamento das atividades pelos professores, e o direcionamento das ações na prática em sala de atividades respeitando a fase de desenvolvimento infantil e suas necessidades.

Durante as “permanências” (momento em que as professoras preparam este planejamento), são elaboradas propostas de atividades ou “intenções investigativas” detalhando o que irá acontecer durante um período de dias (em torno de uma semana).

A respeito dos recursos materiais utilizados pelos docentes a fim de desenvolver escolhas autônomas, foram utilizados: elementos coletados na natureza que são disponibilizados nos cantos das salas para brincadeiras como: pedaços de madeira, pedaços de troncos pequenos, folhas secas, sementes grandes, pinhas, cabaças, pedras, além de outros materiais do dia a dia como: rolos de papel toalha, funis e argolas coloridas por exemplo. Foi percebida a concentração e curiosidade das crianças enquanto manipulavam estes elementos, com os quais interagiam e inventavam funções diversas para eles.

Além disso, todos os espaços são aproveitados para saídas da sala e passeios: a cancha de areia, o pátio da frente e lateral, a horta e o jardim. O contato com as plantas, areia, terra são permitidos, assim, as crianças usam panelinhas ou potes para encher com estes elementos e criar usando sua imaginação.

O professor observa a maior parte do tempo, e intervêm se precisa dissipar algum conflito entre as crianças; em alguns momentos. Também brinca junto com elas, e está sempre atento para ouvir queixas, necessidades e suas falas no geral. Faz registros de algumas destas falas, além de fotografar e filmar algumas ações da turma ou individuais, o que consiste na documentação pedagógica.

Desta forma, foi constatado que a rotina na educação infantil é um processo dinâmico que envolve ações de cuidado, afeto, relações e aprendizados, num contexto em que o vínculo é construído e possibilita seu desenvolvimento global.

## 7. A IMPORTÂNCIA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica envolve diversos aspectos do trabalho docente e requer reflexão atenta a fim de se buscar a devida compreensão quanto sua importância e aplicabilidade na prática do cotidiano na educação infantil.

Esta prática envolve registro por meio de fotos, vídeos, falas, observações e principalmente um olhar apurado e ouvidos atentos do professor que deseja documentar.

De acordo com Fochi (2019), a documentação pedagógica pode ser estratégia para renovar o pensamento pedagógico, escutar crianças e construir diálogos, criar pertencimentos e transformar contextos, criar situações de aprendizagens significativas, além de comunicar e construir memória e fortalecimento da identidade plural e local (das crianças, profissionais e da instituição) e por fim é considerada como estratégia para construir e sustentar o conhecimento “praxiológico”.

O autor menciona que existem processos inerentes da documentação pedagógica, que são observar, registrar, interpretar para projetar e comunicar (FOCHI, 2019). Por isso, é uma prática que democratiza o saber pois produz memória acerca

do trabalho, das crianças e da instituição, dando visibilidade às famílias sobre os processos educativos que envolvem seus filhos, promovendo abertura ao diálogo, compartilhando as vivências das crianças com a comunidade e as envolvendo na ação educativa. Portanto documentar é buscar o protagonismo da criança trazendo à vista de todos à sua volta como ocorrem seus processos de aprendizagem.

Documentar permite acompanhar o percurso de cada criança de uma maneira mais efetiva, quando se narra fatos, registrando o dia a dia nos diversos espaços de aprendizagem, isso trará informações valiosas quanto ao que mais desperta o interesse, com quem a criança mais brinca, como acontecem as interações, e que ações podem ser propostas a partir destes registros. Assim, é preciso a renovação constante do pensamento pedagógico para que seu olhar esteja atento para descobertas que acontecem e que evidenciam novas aquisições e conhecimento, e que muitas vezes podem passar em branco caso nada seja registrado.

A documentação pedagógica, portanto, instiga a refletir sobre a prática para melhorá-la, e o termo praxiológico trata justamente de entender a lógica das ações humanas na busca de seus objetivos. Para tanto, é pensando sobre o que se faz que se ajusta as arestas, andando pelo caminho e melhorando este caminho em prol de uma educação com excelência.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação infantil por muito tempo foi considerada como atividade de mero cuidado físico para com as crianças. Ao se estudar o histórico da concepção da criança em nível mundial, percebe-se a irrelevância que teve esta faixa etária até pouco tempo atrás, em se tratando do seu aspecto educacional. Portanto, não havia foco na ação educativa, isso devido a uma visão de infância que não vislumbrava suas capacidades cognitivas e sociais.

Contudo, as leis hoje respaldam o cunho educativo desta etapa da educação no Brasil, trazendo-o como direito da criança e contemplando objetivos de desenvolvimento e aprendizagem num contexto integral.

Os estudos da biologia e psicologia, com grande contribuição de Jean Piaget, mudaram a visão da criança, trazendo a compreensão para o seu papel como sujeito ativo e capaz, que evolui de acordo com suas fases etárias de desenvolvimento cada qual com suas especificidades.

Além desses estudos, experiências internacionais bem-sucedidas, como exemplo na cidade italiana de Reggio Emilia, provocaram o despertar para uma nova percepção da criança, valorizando a escuta aos seus interesses, as relações humanas e com a natureza, hoje vista como educação modelo para o mundo.

A concepção de criança e de educação infantil é a base para o trabalho docente e, embora as ideias de teóricos influenciem e encantem os profissionais, é importante lembrar que é preciso levar em conta o contexto regional de cada instituição, pois não há como “copiar” um modelo educacional, mas é possível buscar inspirações que transformem o cotidiano com novidades que gerem conhecimentos, sempre relacionando com a realidade da clientela a quem atende.

A pesquisa de campo permitiu visualizar na prática uma educação diferenciada com elementos da pedagogia da escuta, que respeita essa comunidade local e suas especificidades, dando voz às crianças e diversas possibilidades de mostrar sua autonomia em momentos de brincadeiras, explorações e descobertas.

Os registros das aprendizagens são valorizados por meio da documentação pedagógica realizada com frequência por meio de fotos, vídeos e narrativas.

Desta forma, o protagonismo infantil acontece, quando se dá meios para que a criança tenha espaço, tempo e materiais para mostrar suas capacidades e construir seu espaço na educação infantil, como sujeito de direitos que é.

Portanto, é na prática cotidiana da educação infantil que se constrói o vínculo, as relações, as aprendizagens significativas, durante as vivências em grupo e por meio das interações com pessoas, com objetos e com o espaço, nestas relações “com o mundo”, vão sendo criadas ressignificações e as condições de novas aquisições que envolvem integralmente o cognitivo, e o biológico e psicológico da criança, relações e vivências que geram conhecimento.

Focando na busca de uma educação infantil de qualidade desde a faixa etária do berçário e maternal, na qual as crianças são bem pequenas e dependentes de cuidado físico, locomoção e alimentação, mas também, são sujeitos de direito; e por isso a preparação de espaços, contextos e materiais para esta criança pode e deve oportunizar aprendizagens e seu desenvolvimento pleno.

A abordagem trabalhada no contexto do Centro de Educação Infantil pesquisado, traz um olhar de novidade para a educação infantil não mais como fase preparatória para o ensino fundamental, e faz cair por terra a visão assistencialista para aqueles que compreendem essa infância como tempo de vivências únicas com um fim em si mesmas, tempo de aprender, mas não somente para o futuro, o valor do hoje, do brincar e do “ser” é primordial para contemplar os direitos da infância.

## **REFERÊNCIAS:**

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Desktop/PEDAGOGIA%207º%20PERÍODO%20TURMA%20PED161B\\_001/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](file:///C:/Users/Dell/Desktop/PEDAGOGIA%207º%20PERÍODO%20TURMA%20PED161B_001/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 06 mar 2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Intersaber, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, dez. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/lupeg/Desktop/TCC%20PESQUISA/Reggio%20Emilia%20-%20Malaguzzi.pdf>>. Acesso em: 18 abr 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** V. 2, 2ed. Curitiba, 2006.

DALLA VALLE, Luciana Rocha de Luca. **Fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Infantil.** Curitiba: Opet, 2011

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de ReggioEmilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** Tese (Doutorando em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Desktop/PEDAGOGIA%208%20PERÍDO/TCC%202/PAULO\\_SFERGIO\\_FOCHI\\_rev%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Desktop/PEDAGOGIA%208%20PERÍDO/TCC%202/PAULO_SFERGIO_FOCHI_rev%20(1).pdf) Acesso em 24 set 2019.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** 2 ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas de Aprendizagem.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** 10ed. Campinas: Papirus, 2012.

PONTES, Nathalia. **Marcos do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos**. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/marcos-do-desenvolvimento-infantil-de-0-a-3-anos/>. Acesso em 12 out 2019.