

A INVESTIGAÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO FAVORECEDORAS DO PROTAGONISMO INFANTIL

MARIÂNGELA COSTA SCHNEIDER¹

JACQUELINE SILVA DA SILVA²

ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK³

Resumo

Neste estudo, apresenta-se como o Protagonismo Infantil foi favorecido por uma Professora da Educação Infantil através das Estratégias de Ensino da Investigação e da Documentação. Participaram desta pesquisa, uma Professora e sua turma de crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, de uma Escola de Educação Infantil da rede de ensino público municipal de Lajeado/RS. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, e a coleta de dados se deu por meio de observações participantes, entrevistas, fotografias, filmagens. A análise dos dados permitiu perceber que essas Estratégias de Ensino favoreceram o Protagonismo Infantil, dando maior significado ao trabalho desenvolvido pela Professora junto às crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estratégias de Ensino. Protagonismo Infantil.

Abstract

Presenting how Child Protagonism was favored by a Children Education Teacher through the Teaching Investigation and Documentation Strategies. The research was done with a Teacher and her class of 4 (four) to 5 (five) year-old students from a municipal public school Child Education School in Lajeado/RS. The research followed a qualitative approach, data was gathered through participative observations, interviews, photographs, videos. Data analysis allowed us to perceive that those Teaching Strategies favored Child Protagonism by bringing more significance to the work developed by the Teacher with the children.

Keywords: Child Education. Teaching Strategies. Child Protagonism.

1 Mestre em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES, foi bolsista PROSUP/CAPES, Pedagoga Educação Infantil, Professora da Rede Municipal de Lajeado, atual coordenadora Pedagógica da Educação Infantil Municipal de Lajeado/RS; mariangelac@universo.univates.br.

2 Doutora em Educação pela UFRGS, professora da graduação e pós graduação da UNIVATES; jacqueh@univates.br.

3 Doutor em Filosofia pela PUC/RS, professor da graduação e da pós graduação da UNIVATES; rogerios@univates.br

1 Palavras iniciais

Oriundo da pesquisa de mestrado intitulada: “O Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil”, este artigo apresenta duas das Estratégias de Ensino utilizadas por uma Professora da Educação Infantil, na qual a prática e o planejamento foram investigados. A Investigação e a Documentação foram trabalhadas por esta docente, de maneira que o Protagonismo Infantil foi favorecido no trabalho junto às crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, de uma escola de Educação Infantil Municipal do município de Lajeado/RS.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa (BIKLEN; BOGDAN, 1994), com alguns pressupostos da pesquisa-ação (BARBIER, 2004; THIOLENT, 2004). Na coleta de dados da pesquisa de campo, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante (BECKER, 1999), diário de campo (BIKLEN; BOGDAN, 1994), entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) filmagens e fotografias (ACHUTTI, 2004). Também foram firmados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (SPINK, 2000) com os participantes da pesquisa, bem como com as famílias das crianças, sujeitos da pesquisa. O Termo de Anuência também foi firmado com a direção da escola. A análise dos dados se deu por uma aproximação com a proposta de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2012).

A dissertação traz considerações a respeito das formas de planejar *para e com* as crianças, uma vez que se baseia nos princípios do Planejamento Emergente, oriundo da cidade de Reggio Emília, na Itália. A pesquisa teve como objetivo: “Conhecer e analisar as Estratégias de Ensino voltadas ao princípio do Protagonismo Infantil utilizadas pela Professora da Educação Infantil como um princípio favorecedor do ensino com as crianças de quatro a cinco anos”. (SCHNEIDER, 2015, p. 14).

A escrita está organizada da seguinte forma: depois destas palavras iniciais, apresentamos os conceitos deste estudo. Na sequência, apresenta-se a forma com que a Professora de Educação Infantil investigada organizou o seu Planejamento a partir das Estratégias de Ensino da Investigação e da Documentação. E finalmente, trazem-se as considerações finais e alguns resultados obtidos por meio desta pesquisa.

2 Os conceitos da pesquisa e o início do projeto

Orientando-se pelo Planejamento Emergente – oriundo das escolas de Educação Infantil municipais de Reggio Emília/Itália –, um dos princípios em que se fundamentou esta pesquisa foi o Protagonismo Infantil. Essa abordagem organiza-se a partir de 12 princípios que norteiam o planejamento nessas escolas. O Protagonismo Infantil, além de ser um desses princípios, é também um dos

conceitos centrais dessa abordagem e desta pesquisa. A criança, nesse caso, é considerada alguém capaz de criar formas de se relacionar, se comunicar e de criar mapas para o seu próprio desenvolvimento; portanto, é protagonista da sua vida e da sua aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao Professor que trabalha com a criança, criar Estratégias de Ensino que possam ir ao encontro dessas capacidades, abrindo espaço para que o planejamento seja construído *para e com* as crianças.

Vale salientar que o conceito de Estratégias de Ensino em que baseia este estudo vai ao encontro do que Rinaldi (2012) traz a respeito do assunto. Para a autora, as Estratégias são construídas e desconstruídas no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem que ocorrem na sala de aula. Elas podem beneficiar-se dos acasos, dos erros e das adversidades que podem ocorrer no caminho. A autora menciona, ainda, que a estratégia “[...] envolve capacidade de agir no domínio da incerteza, de parte de ambos os protagonistas do processo – adultos e crianças – exige escuta, flexibilidade e curiosidade” (p. 238).

Dessa forma, as Estratégias de Ensino da Investigação e da Documentação trabalhadas pela Professora da Educação Infantil, que foi sujeito da pesquisa, foram organizadas levando em consideração o que as crianças traziam, e, aos poucos, foram construídas tanto com a participação de adultos – professora e pais – quanto com a participação das crianças.

A partir de um projeto denominado pela Professora e pelas crianças como *Uma viagem à Lua*, que nasceu a partir do questionamento de um dos meninos da turma, iniciou-se, concomitantemente, um trabalho de Investigação e de Documentação. Tudo começou quando um menino, enquanto brincava no pátio, apontou para o céu e, remetendo-se à Lua, questionou à Professora: “*Oh! profe, o que é aquilo?*” (informação verbal). A Professora, então, respondeu, já dando início ao processo de investigação: “*Não sei. Pergunta aos teus colegas!*” (informação verbal).

A partir daí, todas as crianças começaram a observar a Lua e a levantar hipóteses sobre o que era *aquilo*. A Docente continuou oportunizando a Investigação e abriu espaço para ouvir as hipóteses das crianças em uma roda de conversa na sala de aula. Dessa forma, deu-se início a um trabalho em que tanto as crianças quanto a Professora se inseriram em uma Investigação que tornou cada dia um dia especial.

Por esse motivo, nos escritos de Rinaldi (2012) encontramos a tradução do que estava ocorrendo naquela sala de aula. E é nesse sentido que, já no título deste artigo, se encontram palavras inspiradas em uma das considerações da autora a respeito da Investigação:

Saber que cada dia não é uma caixa fechada, embrulhada, algo que foi preparado para você por outros (esquemas, planos), mas do contrário, que é um tempo possível

de se construir com os outros, sejam crianças ou colegas de trabalho – uma busca de significado que somente as crianças podem nos ajudar a fazer – é a coisa mais maravilhosa que encontramos em nosso trabalho e que gostaríamos de dividir com vocês. É o que denominamos investigação pedagógica (RINALDI, 2012, p. 181).

E, por acreditar, assim como Rinaldi (2012, p. 181), “[...] que são precisamente a documentação e a pesquisa que nos dão a força geradora que torna cada dia um dia especial”, apresentamos as Estratégias da Investigação e da Documentação juntas neste artigo. Elas se complementam, uma vez que, unidas, abrem espaço ao diálogo, ao pensamento e à construção coletiva.

3 Tornando cada dia um dia especial: e as formas de organizar o planejamento *para e com as crianças*

Já na sua primeira entrevista, realizada durante a pesquisa de campo, a Professora investigada demonstrou que, para ela, os dias não são uma caixa fechada, mas sim, há em cada dia uma oportunidade de se construir com os outros. A abertura ao diálogo e a atenção àquilo que emergia no grupo de crianças faziam parte da sua forma de trabalhar:

“[...] quando o Lucas vem me perguntar “o que é aquilo”, e eu disse: “eu não sei. Pergunta pros teus colegas!”, penso que aquela resposta “eu não sei” permitiu que ele mantivesse o interesse aceso. Se eu tivesse dito: é a Lua, talvez ele teria voltado a brincar, e deu. E, no início do projeto, quando eles queriam saber da Lua, a primeira coisa que eu fiz foi a roda de conversa e perguntei: o que vocês acham”. (Professora, entrevista 1).

Nesse relato, percebe-se que a Professora, ao se manter calma, não interferindo de maneira precipitada no interesse trazido à tona pela pergunta remetida a ela e utilizando questionamentos para fomentar a curiosidade do Lucas, abre a possibilidade da Investigação.

Como o interesse pela Lua espalhou-se pela turma através do próprio Lucas, que insistia no assunto, a primeira ação da Docente foi a abertura de espaço para uma conversa com todas as crianças, perguntando o que sabiam e o que queriam saber sobre a Lua. E a roda de conversa foi gravada pela Professora, para que, depois do término da aula, ela pudesse ouvir com atenção o que tinha sido discutido entre as crianças.

A gravação, que posteriormente foi transcrita pela Professora e exposta na entrada da sala, é uma forma de Documentação que tornou visíveis os processos de Investigação pelos quais o grupo estava passando. Com esse registro, foi possível perceber algumas das hipóteses e constatações que as crianças tinham a respeito da Lua, o que se pode verificar nas imagens seguintes:

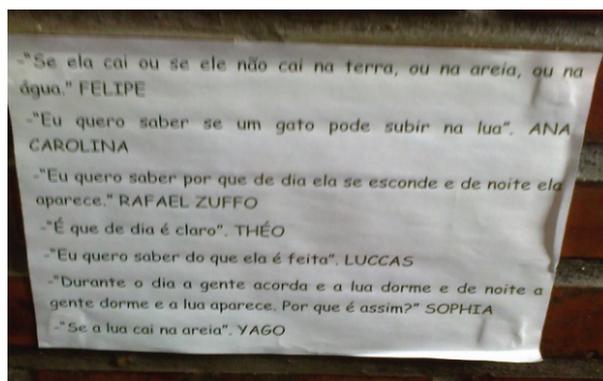


Figura 1 – Registros de falas das crianças
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

É importante ressaltar, ainda, que a atitude da Professora em gravar e transcrever o que a turma falava vai ao encontro do que Edwards (1999) afirma sobre o Professor ser um provocador de oportunidades para o crescimento intelectual das crianças, especialmente quando as escuta e oferece as próprias palavras das crianças para reestimular a discussão. Além disso, a Documentação foi utilizada pela própria Professora para compreender quais os reais interesses que estavam emergindo das falas. Nas palavras de Rinaldi (2012, p. 184), a Documentação é “[...] como um traço visível e um procedimento que dá suporte ao aprendizado e ao ensino, tornando-os recíprocos por poderem ser vistos e compartilhados”.

Dessa forma, a Professora demonstrou que, além de valorizar as ideias apresentadas pelas crianças, utilizou suas falas para poder investigar quais eram os interesses do grupo. Assim, ao mesmo tempo em que possibilitou às crianças a Investigação, instigando-as a pensar a partir das problematizações que propõe, a Professora também utilizou a Investigação como um dos instrumentos da sua própria reflexão para realizar os direcionamentos possíveis do projeto *Uma viagem à Lua*.

De acordo com Horn e Silva (2011, p. 139): “O registro é uma maneira constante de o professor refletir sobre a sua prática e encaminhar estratégias para alcançar novos objetivos e ter autoria sobre suas ideias, refletir e produzir para si mesmo condições de fazer o seu percurso investigativo”.

Assim, o professor, como evidenciou Malaguzzi (1999), é um dos protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem, pois, ao seguir as crianças, e não planos previamente estabelecidos, permite que emergjam do contexto escolar possíveis curiosidades, dúvidas e questionamentos das crianças em relação ao mundo que as cerca. Nesse sentido, a partir da atenção ao que trazem e da sua percepção como protagonistas ativas de seu próprio conhecimento, a docente passou a problematizar as questões trazidas pelas crianças, possibilitando o envolvimento destas na resolução dos problemas. Dessa forma, “[...] as vozes das crianças são

escutadas e inseridas no cotidiano escolar, trazendo sua peculiar forma de ver, compreender e vivenciar a realidade” (TROIS, 2009, p. 9).

Consequentemente, a valorização das falas das crianças favoreceu o Protagonismo Infantil, uma vez que a maneira como a Professora propôs a Investigação e a Documentação abriu espaço para que as crianças trouxessem suas ideias. Ela organizou seu planejamento a partir do diálogo que foi construído com as crianças, utilizando-se de perguntas, como “O que vocês querem saber sobre a Lua?”, “Será que alguém já foi pra Lua?”, “Quem acha que dá pra pisar na Lua?”, “Do que a Lua é feita?”.

A própria Professora relatou, na Entrevista 3, que, em certa ocasião, questionou às crianças também sobre o que tem na Lua, obtendo como resposta que há coelhos, gatos... E afirmou que, a partir daí, foram: “*várias questões para pensar, voltar e conversar*”. Nesse sentido, traz-se a reflexão de Genz Gaulke (2013, p. 83), que considera o protagonismo como compartilhado, uma vez que a dinâmica da relação professor-aluno-conhecimento

[...] não está organizada de forma vertical ou hierárquica, mas em relações horizontais, nas quais a professora não comanda as ações das crianças, mas convida, orienta, e as auxilia a escolher o que, com quem e como trabalhar. Nesse sentido, percebe-se que há um incentivo ao exercício da autonomia, a escolher e experimentar suas próprias ações e a aprender-se na relação com a professora e com as outras crianças. Esse incentivo acontece a partir de perguntas e convites destinados às crianças, convites a compartilhar o Protagonismo da e na relação das crianças entre elas e entre o professor e as crianças.

Essa forma de prestar atenção no que emerge das crianças para o direcionamento das aulas, procurando investigar a partir delas e, ao mesmo tempo, incentivando a investigação no próprio grupo, abriu espaço para a Docente perceber quais seriam os reais interesses a respeito do tema central: *Lua*. A Professora fazia, juntamente com as crianças, a busca por significado, que foi testemunhada através da Documentação. Esta última, segundo Rinaldi (2012, p. 185):

[...] torna visível, ao menos em parte, a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pela criança. Isso significa que o professor e, acima de tudo, as próprias crianças podem refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem enquanto estão aprendendo; isto é, enquanto estão construindo conhecimento. Não uma documentação de produtos, mas de processos, de trilhas mentais.

As Estratégias da Documentação e da Investigação possibilitaram que houvesse uma imersão no assunto e, ao mesmo tempo, que o assunto se tornasse visível aos interessados. De maneira cautelosa e atenta, a Docente começou a suscitar

nas crianças ainda mais interesse para o mergulho profundo no tema, lançando mão de uma ação condizente com o interesse demonstrado. E “[...] tudo isso permite ler e interpretar, visitar e avaliar no tempo e no espaço. Então, essa leitura reflexão, avaliação e autoavaliação se tornam partes integrantes do processo de construção do saber da criança” (RINALDI, 2012, p. 185).

É imprescindível destacar que, apesar de estar atenta ao que as crianças traziam, a Professora não ficou à mercê delas, mas sim, trouxe alternativas que permitiram que o interesse permanecesse latente. Madalena Freire, já em 1983, dava destaque ao ato de planejar *com* as crianças, salientando:

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses. Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora. Não é de estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de “dona” de suas atividades (FREIRE, 1983, p. 21).

Nesse sentido, para favorecer o Protagonismo Infantil, não basta que as crianças tenham espaço; para isso, é necessário também que a professora esteja disponível para fazer pontes, aproximações, tornando a sua forma de ensinar mais horizontalizada e mais significativa tanto para ela quanto para a turma. Essa situação pode ser constatada no relato da Professora, descrito a seguir:

“[...] lembrei do filme ‘Apolo 11’. Fui pra casa assisti-lo. E, no outro dia, apresentei-o às crianças em data show. Um dia antes, tínhamos feito uma roda de conversa sobre desperdício de água (dentro dessas ações a nível de escola, vínhamos conversando sobre o meio ambiente), e disse que: ‘se não tem água, não tem vida’. Então, o filme Apolo 11 mostra que, como na Lua não chove, não tem vento, as pegadas dos astronautas ficaram por anos e anos na Lua. Aí as crianças relacionaram com a roda de conversa sobre a água, que havíamos feito e disseram que na Lua não tem vida, não tem água, nem nada”. (Entrevista 1).

Com esta colocação, nota-se que a Professora estava tão interessada quanto as crianças em trazer mais elementos para a discussão lançada por Luccas, a respeito da Lua. Além disso, juntas, a Professora e sua turma, estavam constantemente em busca de significado, isto é, em busca do que realmente interessava as crianças, e isso tornou cada dia um dia especial.

As crianças, por sua vez, ao serem provocadas pelos questionamentos da Professora, corresponderam de maneira interessante e pouco previsível *a priori*. O interesse pela Lua, trazido logo no início do projeto por Luccas e que

desencadeou o estudo, redimensionou quando, depois de assistirem ao filme “Apolo 11”, as crianças passaram a se interessar por foguetes espaciais. Pode-se perceber isso no seguinte trecho da entrevista com a Professora: “[...] *mas foi o foguete o que mais lhes impressionou. Aí eles começaram: ‘ah porque o foguete isso... O foguete aquilo...’ E começaram a fazer vários foguetes enquanto brincavam livremente com jogos de encaixe, com massa de modelar, com madeirinhas, tenho fotos disto*”. (Entrevista 1).

Na figura seguinte, é possível perceber alguns dos foguetes feitos de massa de modelar:



Figura 2 – Foguetes de massa de modelar

Fonte: Acervo da professora, 2014

A Professora, que investigava com as crianças a respeito da Lua, ao perceber que o projeto estava tomando novos rumos, passou a organizar atividades que agregavam o interesse das crianças por foguetes. Assim, ela oportunizou a construção de foguetes das mais diversas formas, como de argila, que podem ser visualizado na fotografia apresentada a seguir:



Figura 4 – Foguete de argila

Fonte: Acervo da professora, 2014

Na sequência, a Professora solicitou às famílias das crianças que construíssem um foguete a partir da utilização de uma garrafa PET de 2 litros. Quando esses foguetes retornaram para a escola, a Professora propôs à turma a exploração deles, primeiramente na roda de conversa e, em seguida, no pátio da escola, conforme se pode perceber nas seguintes imagens:



Figura 4 – Explorando os foguetes no pátio da escola.
Fonte: Acervo da professora, 2014.

A Professora, enquanto alimentava o seu planejamento de acordo com o que as crianças traziam, valeu-se do que afirma Malaguzzi (1999, p. 97): “Aprender a reaprender com as crianças, é nossa linha de trabalho. Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência”.

Com as crianças dando forma à experiência, a Professora trabalhou com as Estratégias da Investigação e da Documentação, favorecendo o Protagonismo Infantil. Essas Estratégias de Ensino, além de possibilitarem as aprendizagens que o próprio ato de investigar e de documentar agregam, tornam o ensino mais significativo para os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Na continuidade do projeto, quando a Docente percebeu que as crianças queriam um foguete *bem grandão*, ela passou a investigar, com as crianças, alguns materiais que poderiam utilizar para construir um grande foguete. A Professora, então, optou por trazer as bombonas para a sala de aula; então, utilizando-as como base, confeccionou com as crianças um grande foguete.

A maneira como se deu a construção desse foguete permitiu às crianças manipular o material, levantando hipóteses das possíveis formas de torná-lo um foguete. Esta, a nosso ver, foi mais uma das formas de investigação propostas por essa educadora. A Professora, em uma de suas entrevistas, trouxe suas impressões a respeito do desenvolvimento desse momento de construção com as crianças:

“Sobre a filmagem do foguete sendo construído, tentei dar oportunidade primeiramente para as crianças terem suas hipóteses. Em momento algum, disse que íamos fazer

assim. Eu já vinha com uma ideia, eu até imaginava que tínhamos que colocar uma bombona em cima da outra, mas deixei primeiro eles tentarem. E não impus nada”. (Entrevista 2)⁴.

Percebe-se, pois, que a Docente conscientemente oportunizou às crianças que criassem suas hipóteses sobre a forma de montar o foguete. As crianças foram ao encontro da provocação da Professora, criando suas hipóteses, com interesse e Protagonismo. Desde o momento em que viram as bombonas de 20 litros dispostas no meio da roda, as crianças tentaram interagir, colocando as mãos e experimentando com o corpo a estrutura física da garrafa.

Depois de explorarem as bombonas, uma menina lançou a hipótese de que, para fazê-las se transformarem em um foguete, deveriam primeiro passar fita. E outra menina disse que deveriam colocar uma garrafa em cima da outra. Essas hipóteses foram testadas pela turma com a ajuda da Professora, como se pode visualizar na imagem a seguir:



Figura 5 – Colocando uma garrafa em cima da outra
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Destaca-se que, a partir da cena de construção do foguete com bombonas, a hipótese de fazê-las se equilibrarem foi das crianças. A testagem que as crianças fizeram se deu de diversas formas, uma das quais foi a colocação das bombonas de bico uma para a outra, conforme a imagem que segue:

⁴ Entrevista feita após a utilização do vídeo.



Figura 6 – Experimentando diferentes formas de sobrepor as garrafas

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Essa possibilidade, que, para adultos, poderia ser considerada ilógica, impossível ou incorreta, corrobora com o que Edwards (1999) salientou: o papel dos professores é ajudar as crianças a descobrirem seus próprios problemas e questões e, neste caso, criarão estratégias para que as crianças criem as suas próprias hipóteses. E complementa: “Eles perguntam às crianças o que elas precisam para realizar as experiências – mesmo quando percebem que determinada abordagem ou hipótese não está ‘correta’” (p. 164).

É o que fez a Professora investigada: permitiu que percebessem e experimentassem quais as melhores formas para fazer as bombonas se equilibrarem. Dessa maneira, ela mediou os processos e se tornou um interlocutor das opiniões trazidas pela turma.

As ideias, as risadas das crianças, as suas interações com os objetos disponibilizados compuseram, com seu Protagonismo latente, as vivências da sala de aula e, assim, o trabalho lançado pela Professora se tornou uma construção coletiva. Segundo Rinaldi (1999, p. 114), as crianças “[...] têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se”.

O alvoroço que emergiu da interação com as bombonas de água e a colaboração entre as próprias crianças para construir e experimentar qual a melhor forma de encaixá-las revelou que elas não desejam somente receber, mas também querem oferecer, sendo que o conflito e o erro são fatores positivos dentro de uma aprendizagem em grupo (RINALDI, 1999).

Na sequência, depois de se depararem com as bombonas caindo no chão, a Professora fez uma provocação às crianças, oportunizando mais uma vez a Investigação: “*Então, os foguetes que vocês viram nas imagens e os que vocês construíram com suas famílias tinham este formato?*”. Uma menina imediatamente ergueu as mãos e gesticulou, mostrando como era o formato do foguete: “*Assim, tinha uma ponta, e assim*”.

Isso demonstra que as crianças, a cada pergunta lançada pela Professora, sugerem, pensam, envolvem-se no que ela está propondo. A docente, então, sugeriu: “*Olha, eu tive uma ideia: vamos ver se vocês gostam... Eu pensei que a gente poderia cortar o bico aqui e encaixar assim*”. Observe-se a figura da sequência:



Figura 7 – Visualizando a ideia da Professora.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014

A partir da pergunta lançada pela Professora, o diálogo prossegue da seguinte forma:

- É mesmo! – diz uma criança.
- *E como é que a gente vai fazer pra cortar? Precisa de uma faca muito forte* – diz a professora.
- *Eu sei!* – diz uma criança.
- *A D. Geni, a D. Geni!* – prossegue a menina.
- *Será? Mas eu acho que isso aqui não é tarefa pra Geni e nem pra professora...* – diz a professora.
- *Tem que ser um pai!* – diz uma criança”⁵.

As crianças, juntamente com a professora, pensaram em alternativas, buscando em pessoas conhecidas ou em suas experiências anteriores possibilidades para resolver o problema de *cortar as garrafas*. Uma das crianças, conforme o trecho do diálogo anterior, lembrou-se da cozinha da escola. E, na sequência, além das pessoas que compõem o cenário escolar, lembraram-se de um pai.

Essa capacidade de interação revelada pelas crianças, bem como a capacidade delas em corresponderem satisfatoriamente aos estímulos da Professora, é apresentada por Malaguzzi (1999, p. 76), quando afirma:

Assim é que em muitas situações, especialmente quando se estabelece desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez

⁵ Trecho extraído do apêndice 1 da dissertação.

que as crianças sejam auxiliadas a perceber em si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam auxiliadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem.

Depois deste diálogo, como desfecho da experimentação com as bombonas, um dos pais das crianças levou as garrafas para casa e as encaixou, devolvendo-as no dia seguinte:



Figura 9 – Base do foguete construída
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

A partir do recorte do processo de construção de um foguete, colhido no campo de pesquisa, é importante ressaltar que a Professora, frente ao Protagonismo das crianças, lançou mão de ideias criativas para dar ao projeto *Uma Viagem à Lua* uma continuidade que fosse ao encontro das ideias lançadas pela turma.

A partir do que foi mencionado até aqui, fica visível que ela conseguiu colocar em prática o que Malaguzzi salienta (1999, p. 79): “Os papéis dos adultos e crianças são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem [...]”, o que reforça o “[...] senso de identidade de cada criança, através de um reconhecimento que vem dos companheiros e adultos, a tal ponto que cada uma sentirá um senso suficiente de conforto e autoconfiança que lhe permita participar das atividades da escola”.

O reconhecimento com que foram percebidas trouxe às crianças da turma a autoconfiança para posicionar-se em relação ao que era proposto, já que, quando elas interagiam com todo o seu protagonismo aflorado, como foi mencionado anteriormente, a Professora, constantemente, colocava o seu planejamento ao encontro desses interesses.

Esta postura trouxe ao grupo um interesse pelo projeto, que se renovou e trouxe ao próprio processo de ensino e de aprendizagem um significado diferente e único. Conforme expõe Rinaldi (2012, p. 185), para o educador, “[...] a

capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender”.

Nesse sentido, é possível perceber que, a partir das Estratégias de Ensino da Investigação acompanhada da Documentação, a Professora entrou no jogo das crianças, uma vez que lançava perguntas e abria espaço para a turma elaborar tanto respostas quanto perguntas. Desse modo, além de favorecer o Protagonismo Infantil, essa Educadora organizou o seu planejamento a partir da interação das crianças para alavancar o projeto de acordo com os interesses manifestados por estas.

Evidencia-se, portanto, que a forma como a Professora se apresentou frente ao Protagonismo Infantil oportunizou que o processo de ensino e de aprendizagem se tornasse mais significativo para todos os envolvidos, uma vez que agregou novas possibilidades a partir do que as crianças manifestavam. É importante destacar, também, que ela utilizou as ideias das crianças, planejando a partir do inesperado, o que lhe exigiu um desdobramento organizacional grande para que pudesse “costurar” o trabalho para e com as crianças.

Considera-se importante ressaltar que, em uma das entrevistas realizadas durante a pesquisa, a Professora revelou a sua maior preocupação: “*Será que o que estou trazendo está sendo significativo para a aprendizagem das crianças?*” (Professora – Entrevista 3). Este questionamento, retratando uma de suas reflexões a respeito da própria prática, a nosso ver, corrobora o que Horn e Silva (2011) salientam a respeito da documentação: a reflexão, assim como o registro e a observação, são inerentes ao processo de documentar.

Além disso, parece que o questionamento da Professora manteve aceso, tanto nela quanto nas crianças, o interesse e a curiosidade necessários para manter o projeto *Uma Viagem à Lua* vivo, pulsante e provocador.

4 Estratégias da Investigação e da Documentação: palavras finais

Falar sobre as Estratégias da Investigação e da Documentação utilizadas pela Professora da Educação Infantil, foco desta pesquisa, não foi tarefa fácil devido à imensidão de fatos e possibilidades a serem abordados e discutidos a partir deste aspecto. E, por isso, escolhas foram necessárias, pois não se tratava de comprovar resultados, mas sim de pensar sobre algumas das Estratégias de Ensino utilizadas pela Professora, abrindo espaço, ainda, para a reflexão do que mais poderia ter sido feito. As palavras certamente não saíram de uma “caixa fechada”.

Assim, o recorte deste enredo, feito a partir de cenas da sala de aula, foi uma das escolhas que dizia muito sobre o que se desejava escrever sobre o assunto. É conveniente, todavia, enfatizar que não foi somente nesses momentos que as Estratégias estiveram presentes no trabalho desenvolvido pela Docente, porém as cenas apresentadas foram um processo recíproco de Investigação e de Documentação, e por isto foram escolhidas.

A partir disso, entrecruzando todas essas informações, vale salientar que, evidentemente, duas das Estratégias utilizadas pela Professora da Educação Infantil como favorecedoras do Protagonismo Infantil foram a Investigação e a Documentação. E estas, a partir do trabalho realizado por ela, foram construídas pelas formas como as crianças se apresentaram frente à Docente, uma vez que o Protagonismo Infantil trazido por elas agregou novos elementos ao planejamento da Professora.

Assim, a Professora interligou, sistematicamente, as suas próprias ações às ações das crianças, criando uma rede de relacionamento e aprendizagem que proporcionou um envolvimento cada vez mais recíproco, tanto em relação à aprendizagem, quanto em relação ao ensino, o que aproximou mais o grupo a cada dia. E juntos, a Professora e seu grupo de crianças, desenvolveram processos investigativos criados diariamente e que foram documentados no decorrer do processo.

O que Rinaldi (2012) trazia sobre o conceito de Investigação, mencionado logo no princípio deste artigo, foi evidenciado na proposta investigativa da Professora, visto que, a cada dia, a turma surpreendia-se, partindo de pequenas novidades reveladas a cada pequena descoberta. A escola, neste sentido, aproximou-se da dinâmica da vida, e a estratégia da investigação utilizada pela Professora favoreceu que emergisse o Protagonismo Infantil, tão latente nas crianças da turma.

Considera-se que o ato de planejar *com e para* as crianças, aliado ao ato de investigar, tornaram o planejamento algo mais significativo, tanto para a Professora quanto para as crianças. E, nesse sentido, salienta-se, ainda, que é importante que os docentes possam abrir esse espaço às crianças, visto que elas são capazes de se envolver com os processos de ensino e de aprendizagem dos quais fazem parte. Deste modo, as crianças podem participar desses processos Investigação e de Documentação e, também, contribuir com os que se formam dentro da sala de aula.

Referências

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2012.
- BECKER, Howard Saul. *Métodos de pesquisas em Ciências Sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Robert. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- EDWARDS, Carolyn. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Madalena - *A Paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GENZ GAULKE, Alvine. *A relação professor-aluno-conhecimento na educação Infantil: Princípios, práticas e reflexões sobre Protagonismo Compartilhado*. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. Experiência e documentação: é possível articular estes conceitos? *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 136-145, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2369/1899>>. Acesso em: 21 maio 2015.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.
- SILVA, Jacqueline Silva da. *O planejamento no Enfoque Emergente: uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos*. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- SPINK, Mary Jane Paris. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. EDIPUCRS. *Revista semestral da faculdade de Psicologia*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 7-22, jan./jul. 2000.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TROIS, Loide Pereira. *O privilégio de estar com as crianças: as vozes e a participação infantil na elaboração curricular*. Projeto de qualificação de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

Submissão em: 25/05/2015.

Aprovação em: 06/04/2016.