

# O PRINCÍPIO DO PROTAGONISMO INFANTIL E DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO NO ENFOQUE EMERGENTE

Jacqueline Silva da Silva<sup>1</sup>

Mariângela Costa Schneider<sup>2</sup>

Rogério José Schuck<sup>3</sup>

## O Planejamento no Enfoque Emergente

Planejar não só é importante como também fundamental ao intuito de que os processos de ensino e de aprendizagem se tornem significativos para os que nestes estão envolvidos. No entanto, tal procedimento pode ser considerado de extrema dificuldade. Silva (2011) salienta que seus alunos do Curso de Pedagogia lhe relatavam que a tarefa de planejar muitas vezes parecia em vão, uma vez que não seria possível colocar em prática a totalidade do que foi planejado, dado que, a partir de metas pré-estabelecidas, seus alunos não mais encontravam espaço para o imprevisto e para o inusitado. Além disso, não era possível considerar as manifestações das crianças, seus interesses e curiosidades, durante a construção a priori de um planejamento.

Estes argumentos manifestados pelos alunos de Silva (2011) corroboram com os pontos de insucesso do planejamento trazidos por Vasconcellos (2002): o *idealismo* (o que está planejado teoricamente irá ocorrer na prática), o *formalismo* (concepção de planejamento como uma atividade burocrática) e a *não-participação* (consequente ausência de significado para os envolvidos).

Neste sentido, torna-se um desafio para o professor tentar romper com planejamentos isolados, que se assentem somente sobre seu ponto de vista a priori e que não contemplem a maneira como as crianças estão se relacionando com o processo de ensino e de aprendizagem que vivenciam. Para que haja coerência entre o planejamento, a realidade e o interesse dos

---

<sup>1</sup> Professora do Centro Universitário UNIVATES, Dra em Educação /UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Contato: jacqueh@univates.br

<sup>2</sup> Mestranda em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES. Bolsista PROSUP/CAPES. Contato: mariangelac@universo.univates.br

<sup>3</sup> Professor no Centro Universitário UNIVATES, Doutor em Filosofia pela PUCRS. Contato: rogerios@univates.br

envolvidos, é preciso que o professor tenha, primeiramente, uma postura de escuta, para, então, “costurar” um planejamento que leve em conta as questões emergentes do grupo de crianças a que está auxiliando.

Levando-se em consideração que planejar é um caminho indefinido, a questão do planejamento no 1º Ano do Ensino Fundamental, por sua vez, precisa ser contemplada com seriedade e comprometimento, transitando entre a prática e a teoria, sempre com um olhar atento para o que emerge por parte das crianças. (SILVA, 2012)

Deste modo, o Planejamento no Enfoque Emergente, oriundo da cidade de Reggio Emília/Itália, levou pesquisadores italianos a ampliar o olhar sobre os diferentes modos de planejar, substituindo antigas programações curriculares por uma sistemática de trabalho que organiza os interesses de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, crianças, professores e famílias, no decorrer do próprio percurso.

Esta forma de planejar, composta por um conjunto de doze princípios, mostra-nos o quanto o professor deve estar atento ao que as crianças falam (ou não falam), demonstram ou necessitam. Para isso, é preciso que ele se utilize do princípio da escuta. Esse princípio leva o professor a identificar os caminhos que se formam no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. A partir deste e de outros princípios da abordagem de planejamento, o professor poderá efetivar uma proposta que se volte para o enfoque emergente, contemplando as necessidades e os interesses dos diferentes atores implicados nesse processo. Desta forma, o planejamento é enriquecido e torna-se mais significativo para todos.

Neste sentido, acreditando na importância que tem o planejamento no exercício da docência em qualquer lugar do mundo, foi realizada a pesquisa intitulada: “Planejamento no Enfoque Emergente: Concepções e Práticas de Professores do Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos”. A problemática central do projeto gira em torno de compreender *“como professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, em escolas das redes pública e privada de ensino, situadas no município de Lajeado/RS, utilizam os princípios que caracterizam a abordagem do planejamento emergente em suas práticas pedagógicas com seus alunos, tornando-as significativas tanto para docentes; como para discentes e seus pais”*.

A escolha de uma temática a ser aplicada nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental foi motivada por Silva (2011), que, depois de ter tomado conhecimento sobre a abordagem de planejamento no Enfoque Emergente, originária da Educação Infantil, procurou aproximar as discussões realizadas de sua realidade educacional no município de Lajeado/RS. Nesta direção, buscou-se investigar se esta forma de planejar correspondia também às necessidades do Ensino Fundamental.

Além disto, o Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos traz aos professores o desafio de relacionar a sua própria intenção pedagógica ao universo infantil, sem deixar de considerar que o planejamento visto a partir dessa óptica deve emergir do cotidiano e das relações entre os três protagonistas centrais do processo de ensino aprendizagem: professores, crianças e pais. Desse modo, pareceu um campo interessante de pesquisa, investigar como isto está ocorrendo na prática de professores de três redes de ensino distintas (SILVA, 2012).

### **O Planejamento no Enfoque Emergente e os princípios do Protagonismo Infantil e da Participação**

Os princípios da *Participação* e do *Protagonismo Infantil* ganharam grande visibilidade quando, juntamente com outros dez princípios, foram dando forma ao que os autores italianos denominaram de *progettazione* (sem tradução para o português). Escolheram preservar a palavra original, pois, conforme Rinaldi (2012), é difícil encontrar um termo exato para descrever os processos que se dão na cidade de Reggio Emília/Itália. Alguns escritores ingleses empregaram diversas expressões para denominar a maneira como os professores em Reggio Emília trabalham e planejam com as crianças, seus colegas docentes e pais de alunos. No entanto, Rinaldi salienta que prefere manter a palavra *progettazione*, na sua originalidade, para denominar a forma de trabalho encontrada nestas escolas. A autora ainda acrescenta que este conceito representa uma abordagem elaborada acerca das hipóteses iniciais e do trabalho de sala de aula, estando sujeita a modificações no decorrer do processo, dado que este não ocorre de forma linear, pois pode ir e voltar, dependendo da maneira como seus protagonistas interajam. Esta forma de planejamento opõe-se ao termo *programmazione* que, por sua vez, traz a ideia de currículos, programas ou estágios. (RINALDI, 2012)

Podemos dizer que os doze princípios da proposta pedagógica das escolas<sup>4</sup> de Educação Infantil reggianas encontram-se interligados, uma vez que um completa-se no outro, sendo difícil separá-los. O planejamento no Enfoque Emergente, como o próprio nome já diz, emerge no decorrer dos processos *com* as crianças, sendo que o professor, à luz dos princípios que o embasam, ao mesmo tempo em que se utiliza destes, prepara situações que interliguem os interesses das crianças às suas próprias concepções pedagógicas e escolhas, originando projetos que produzam aprendizagens não só para as crianças, mas também para os demais envolvidos.

Nesta perspectiva, refletir e planejar significa dar atenção ao que emerge do grupo, das famílias e de todo o contexto educacional no decorrer do percurso a ser trilhado, estando atento para poder fazer *com* e *para* as crianças. Rinaldi (1999) define o planejamento como:

(...) Um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada atividade de antemão. Em vez disso formulam hipóteses do que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com estas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança (p. 113).

Percebe-se, nesta passagem acima, que este tipo de planejamento envolve as próprias crianças no desenrolar do trabalho de sala de aula, dando sentido e sistematizando as aprendizagens destas, por meio da valorização de suas manifestações e interesses. Porém, para que isto ocorra, os professores precisam estar atentos ao que está sendo manifestado à sua volta, fazendo constantes intervenções, dialogando e construindo vínculos, para que o trabalho possa avançar e ter maior significado tanto para o grupo, quanto para ele próprio. Neste sentido, o planejamento é organizado por projetos, isto é, por ações que orientam os gestos e o olhar da criança (GALLARDINI, 1996).

Estes projetos não são definidos antes de o professor conhecer o grupo de trabalho que terá durante o ano, nem serão realizados a partir de uma programação estabelecida de

---

<sup>4</sup>“A criança como protagonista ativa de seu processo de conhecimento”; “a criança possuidora de cem linguagens”; “a participação das crianças e das famílias”; “a escuta das vozes das crianças pelo professor”; “a aprendizagem como processo de construção subjetiva e grupal”; “a investigação”; “a documentação”; “a *progettazione* que também é considerada como um princípio;” “a organização do trabalho e dos materiais pedagógicos, do espaço e do tempo;” “ambiente, espaço e relação”; “a formação profissional” e “A Avaliação”

antemão, unicamente pelo professor; mas sim, ocorrem durante o percurso, com os atores do contexto escolar desenhando e escrevendo a sua própria história. Assim, a partir dos interesses das crianças, das suas manifestações, gestos, palavras, o professor vai construindo, com elas e com suas famílias, um planejamento dinâmico e enriquecido no decorrer do ano letivo. Desta maneira, as ações do professor, ao mesmo tempo em que orientam, vão sendo orientadas pelas atitudes das crianças e pelos acontecimentos significativos que vão ocorrendo nesta trajetória.

Silva (2011) identifica com clareza esta forma de planejamento:

O Enfoque Emergente é assim denominado pelo fato de que tudo aquilo que vai ser desenvolvido *para e com* as crianças emerge do seu cotidiano; por isso, o professor busca o reconhecimento dos temas a serem tratados através da *escuta*, dos movimentos realizados pelas crianças, dos seus interesses e necessidades. Partindo do que captura dessa escuta, encaminha em conjunto com as crianças, “um mergulho” em um determinado assunto, constituindo-se, assim, um projeto. (p. 23)

Para o êxito de um trabalho em sintonia com o contexto cultural e social em que a comunidade escolar está inserida, que leve em consideração o que vem das crianças e o que está chamando a atenção do próprio professor, é necessário considerar as crianças como *competentes* e *ativas*. Elas são capazes de levantar problemáticas interessantes de serem estudadas, o que significa percebê-las como protagonistas. O professor, por sua vez, está sempre atento, apropriando-se de um escutar/ver que possa permitir a captação dos sinais que demonstram os interesses dos grupos de crianças. Ele se envolve com as crianças na investigação de suas curiosidades, para então possibilitar a **participação**, não só da criança, mas também da família e da comunidade em geral.

Silva (2011) descreve estes dois princípios da seguinte forma:

**A criança é protagonista ativa de seu próprio crescimento:** é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social. (p. 24)

**A participação:** é um valor e uma estratégia que gera e alimenta sentimentos, uma cultura de solidariedade, de responsabilidade e de inclusão; produz trocas e uma nova cultura. (p. 25)

Assim, os princípios do planejamento no Enfoque Emergente estão relacionados e complementam-se um no outro. Partindo da concepção da criança como protagonista, capaz de grande capacidade de aprendizagem, podendo agregar conhecimento aos processos de ensino e de aprendizagem, não só dela, como de todo o grupo, abre-se espaço para a sua participação. Ela precisa ter espaço para que possa estabelecer relações a seu modo, favorecendo essa troca incessante de que fala Silva. Além disso, é preciso abrir espaço também para que os outros atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem e/ou relacionados com a comunidade escolar, de alguma forma, possam participar, sentindo-se convidados e incluídos. Para que isto possa ocorrer, Rinaldi (2012) salienta que a comunicação, neste caso, é uma grande aliada:

O grande inimigo contra o qual devemos lutar é a separação, o isolamento; o grande valor a ser alcançado é a *informação*, a *comunicação*. Uma espécie de comunicação, conforme observamos em diversas ocasiões, que é informativa, formativa e inclusiva, de modo que ninguém seja excluído dela e na qual todo mundo trabalha junto para encontrar soluções alternativas. Um tipo de comunicação que compreende e respeita integralmente as diferenças, que passam a ser vistas como fontes de nutrição para a qualidade e a quantidade da própria comunicação. Uma categoria de comunicação e um tipo de relacionamento (criança-educador-pai/mãe-cidadão) que são buscados e usufruídos pelos participantes ativos, mas cuja principal beneficiária é sempre e acima de tudo a criança, que obterá o máximo de vantagem dessa atmosfera de diálogo. (grifos dos atores) (p. 90)

O diálogo estabelecido entre as pessoas envolvidas diretamente com as crianças favorece a troca e a aprendizagem, aproximando, incluindo e abrindo espaço para que todos se sintam pertencentes a esta dinâmica escolar, em que a criança é o centro e o porquê de tudo. Neste sentido, dentro de uma abordagem que contempla vários princípios, talvez fosse esta centralidade na criança e na sua potencialidade que deu à cidade de Reggio Emília um diferencial no trabalho com crianças pequenas.

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emília é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidade, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. (...) A nossa imagem é a de uma criança que é competente, ativa e crítica... (RINALDI, 2002, p. 76-77)

Porém, para que a criança realmente experimente o mundo, como salienta Rinaldi, é necessário que se possibilite a ela este envolvimento nos fazeres da escola. Com a visão de uma criança competente, a educação reggiana trabalha no sentido de potencializar suas capacidades de interação e de participação dentro do ambiente escolar, evidenciando o Protagonismo Infantil, na perspectiva de Malaguzzi (1999). Segundo o autor, as crianças são percebidas como capazes e, de maneira autônoma, podem “extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações.” (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Este desejo de reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista, mantendo a curiosidade espontânea de cada uma delas, fez os professores de Reggio Emília, segundo Malaguzzi, “decidir e preservar a decisão de aprender com as crianças, com suas famílias” (1999, p. 62). Esta importância dada às crianças levou Katz (1999) a afirmar que elas trabalham com esta seriedade porque são levadas a sério pelos adultos.

Esta seriedade com que as crianças e suas aprendizagens são percebidas é uma característica fundamental desta abordagem. Desde a origem das escolas reggianas, no pós-guerra, as famílias não só foram ouvidas, como ajudaram a erguer as escolas e continuaram nesta parceria ao longo dos anos. Quanto às crianças, foram colocadas como foco central do trabalho desenvolvido nas escolas em que os professores e as famílias se engajaram.

Para Kinney e Wharton (2009):

Devemos reconhecer que as crianças são participantes ativos da sua própria aprendizagem. Isso significa colocá-las no centro do processo, garantindo que estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem juntamente com os educadores e que possam se envolver em conversas importantes com os adultos e com outras crianças, de modo a estender suas ideias e pontos de vista. (p. 23)

Assim, a visibilidade dada às vozes das crianças, aos seus processos de desenvolvimento, enfatizando o Protagonismo Infantil, veio acompanhada pelo protagonismo das famílias e dos educadores, igualmente envolvidos nos processos construídos pelas crianças (RINALDI, 1999). Edwards (1999) corrobora, escrevendo:

As crianças, como entendidas em Reggio, são *protagonistas* ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guia. (p. 160)

De fato, conceber a criança como protagonista ativa de seu processo de crescimento é abrir espaço à sua própria participação e à participação das suas famílias no processo de ensino e de aprendizagem. Para que isso ocorra, o olhar do professor e a sua escuta são fundamentais. Por meio desta postura, o professor busca o entrelaçamento entre os interesses das crianças, das famílias e da instituição em que estão inseridos, aproximando-os de suas concepções pedagógicas. Desse modo, esta abordagem de planejamento retroalimenta-se de seu próprio contexto, em que os atores (crianças, professores e pais) vão escrevendo a sua própria história.

### **Caminhos da investigação**

A pesquisa exploratória de caráter qualitativo, concluída em junho de 2014, foi realizada por dois professores pesquisadores da UNIVATES – com fomento da FAPERGS<sup>5</sup> – e por uma mestrandia bolsista do PPGEnsino da mesma instituição. O estudo ocorreu a partir de entrevistas com seis professores que atuam no primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, de três escolas do município de Lajeado/RS (duas públicas e uma privada).

A escola privada possui aproximadamente 700 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, cujas famílias são, em sua maioria, da classe média alta. As turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos em que a pesquisa foi realizada eram compostas, em média, por 25 alunos acompanhados, respectivamente, por uma professora.

Em relação às escolas públicas em que a pesquisa foi realizada, uma delas era da rede municipal e a outra da rede estadual (Estado do Rio Grande do Sul). A escola da rede municipal possui aproximadamente 600 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, cujas famílias variam no que diz respeito à classe econômica, abrangendo crianças desde a classe baixa até a classe média alta. As turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos em que a pesquisa foi realizada tinham em média 25 alunos acompanhados por uma professora.

Nas escolas da rede pública estadual (RS) em que foi realizada a pesquisa, as famílias também são de classes econômicas variadas. As turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos possuem em média 25 alunos acompanhados por um professor.

---

<sup>5</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.



Como instrumentos de pesquisa, foram realizadas observações nas salas de aula de cada um destes professores, totalizando 24 observações, sendo que os registros foram feitos por meio de diário de campo e das situações de aprendizagens propostas pelos professores *para* e *com* as crianças. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a imersão no campo permite ao pesquisador observar todo o contexto em que ocorrem as situações com as quais se depara, o que é de grande valia na análise posterior do material, dentro de uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Situações inusitadas que ocasionalmente ocorrem no dia a dia podem acrescentar diferenciais à pesquisa de caráter qualitativo.

Para análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Desta análise, emergiram algumas categorias, entre elas, destaca-se o foco deste artigo: O Protagonismo Infantil e a Participação.

Foram firmados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– entre os sujeitos pesquisados, com a intenção de preservar o caráter ético da pesquisa. Todos os envolvidos (professores, direções das escolas), inclusive os pais dos alunos, assinaram o TCLE, permitindo o livre acesso ao ambiente escolar e a coleta de todos os materiais descritos acima. O TCLE serve para garantir direitos e deveres dos envolvidos com a pesquisa (SPINK, 2000).

A fim de manter o sigilo dos sujeitos e das instituições que participaram da pesquisa, os atores serão identificados pelos códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6. A letra “P”, neste caso, significa professor. Os números identificam as redes de ensino 1 e 2 são professoras na rede municipal de ensino, 3 e 4 na rede estadual e 5 e 6 atuam em escolas privadas.

### **Os princípios do Protagonismo e da Participação nesta investigação**

A partir desta investigação sobre a prática e o planejamento dos professores no enfoque emergente, foi possível perceber que a possibilidade das crianças protagonizarem o seu próprio processo de conhecimento dá a elas um sentido e um significado maior à sua própria aprendizagem. Bem como, que também é importante dar espaço para as famílias participarem. Segundo Malaguzzi (1999), as crianças são potentes, ricas e com cem linguagens, cabendo ao professor fazer um trabalho mediador, relacionando-se tanto com as crianças quanto com suas famílias. Para ele:

(...) é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse. (MALAGUZZI, 1999, p. 75)

Neste sentido, os resultados da pesquisa nos mostram que todos os professores pesquisados demonstram ter consciência da importância de abrir espaço para o que vem das crianças e das famílias, como podemos verificar em algumas de suas falas. A P1 afirmou que o trabalho da instituição em que está inserida ocorre da seguinte maneira: *“Durante o ano, cada um vai seguindo o seu barco (...) conforme as necessidades e curiosidades de cada turma, o que eles vão trazendo e de acordo com o que o professor vai observando...”* (Entrevista, P1).

Porém, afirmou, na sequência de sua fala, que possui dificuldades em trabalhar com um projeto originado das curiosidades das crianças, dizendo: *“Mas as curiosidades, trabalhar com um projeto delas mesmas, eu tenho dificuldades sim!”* (Entrevista, P1). Esta dificuldade, manifestada pela professora, de desenvolver um projeto a partir do que as crianças trazem foi detectada a partir das observações da sua prática, em que se evidencia certo distanciamento sobre o que as crianças trazem e o que a professora trabalha, conforme registro do diário de campo:

Um aluno que já havia pesquisado em casa sobre os sapos explica aos colegas como eles nascem. Um aluno afirma que acredita que os sapos são peixes quando nascem, mas não houve uma maior exploração sobre a hipótese apresentada (Observação 2 ).

Diante da situação acima, por exemplo, a professora perde uma excelente oportunidade para explorar e problematizar com as crianças as suas hipóteses sobre os sapos, favorecendo o surgimento de algum projeto e o prosseguimento de uma investigação. Apropriando-se das palavras de Katz (1999), de que as crianças trabalham com tamanha seriedade porque sentem o que é importante para os adultos que as cercam, nesta ocasião, o diálogo interessado entre as crianças permaneceu entre elas. Nesse sentido, impossibilitou-se o fortalecimento do assunto e do próprio interesse inicial manifestado. De forma que, a professora, neste caso, o adulto da história, não se mostrou interessada pelo que estava surgindo da parte das crianças.

Já a P2 afirma, em sua entrevista, que organiza seus projetos a partir de três perguntas: “*O que vocês sabem? O que vocês querem saber? Como nós vamos saber?*”, e diz que “*tudo vai depender da turma!*”. Na sequência, afirma que procura incentivar o envolvimento das famílias para o enriquecimento do trabalho, como confirmado nesta passagem:

Com ideias deles, por exemplo, eles lançam uma pergunta: ah profe, que passarinho é aquele? Aquele passarinho? Eu também não sei, mas tem um assim na minha casa! Vamos descobrir um pouco mais sobre ele? O que vocês sabem? Quem sabe? Será que a mãe sabe alguma coisa? (Entrevista, P2.)

A P2 demonstra esforço em agregar à sua prática de sala de aula o que as crianças trazem ou o que as famílias poderiam trazer como contribuição. Porém, nas observações realizadas sobre a sua prática, constatou-se, em determinada situação, a dificuldade que ela tem em sistematizar o trabalho, colocando, em uma mesma engrenagem, os interesses das crianças e os seus próprios.

Quando todos os alunos estão preparados para a atividade, a professora pede a estes que prestem atenção em suas ordens, porém, como eles já brincavam de sua forma, ignoram as ordens da professora e prosseguem a atividade. A professora não insiste em retomar a atenção dos alunos e permite que eles brinquem, apenas fica circulando pelo ginásio para evitar brigas. (P1, Observação 2, registro do diário de campo).

Neste caso, a professora percebeu que o interesse das crianças estava voltado a outras formas de exploração daquele espaço, logo, usando a sensibilidade, abdicou de sua intenção inicial e permitiu que a vontade de seus alunos prevalecesse naquele momento. Porém, mesmo tendo abdicado de seu próprio interesse, nota-se que ela não entrou literalmente no “jogo” das crianças, favorecendo a exploração da brincadeira em que os alunos estavam envolvidos, apenas ficou caminhando pelo ginásio para evitar brigas. Neste sentido, Rinaldi (2012, p. 157) salienta que: “A competência e a motivação das crianças podem ser tanto acentuadas quanto inibidas, dependendo do grau de consciência e da força motivacional do contexto circundante”.

Nesta perspectiva, o professor, por sua vez, deve estar atento a todas estas questões que envolvem a criança e os interesses desta, sendo um criador e fortalecedor de vínculos tanto dentro quanto fora da escola. O seu papel deve centralizar-se na provocação de

oportunidades, por meio do diálogo; da ação conjunta; e da co-construção do conhecimento pela criança (EDWARDS, 1999). Assim, a sua escuta atenta e perspicaz é fundamental para que ele possa desenvolver o seu papel profissional da melhor maneira.

Deste modo, Rinaldi (2012) corrobora dizendo que as cem linguagens da criança podem ser também *potencializadoras* das cem linguagens do professor. E salienta que, para que o professor tenha as suas cem linguagens, precisa descobrir a sua própria, não apenas falando, mas também ouvindo. “O educador pode ser competente ao se expressar e se comunicar nas cem linguagens, e em utilizar as cem mídias, quando puder conectar - teoria e prática, tempo e espaço, mãos e mente, escola e sociedade, sonhos e paixão, força e alegria” (p. 344).

Esta competência do professor em perceber o que vem das crianças e tornar-se o elo entre elas e aquilo que desejam aprender foi demonstrada na entrevista da P3: “*Eles se interessam por tudo, têm uma curiosidade muito grande, têm coisas que às vezes tu nem dá importância, mas eles têm uma curiosidade grande! Se tu não sabe, vai atrás e pesquisa com eles!*”. A importância ao que as crianças trazem e ao Protagonismo Infantil ficaram evidentes não só na fala desta professora, como também nas observações das suas aulas e no espaço em que ocorrem. Os cartazes expostos na sala de aula, por exemplo, foram todos produzidos pelas próprias crianças.

Ainda, vale ressaltar que, constantemente, a professora interage com as falas dos alunos, incrementando e mediando os seus processos de aprendizagem, como ficou evidente na situação descrita a seguir: “*Na roda, uma criança falou que, nos dias frios, era necessário ler uma lenda branca, a professora diz não conhecer tal história, então pede a ele que a traga para a turma.*” (P3, observação 1 , diário de campo)

Nesta ocasião, de uma maneira muito simples, a professora continuou o diálogo iniciado pela criança e criou condições para que este tivesse continuidade em outros momentos, uma vez que deu abertura e importância ao que ela estava trazendo. Em diversas ocasiões posteriores, a professora interagiu constantemente com as crianças, brincando com elas, e reestabeleceu regras para as brincadeiras, conforme o envolvimento da turma, o que manteve aceso o interesse em suas aulas.

A entrevistada P3 demonstra ainda obter muita ajuda das famílias, mantendo-as envolvidas nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Em sua entrevista, comenta: “*Tenho esse retorno dos pais! Tudo o que eu precisar deles, seja a parceria de ajudar em uma pesquisa, uma ampliação, um trabalho para o pessoal de casa, eu me surpreendo!*” (Entrevista P 3). Para Rinaldi (2012): “O membro da equipe deve ser o primeiro a alimentar o prazer da participação, a encontrar sentido nas reuniões e achar uma oportunidade de se qualificar e enriquecer seu profissionalismo por meio da participação” (p. 99). Esta professora demonstra conseguir intercambiar os processos de aprendizagem, trazendo as famílias também como potencializadoras dessa dinâmica. Neste sentido, evidencia-se que a participação se efetiva como produtora de trocas e construtora de uma nova cultura.

Com relação aos interesses das crianças, a entrevistada P4 declara:

Quando um aluno tem algum interesse ou atividade, a gente trabalha com ele, talvez não consiga muito tempo, mas para matar a curiosidade do aluno, a gente faz um tempo, se eles trouxerem um assunto a mais, a gente trabalha com ele. (Entrevista P4)

Percebe-se a ênfase dada pela P4 para a liberdade dos alunos na organização da sala de aula. Estes não precisavam pedir autorização para ir ao corredor tomar água e, ainda, possuíam liberdade para trocarem de lugar. É importante salientar que a autonomia dos alunos e sua liberdade para se locomover na sala de aula são traços do princípio do Protagonismo Infantil, uma vez que, para que isto tenha sido possível, provavelmente ocorreram acordos que os levaram a uma organização com liberdade. Montandon e Longchamp (2007), a partir de um estudo com crianças e pais a respeito do tema, escrevem:

A autonomia significa, no nosso estudo, a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar decisões que lhe concernem. Isso não quer dizer que esta capacidade seja totalmente imanente, desligada da realidade social, como se uma pessoa pudesse inverter *ex nibilo* seus pensamentos, como se suas emoções estivessem totalmente desligadas de outrem ou suas ações não implicassem nenhuma responsabilidade. Na verdade, uma pessoa é capaz de ser autônoma quando ela tem consciência dessa realidade. Certamente, ser capaz não quer dizer poder. Nesse sentido, seres submetidos ao poder de outrem podem ter a capacidade de ser autônomos, mas não a possibilidade, e vice-versa. (p. 108)

Neste caso, as crianças tiveram a possibilidade de exercer esta autonomia com responsabilidade, utilizando a capacidade que possuem de acordo com o poder que a professora lhes concedeu para agirem com autonomia.

No que diz respeito ao planejamento, a professora de número 5 demonstrou, já na sua entrevista, as diversas formas utilizadas para organizá-lo, tentando incluir na sua elaboração o que vem sendo trazido pelos alunos. Apesar de ter demonstrado estar constantemente tentando perceber o que os alunos trazem, comentou que tem dificuldade em fazer isso, pois diz que as exigências institucionais são muitas, de forma que, é preciso tentar equilibrar os interesses das crianças com estas requisições. Como descrito abaixo, numa das passagens de sua entrevista:

Porque as questões vão fluindo mais deles. Por exemplo, agora a gente tá com uma ideia que não virou projeto, porque não dá tempo, mas a proposta é o show de talentos. Eu fui percebendo que tinha algumas questões de musicalização na turma, volta e meia a gente estava brincando, dançando. E eu não tinha nenhuma ideia do que fazer em termos de apresentação nesse ano. O que fazer? Eu gosto sempre de ir situando, fazendo uma caminhada, e chegar no fim e ter uma apresentação que seja condizente com a construção que a gente faz. E aí eu pensei, como tem alguns pais que tocam o instrumento, como eles sempre falam, eu pensei em tentar articular músicas que a gente brincou e trabalhou durante o ano, trazendo esses pais para poder compartilhar com a gente esse momento. Um momento entre pais e filhos! No nosso encontro do sarau, a gente vai trabalhar algumas músicas com esses pais, eles vão tocar e a gente vai fazer essa apresentação articulada com as crianças brincando, dançando. (...) É uma coisa que na verdade não surgiu das crianças. A gente tem que fazer o sarau, isso é uma atividade que a gente tem que fazer. Mas a minha busca no sarau é sempre assim, priorizo aquilo que parte do grupo para apresentar, isto é o mais importante e não o que eu vou levar. (Entrevista, P5)

Diante do relato, nota-se que a professora conseguiu favorecer a participação das famílias e das crianças para desenvolverem uma atividade que estava sendo exigida pela instituição escolar. Merece destaque o fato de que o planejamento desta professora foi organizado no desenrolar do processo de ensino e de aprendizagem, levando em consideração tanto o princípio do Protagonismo Infantil quanto o princípio da Participação. Ela conseguiu organizar o seu planejamento abrindo possibilidades para o que há de importante na vida das crianças e das famílias, tanto no convívio interno, quanto no convívio extraescolar.

A questão é saber quantas possibilidades existem para que a criança, individualmente, e o grupo de crianças, os protagonistas da experiência,

tenham uma história, deixem traços, vejam que suas vivências são valorizadas e significativas. É a questão da memória, da narração e da documentação como um direito, que tem o dom de incorporar a qualidade vital do ambiente educacional. (RINALDI, 2012, p. 161)

A professora número 5 demonstrou, no decorrer das observações de suas aulas, como favorece os princípios do Protagonismo Infantil e da Participação. O trabalho com as notícias é um exemplo. As crianças deveriam apresentar uma notícia aos colegas, que fora coletada em casa com a ajuda dos familiares.

A aluna conta a notícia que trouxe de casa para os colegas, que é sobre a visita do patinador Marcel Stürmer. Junto com a notícia, ela trouxe fotos que tirou junto com o patinador e os seus patins autografados por ele. A professora conversa com as crianças sobre os autógrafos. (P5; observação 1; diário de campo)

Neste caso, P5 explorou o que emergiu do material e enriqueceu a aula com as informações contidas na notícia, explicando sobre o que eram autógrafos, já que era uma palavra desconhecida para algumas crianças. Rinaldi (2012) escreve que:

É agindo e fazendo, que as crianças se tornam capazes de compreender a trilha de seu aprendizado e a organização de sua experiência, de seu conhecimento e do significado dos seus relacionamentos com os outros. (p.162)

Deste modo, as crianças foram desafiadas pela professora a agirem, ao que corresponderam com toda a competência que possuíam. Conforme salienta Edwards (1999):

(...) o trabalho dos professores centraliza-se em “provocar oportunidades” de crescimento intelectual genuíno por uma ou mais crianças: especialmente, escutando as palavras das crianças e oferecendo essas mesmas palavras ao grupo para reestimular e estender a sua discussão e atividade conjunta. Esse método de ensino é considerado importante, complexo e delicado pelos professores, evoluindo e mudando constantemente, e é uma questão de esforço e preocupação coletivos (p. 174).

Esta professora provocou nos alunos a oportunidade de crescimento intelectual de duas maneiras: uma delas foi ao permitir que as crianças buscassem a notícia para compartilhar e a apresentassem com suas próprias palavras aos colegas; a outra foi quando, ao explorar a palavra oriunda da notícia – autógrafos -, ela envolveu a turma toda na exploração,

reestimulando as crianças a uma discussão e a uma aprendizagem conjunta. Esta provocação de oportunidades manifestada pela professora deixa claro que os “conteúdos” trabalhados a partir destas situações são infinitos, uma vez que a curiosidade e a capacidade das crianças são, da mesma forma, ilimitados.

Além disso, os pais responderam positivamente ao convite feito pela professora e pelas crianças, conforme se constatou na observação 2:

Ficou evidente a participação dos pais nesse projeto das notícias, pois, ao ver a notícia sobre o patinador Marcel Sturmer, percebia-se que os pais haviam sublinhado as partes importantes e, sobretudo, ajudado a aluna a elaborar um resumo sobre o que deveria apresentar para a turma (P5, diário de campo).

Neste caso, a participação das famílias também acentuou a aprendizagem. Os interesses das crianças foram compartilhados com os interesses dos adultos e isso gerou aprendizagem recíproca. Diante de tal situação, confirmamos que o princípio da Participação é uma estratégia, um valor, que gera sentimentos e produz uma nova cultura de solidariedade, de inclusão e de responsabilidade (SILVA, 2011).

Em relação ao trabalho com as notícias, a P5 explica que:

(...) É interessante perceber que quando chega na questão das notícias, essas questões do cotidiano, das diferenças sociais vão aparecendo, por exemplo, teve um aluno que trouxe uma notícia referente aos animais abandonados, daí tu entende o repertório deles também, o quanto eles conhecem sobre isso. O que eles pensam sobre. O que as famílias pensam... Outro trouxe a notícia do incêndio no mercado público de Porto Alegre/RS e aí tu entende o quanto as famílias se envolvem. Teve esse menino, por exemplo, que pesquisou o Mercado, as fotos de como ele era antigamente. Então o quanto as famílias dão valor para aquilo que tu vai trazendo (...) (Entrevista).

Percebe-se que esta professora exemplifica como pode promover a participação das famílias e, também, incentivar o Protagonismo Infantil, situação semelhante à que ocorreu com sua colega, a P6, que, por meio de um trabalho solicitado pela escola para as crianças fazerem em casa, as aprendizagens construídas com os familiares foram trazidas à sala e compartilhadas com o grupo. Estes saberes compartilhados são ilustrados com a passagem abaixo:

A professora chama, então, um aluno para que ele conte a história que trouxe de casa aos colegas. Para isso, ele utiliza como materiais uma pista de isopor



que montou em casa – segundo ele, seu irmão ajudou – e uma coleção de carrinhos que ele possui. Assim, enquanto ele conta a história, vai mexendo os carrinhos na sua pista e mostra aos demais colegas o livro que ele está lendo. (P6, observação 2, diário de campo).

Nesta situação de aprendizagem estendida para fora do ambiente escolar, novamente podemos perceber que o protagonismo da própria criança fica evidente, com a ajuda da professora e da família. Neste “ambiente formador” organizado pelos adultos, o desenvolvimento dos processos de aprendizagem das crianças passa pelos seus relacionamentos com os contextos em que estão inseridas, tanto o cultural quanto o escolar (RINALDI, 2012). Neste sentido, é preciso estar com as crianças, ao lado delas, possibilitando que potencializem o que possuem de melhor. Deixar que a criança permaneça com suas hipóteses iniciais sobre a vida, sobre o mundo e os acontecimentos sociais e culturais que a circundam não favorece o enriquecimento do seu desenvolvimento. Mas abrir as portas para que elas descubram o mundo, ajudando-as a construírem seus caminhos e mostrando pistas para avançarem pode se tornar desafiador.

É o que Filippini (1999) salienta:

Nós devemos ser capazes de pegar a bola que as crianças nos lançam e jogá-la de volta a elas de uma forma que faz com que as crianças desejem continuar jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos enquanto avançamos. (FILIPPINI apud RANKIN, 1999, p. 197).

E a “bola” foi lançada. Não só às crianças, mas também a nós, enquanto professores de crianças. Precisamos pegar a bola e fazer um bom jogo. Um jogo envolto em uma torcida em que a família está presente e necessita ver seu filho como vencedor. Mas, não como o único vencedor, pois ele está em uma equipe! Neste jogo, enquanto professores, somos o elo entre a criança, a família e a escola, trazendo a ideia de que as crianças protagonistas são dotadas de múltiplos recursos afetivos, sensoriais, relacionais e intelectuais (SILVA, 2011). Assim, mais do que ensinar, talvez, como professores, seremos aqueles que têm de aprender a jogar. E, ora aprendendo, ora ensinando, ora ouvindo, ora falando, estaremos prontos para potencializar o que as crianças e suas famílias nos trazem de melhor. Na sequência do texto, continuamos a quicar a bola.

## **Considerações Finais**

Agora a “bola” foi lançada, o jogo começa quando dá o sinal para a entrada das crianças em suas salas de aula. Neste jogo, precisamos, como professores, perceber primeiramente que não somos detentores da verdade, e, como a bola vem e vai, cada um dos jogadores precisa tocar na bola conforme as suas potencialidades, necessidades e interesses. Assim, o jogo vai transcorrendo, uns encontrando-se com a bola com maior intensidade, outros com menos, outros com mais jeito, outros, ainda, devem ser incentivados a tocarem-na. Mas todos estão jogando. Inclusive o professor, que está agora bem no meio do campo, conversando com um jogador que não está se encontrando na partida. Mas com alguns incentivos, olha a bola e resolve tocá-la.

Diferentemente de outros jogos, neste não é preciso que a bola faça pontos, ou gols, ela precisa ser jogada e todos precisam tocar nela para o sucesso da partida. Esta bola é símbolo do diálogo necessário na sala de aula. Diálogo sobre o qual Rinaldi (2012) tanto comentava. O diálogo, para esta autora, é um processo de transformação em que não se pode controlar o resultado final. Este é um diálogo que inclui, constrói, rompe e reorganiza. E o professor intermedia. Não é ele que está sempre com a palavra, pois o diálogo ocorre com todo o time, às vezes, no grande grupo, outras, em pares ou trios, e nele as aprendizagens se formam.

Neste jogo, a partir da visualização das práticas destas professoras, inseridas em redes distintas, pudemos perceber que três delas, sendo duas da Rede Particular e uma da Rede Estadual de ensino, estão fortemente vinculadas ao planejamento no Enfoque Emergente, conseguindo dialogar com seus alunos, ou seja, “entrando no jogo”. Embora não nomeassem a sua forma de planejar como emergente, nas suas práticas de sala de aula, muitos dos princípios apareceram. Os princípios do Protagonismo Infantil e da Participação foram potencializados em seus planejamentos.

Já as demais professoras, em práticas isoladas e descontínuas, demonstraram em seus respectivos planejamentos alguns ensaios do trabalho voltado ao Protagonismo Infantil e à Participação das crianças, tanto a da Rede Estadual de ensino quanto as da Rede Municipal. Em algumas situações, pareceu-nos que havia a intencionalidade, mas não a sistematização do trabalho com um planejamento que pudesse acompanhar o processo de ensino e de

aprendizagem que estava ocorrendo na sala de aula. E, assim, tiveram dificuldades para “jogar”.

Neste sentido, cabe salientar que, conforme Malaguzzi (1999), o professor precisa seguir mais as crianças, tentando encontrar formas de intercambiar os seus interesses, buscando apoio nas famílias para tornar mais significativo o planejamento, não só para si mesmo, mas também para os demais envolvidos no processo de aprendizagem das crianças. O Planejamento Emergente, com seus doze princípios, mostra-se como um importante aliado do professor para conseguir fazer com que aconteça este entrelaçamento e esta sistematização dos interesses dos atores envolvidos.

Citando especialmente os princípios da Participação e do Protagonismo Infantil que foram tema deste artigo, podemos dizer que, em todos os momentos em que as professoras possibilitaram que estes princípios aparecessem nas suas aulas, houve aprendizagem significativa por parte dos envolvidos. Além disso, pudemos perceber que o envolvimento das crianças e de suas famílias, acompanhadas pelo respeito e reconhecimento de suas potencialidades, permitiram que novas possibilidades de planejamento fossem despertadas nas professoras, trazendo as cem linguagens do professor à baila, juntamente com as cem linguagens das crianças.

Ficou evidente ainda que o entrosamento das crianças com suas próprias aprendizagens, bem como, o de suas famílias, era maior nas aulas das professoras que encaravam com seriedade o que as crianças traziam, faziam e falavam. Assim que estes atores percebiam-se ouvidos pela professora, devolviam com envolvimento e comprometimento recíprocos.

A reciprocidade encontrada no Planejamento no Enfoque Emergente permite que os atores formem vínculos, não somente em relação ao próprio planejamento e conteúdos, mas também entre si, estreitando as relações de respeito entre o grupo, estendidas às famílias e, conseqüentemente, à comunidade.

Consideramos, ainda, que, esta pesquisa, com seus resultados e com a apresentação de exemplos de professores que, de maneira simples, incorporaram o Protagonismo Infantil e a Participação das famílias em seu fazer pedagógico, permite que outros professores visualizem maneiras de realizar tais princípios em suas respectivas salas de aula.

Uma boa aula, assim como um bom jogo, nunca acaba quando bate o sinal para a saída das crianças, pois, mesmo que os jogadores vão embora, carregam consigo suas inquietações, suas frustrações, seus anseios, comentando sobre as falhas do jogo e querendo jogar mais e melhor. Um bom planejamento, assim como não nasce e não permanece somente entre os muros da escola, não termina neles. Assim como um bom jogo, o planejamento extrapola todos os muros ou barreiras, pois fica no pensamento de todos os atores ou jogadores envolvidos. E, mesmo que o texto esteja no final, com certeza, não esgotou todas as suas possibilidades de análise e de reflexão. Neste sentido, a sua leitura poderá abrir novas portas, ou iniciar um novo jogo com a “bola” que ainda está no ar.

### **Referências bibliográficas**

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIKLEN, S. K. ; BOGDAN, R. C. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

EDWARDS, Carolyn. *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 320p.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emília? IN: EDWARDS, Carolyn (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 320p.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emília*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 320 p.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: Uma escola de infância em Reggio Emília*/Giordana Rabitti; trad. Alba Olmi. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

RANKIN, Baji. Desenvolvimento do Currículo em Reggio Emilia – Um projeto de Currículo de Longo Prazo sobre Dinossauros. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 320p.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender*. Tradução: Vânia Cury. – 1.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2012.

\_\_\_\_\_, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 320p.

SILVA, Jacqueline Silva da (2011). O Planejamento no Enfoque Emergente: Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.

SILVA, Jacqueline Silva da (2012). Planejamento Emergente no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: Concepções e Práticas dos professores. Projeto de Pesquisa – Auxílio Recém Doutor (ARD) – FAPERGS. Lajeado, RS.

SPINK, Mary J. P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. EDIPUCRS. Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUCRS. Porto Alegre, volume 31, número 1, Janeiro/Julho, 2000, p. 7-22.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002

Submissão: 31/03/2014

Aprovação: 06/08/2014