

Protagonismo Infantil na prática: O ensino desenvolvido com a participação dos estudantes na Educação Básica

Children Protagonism in practice: The teaching developed with Basic Education students

Protagonismo Infantil en la práctica: La enseñanza en el desarrollo con la participación de los estudiantes en la Educación Básica

Recebido: 29/12/2020 | Revisado: 30/12/2020 | Aceito: 04/01/2021 | Publicado: 04/01/2021

Mariângela Costa Schneider

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-2212>
Protagonize Assessoria Pedagógica e Empresarial, Brasil
E-mail: mariangelac@universo.univates.br

Silvana Neumann Martins

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1944-3760>
Universidade do Vale do Taquari, Brasil
E-mail: smartins@univates.br

Jacqueline Silva da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7199-4047>
Universidade do Vale do Taquari, Brasil
E-mail: jacqueh@univates.br

Resumo

Este artigo tem o objetivo de investigar como um professor desenvolve uma metodologia de trabalho que leva em conta a participação e o interesse dos alunos, favorecendo o Protagonismo Infantil. Ao longo do estudo, aborda-se como é o planejamento, a organização das aulas, e como esse professor ensina e desenvolve investigações com as crianças, valendo-se do que emerge no cotidiano. A pesquisa consiste em um estudo de caso com abordagem qualitativa. O sujeito da pesquisa foi um professor atuante no terceiro ano do Ensino Fundamental. O campo de pesquisa foi a sala de aula desse professor, situada em uma escola pública de um município do Vale do Taquari/RS/BRA. Os instrumentos de geração de dados foram: entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de campo e fotografias. Os dados foram analisados a partir de aproximações com a técnica da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que os referenciais teóricos do professor são relevantes e contribuem para um diferencial metodológico que resulta no desenvolvimento do protagonismo em seus alunos.

Palavras-chave: Protagonismo infantil; Planejamento no enfoque emergente; Ensino; Educação básica.

Abstract

This article is aimed to investigate how a teacher develops a work methodology that takes into consideration students' interests and participation by stimulating Children Protagonism. This study approaches class planning and organization, and how this teacher teaches and develops investigations with the children by taking into account what emerges from their daily life. The methodology used was a case study with a qualitative approach. The subject of the research was a teacher of the third grade of the primary school, and the research field, his classroom in a public school in a municipality of the Taquari Valley/RS/Brazil. Data was generated through semi-structured interviews, participating observation, field journals, and photographs, and it was analyzed through content analysis. The outcomes show that the theoretical framework on which this teacher bases the development of his work according to his teaching goals are relevant to produce a methodological edge that results in increasing students protagonism.

Keywords: Children protagonism; Emerging approach planning; Teaching; Basic education.

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de investigar como un profesor desarrolla una metodología de trabajo que conlleva la participación y el interés de los alumnos, favoreciendo el Protagonismo Infantil. Al largo del estudio, se aborda como es el planeamiento, la organización de las clases, y como ese profesor enseña y desarrolla investigaciones con los niños, se valiendo del que emerge en el cotidiano. La pesquisa consiste en un estudio de caso con abordaje cualitativo. El sujeto de la pesquisa fue un profesor actuante en el tercer año de la Enseñanza Primaria. El campo de pesquisa fue al aula de clase de ese profesor, situada en una escuela pública de un municipio del Valle del Taquari/RS/BRA. Los instrumentos de generación de datos fueron: entrevistas semiestruturadas, observación participante, diario de campo y fotografías. Los datos fueron analizados a partir de aproximaciones con la técnica del análisis de contenido. Los resultados evidencian que los referenciales teóricos del profesor son relevantes y contribuyen para un diferencial metodológico que resulta en el desarrollo del protagonismo en sus alumnos.

Palabras clave: Protagonismo infantil; Planeamiento en el enfoque emergente; Enseñanza; Educación básica.

1. Introdução

Frente aos cenários econômico, político, educacional e social, diariamente, emergem desafios, induzindo as pessoas a se reinventarem. Nesse contexto, Martins (2010) destaca que um dos grandes desafios deste início de século, em que se evidencia um alto desenvolvimento científico e tecnológico, é o de tornar o homem capaz de utilizar sua criatividade para gerar inovação e provocar mudanças no meio em que está inserido. Para isso, destaca a importância de o indivíduo desenvolver uma postura sensível, responsável, dinâmica, participativa, proativa, independente e empreendedora.

A escola, por estar diretamente relacionada à formação do ser humano, é uma das instituições que mais deve estar atenta a desafios como esses, buscando alternativas, novas tecnologias e metodologias de trabalho que possam favorecer o desenvolvimento de habilidades e capacidades nos alunos para enfrentarem as mais diversas situações. Pensar diferente, fazer diferente, ser diferente do convencional, empreendendo esforços e iniciativas para protagonizar histórias que possam mudar outras parece ser fundamental na educação.

A partir dessa premissa, originou uma pesquisa de doutorado da qual decorre o presente artigo. Oriunda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado/RS, a investigação centrou-se no objetivo de “Investigar como o ensinar, alicerçado nos preceitos da Educação Empreendedora, auxilia no desenvolvimento do Protagonismo Empreendedor discente na Educação Básica”. Para tal, a pesquisa de campo acompanhou o trabalho de um professor dos Anos Iniciais da Educação Básica, verificando a sua forma de atuar junto aos alunos, seus referenciais teóricos e o processo de ensino e de aprendizagem que se estabelecia na relação professor-aluno.

A presente publicação é um recorte deste trabalho, cuja abordagem estende-se sobre o objetivo de investigar como um professor desenvolve uma metodologia de trabalho que leva em conta a participação e o interesse dos alunos, favorecendo o Protagonismo Infantil. Dessa forma, escolheu-se problematizar, como as aulas do referido professor são pensadas, especialmente fazendo referência à sua metodologia, e como ele envolve seus alunos no seu fazer pedagógico diário, construindo investigações e pesquisas com as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental.

2. Metodologia

A metodologia de pesquisa adotada segue uma abordagem qualitativa (Biklen & Bogdan, 1994), e o tipo de pesquisa configura-se como um estudo de caso (Yin, 2001). Nessa abordagem, os dados de pesquisa são obtidos no contato direto com o campo de pesquisa, o que requer uma escuta atenta do pesquisador, de modo a capturar dados que Biklen e Bogdan (1994) chamam de descritivos. Nesse sentido, os dados apresentados neste artigo foram obtidos no contato direto da pesquisadora ao acompanhar o trabalho do professor investigado. Dessa forma, o campo de pesquisa foi a sala de aula desse professor. Como instrumentos para a geração de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987), observação participante (Becker, 1999), diário de campo (Biklen & Bogdan, 1994) e fotografias (Achutti, 2004). Para a análise dos materiais coletados no campo, foi feita uma aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2012).

Na sequência, apresentam-se os resultados encontrados na pesquisa, bem como os referenciais em que a pesquisa está alicerçada, trazendo os conceitos a serem discutidos e contextualizados, tais como: protagonismo infantil e planejamento no enfoque emergente. Seguindo com a escrita, apresenta-se o professor pesquisado, seus referenciais teóricos e a sua metodologia de trabalho junto aos seus alunos, trazendo as discussões recorrentes da análise de dados. Finaliza-se com as considerações finais, apresentando alguns dos resultados obtidos com a pesquisa desenvolvida.

3. Resultados e Discussão: O Protagonismo Infantil e o Planejamento no Enfoque Emergente

Ao observar as crianças e a forma como se relacionam com o mundo à sua volta nos primeiros anos de vida, pode-se notar que geralmente são inquietas, curiosas e demonstram interesse por tudo o que está à sua volta. Porém, mais do que uma simples curiosidade, esse interesse constante e a manifestação do desejo de participar, observar e perguntar são um universo de possibilidades tanto para as crianças, quanto para aqueles adultos que se interessam pelo desenvolvimento infantil. Tais interesses e curiosidades podem ser a porta de entrada para construir relações com as crianças e para abrir caminhos para o conhecimento.

O interesse das crianças e a capacidade de relacionar-se com o seu próprio desenvolvimento, de forma autônoma, ativa e crítica desde o seu nascimento, foi conceituada por Malaguzzi (1999) como Protagonismo Infantil. Nesse sentido, tanto a pesquisa da qual origina-se esta publicação, quanto outros pesquisadores que estudam a infância, reconhecem o referido autor como um importante estudioso do conceito de Protagonismo, tendo em vista que ele lançou seu olhar sobre as crianças e sobre as suas potencialidades. Inspirado em Dewey, Piaget, Montessori e Froebel, Malaguzzi (1999) foi um dos pioneiros a apontar as características do Protagonismo Infantil, passando a interessar-se por crianças, a observá-las e a estudá-las.

Tudo começou quando, numa localidade conhecida como Villa Cella, um vilarejo próximo à Reggio Emília, na Itália, alguns dias após a Segunda Guerra Mundial, o professor Loris Malaguzzi conheceu um grupo de pais e, juntos, decidiram construir uma escola com suas próprias mãos. A partir da venda de um tanque de guerra, caminhões e cavalos abandonados, e sobre um terreno doado por um fazendeiro, essas famílias deram início à construção de uma escola. A partir desse momento, Malaguzzi passou a integrar a equipe pedagógica da escola e, aos poucos, tornou-se um líder local nesta e em outras escolas que passaram a surgir na comunidade italiana. Esse autor, junto com toda uma comunidade de pais e de outros educadores, deu voz às crianças, criando formas de manter sempre viva a participação delas tanto na escola quanto na comunidade local. Assim, a cidade de Reggio Emília, na Itália, foi o local onde a comunidade construiu outras tantas escolas, dando origem a uma proposta pedagógica que tem como centralidade a criança. A partir desse movimento, a construção pedagógica das escolas desse local foi ganhando visibilidade, e, anos mais tarde, as pesquisas e as experiências locais passaram a ser percebidas e analisadas por educadores do mundo todo.

Alinhados com a nítida capacidade das crianças, já endossados por estudiosos da infância, e dada a importância do interesse genuíno das crianças pelo mundo à sua volta, o que se pode fazer, enquanto professores, para fomentar esse interesse e explorá-lo de forma que se desenvolva e se potencialize? A partir dessa premissa, encontrou-se no livro “Pinóquio às Avessas”, de Alves e Souza (2010), um alerta para a forma como as crianças vão transformando-se gradativamente em bonequinhos de madeira, enquanto os anos de frequência à escola vão se passando.

Buscando contrapor a situação apresentada pela obra, acredita-se que as crianças devam ser reconhecidas como potentes e capazes de construir seus próprios caminhos. Sob essa perspectiva, é preciso perceber de que é trabalho de todos – escola, família, sociedade em geral – auxiliar no processo de desenvolvimento das crianças, favorecendo o seu protagonismo. Isso porque, embora as crianças tenham capacidade de perguntar, os seus interlocutores adultos poderão dar voz à criança ou deixar passar despercebidos os seus questionamentos.

Assim, retoma-se o lugar da escola nesse cenário. Há que se salientar que, quando Malaguzzi (1999) aborda o conceito do Protagonismo Infantil, ele pauta não somente em um conceito isolado, mas sim, leva em consideração os demais princípios norteadores de toda uma prática pedagógica. A partir dos estudos sistemáticos realizados ao longo dos anos a respeito da infância, a comunidade de Reggio Emília construiu, juntamente com as famílias e os professores da infância, doze princípios, denominados: Protagonismo Infantil; Criança como possuidora de cem linguagens; Progettazione; Escuta; Participação; Aprendizagem como processo subjetivo e grupal; Investigação; Documentação; Organização; Ambiente, espaço

e relação; Formação Profissional; Avaliação (Silva, 2011). Todos esses princípios dão forma ao que eles intitularam de *Progettazione*, um planejamento que se volta para o enfoque emergente.

Nesse sentido, quando se considera o Protagonismo Infantil como um dos conceitos centrais do trabalho pedagógico, o planejamento leva em conta o contexto das crianças. É importante salientar que essa forma de desenvolver o planejamento na sala de aula vale-se, em especial, do que emerge do cotidiano das crianças, como suas dúvidas, seus interesses, suas descobertas, suas falas, entre outros. Por esse motivo, o professor, quando trabalha à luz do Planejamento no Enfoque Emergente, constrói o seu trabalho no dia a dia, apoiando-se no que é apresentado pelo seu grupo de crianças.

Nessa abordagem, em vez de meramente aplicar planos, o professor segue as crianças (Malaguzzi, 1999). Há que se destacar que, dessa forma, não há como repetir as mesmas atividades ano após ano, porque, embora os conteúdos da matriz curricular repitam-se, as crianças são outras, e não construirão seus caminhos da mesma forma. Para Rinaldi (2012), nessa forma de pensar o planejamento, é importante levar em consideração a investigação pedagógica que ocorre no cotidiano:

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).

Esse modo de planejar – utilizando a investigação pedagógica junto às crianças como mola propulsora do desenvolvimento do trabalho – faz com que as próprias crianças contribuam para o seu desenvolvimento. Da mesma forma, elas sentem-se protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem de que fazem parte. Isso significa que, se as crianças são ativas no seu próprio crescimento, elas são colocadas no centro do processo de ensino, de modo que sua voz contribui para a construção das suas aprendizagens. Nesse viés, o planejamento precisa ser explorado, analisado e reconstruído de acordo com as escolhas, as descobertas e os interesses de cada turma de crianças.

A partir dessa perspectiva, o planejamento precisa ser mais interativo, abrindo espaço para que todos os envolvidos colaborem no processo de ensino e de aprendizagem. Por esse motivo, é difícil prever tudo o que vai ocorrer, pois só o encontro poderá dizer o que ganhará mais tonicidade. É esse processo de construção sistemática, progressiva e construída a muitas mãos que os autores italianos chamam de *Progettazione*. Em outras palavras, o planejamento é construído a cada dia, transformando-se de acordo com o cotidiano e com os interesses de todos aqueles que estão envolvidos com o processo pedagógico, sejam adultos ou crianças. Convém ressaltar que, para essa construção ser desenvolvida, é necessário seriedade por parte do docente, além de um olhar atento, utilizando-se de uma escuta sensível.

Nesse sentido, a escuta também é um dos princípios que compõem o planejamento que considera os interesses das crianças:

A escuta exerce um importante papel no alcance a um objetivo que sempre caracterizou a nossa experiência em Reggio Emilia: a busca por significado. Uma das primeiras perguntas que nos fazemos, como educadores, é: “Como podemos ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam? E como podemos fazer isso para nós mesmos? Na busca por significado, devemos perguntar: “Por quê?”, “Como” e “O quê?”. Essas são as três perguntas-chave que as crianças constantemente questionam, tanto dentro, como fora da escola (Rinaldi, 2016, p. 235).

Sendo assim, em uma abordagem voltada ao Protagonismo Infantil, a escuta é um princípio muito importante, pois ela auxilia o docente a compreender o que as crianças trazem, seus interesses e suas necessidades, abrindo a possibilidade de auxiliá-las a construir seus caminhos de aprendizagem. Para que o professor consiga fazer isso, é necessário ter uma organização e uma documentação pedagógica que acompanhe este processo de construção, a fim de que todos os envolvidos visualizem a evolução do grupo e os caminhos percorridos pelos que nele se encontram inseridos. Além disso, todo o ambiente

precisa ser acessível às crianças e construído para facilitar o envolvimento e para deixar a marca das crianças no espaço.

O professor, nesse caso, passa a ser um mediador. É o parceiro mais experiente que dá segurança às crianças para a construção do seu processo de aprendizagem. Ele acompanha o grupo de crianças e, ao mesmo tempo, é conduzido por elas.

A partir desse contexto, na sequência, apresenta-se a metodologia de trabalho do professor investigado, a sua forma de intervir e de construir os caminhos *para* e *com* as crianças com as quais trabalha e as discussões emergentes desta pesquisa.

4. Conhecendo o Professor Investigado e a sua Metodologia de Trabalho

A pesquisa de doutorado da qual origina-se este artigo acompanhou o trabalho de um professor de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, situada em um município do interior do Vale do Taquari/RS. Para a coleta de dados da pesquisa, observaram-se vinte horas de aula deste professor, em dias alternados, no ano de 2019. Durante tais observações, foram feitos registros no diário de campo do pesquisador. Além disso, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o professor e com a direção da escola.

Convém referir que o professor investigado possui formação em Pedagogia e mestrado na área do ensino. Ingressou na escola através de concurso público para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como visto anteriormente, a fim de construir um trabalho com a participação das crianças, desenvolvendo e favorecendo o seu protagonismo, é necessário que o professor esteja atento ao que emerge do cotidiano dos alunos. Nessa perspectiva pedagógica, a coleta de informações junto ao grupo de crianças é sempre o primeiro passo para a construção do trabalho pedagógico, e isso subsidiará as próximas etapas do planejamento docente.

A partir desses pressupostos, pode-se afirmar que, durante a coleta de dados no campo de pesquisa, o professor demonstrou estar atento ao que as crianças traziam. Além disso, ele fomentava na turma diversas oportunidades para que as crianças pudessem se expressar, exercitando a sua argumentação. Foi possível observar o quanto o professor buscava constantemente vestígios, fragmentos, preciosidades que poderiam indicar os interesses das crianças. Para capturar esses vestígios, ele lançava mão de diversas estratégias que lhe auxiliavam não só explorar o interesse das crianças, como também complementar os estudos com elas. Dentre essas estratégias, pôde-se perceber que a escuta estava sempre presente nas relações cotidianas.

Essa forma de trabalhar foi evidenciada também em um dos trechos da entrevista, quando ele ponderou sobre o que leva em consideração quando desenvolve seu planejamento:

Primeiro a questão da escuta, o que eles querem aprender, mas também as necessidades da turma, isso eu priorizo no planejamento mais direcionado, o que eles são capazes de fazer e o que eles não são, e também as minhas expectativas em relação à turma, porque eu tenho objetivos pra turma, então eu penso em estratégias pra tentar aproximar o estado em que eles estão e o que eu espero deles (Professor, Entrevista 1, p. 4).

Essa fala mostra que o professor, ao mesmo tempo em que escuta os interesses dos alunos, também segue seus direcionamentos e suas expectativas com a turma. Para que seja possível desenvolver o trabalho acolhendo o que as crianças lhe trazem e as suas intencionalidades como professor, é necessário muito planejamento. Isso porque não se trata apenas de organizar os interesses e as necessidades das crianças, mas também de afinar tais interesses com os objetivos e as intencionalidades do professor enquanto responsável pelo ensino e pelo desenvolvimento do grupo de crianças.

Sob essa perspectiva, evidenciou-se, durante as observações, que ele constantemente oferecia materiais ricos e diversificados, como livros e vídeos relacionados aos assuntos estudados, complementando as investigações em que o grupo se envolvia. A partir dessa oferta, juntos – professor e crianças –, extraíam de livros, de documentários, de conversas paralelas (crianças com crianças ou crianças com o professor) ou no grande grupo (todos com todos, em debates e diálogos

proporcionados durante as aulas com a coordenação do professor), motivações para construir os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao longo das observações, também ficou perceptível que os interesses das crianças giravam em torno de assuntos diversos, assim como as perguntas trazidas por elas ao contexto escolar. Porém, o hábito de perguntar não vinha somente das crianças, o professor também lançava diversas perguntas ao grupo, a fim de estimular a sua curiosidade ou mesmo de compreender melhor o que as crianças queriam dizer. Isso lhe auxiliava a construir o seu planejamento.

Quando questionado sobre como ele se percebia tanto no seu trabalho quanto na sua vida pessoal, o professor respondeu que constantemente questiona-se, estuda e busca as melhores alternativas para desenvolver o seu trabalho:

Em sala de aula vejo quanta coisa que não sei, que gostaria de compreender melhor o porquê. Tem questões relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático, e outras que são relacionadas à construção textual, ao desenvolvimento da autonomia das crianças... Quais instrumentos devo utilizar? Até mesmo em relação a práticas, fico pensando o que deixar passar, ou o que poderia acrescentar em cada projeto. E o mesmo ocorre na vida pessoal, tem muitas coisas que percebo que não sei e que gostaria de saber. Acho que se sentir incompleto é um sentimento de ignorância relativa (perceber o que não sabe) ou até de humildade intelectual de perceber que não sabemos tudo, acaba até mesmo sendo chave para o desenvolvimento intelectual, pois é instigante perceber a complexidade das coisas (Professor, Entrevista 2, p. 5).

Nesse trecho da entrevista, o docente deu pistas sobre a sua forma de pensar e de fazer. Também ficou perceptível que os conhecimentos pedagógicos, a construção da sua prática pedagógica, as suas escolhas são reiteradamente analisadas, demonstrando a sua incessante busca por aprimoramento. Ele mesmo questiona-se sobre qual seria o melhor caminho, que instrumentos usar, o que deixar de fora de uma pesquisa com as crianças, o que priorizar. Ao se fazer tais perguntas, o professor demonstra a sua reflexão sobre a própria prática e a sua busca pelos melhores caminhos a seguir no seu planejamento.

Essa forma de pensar é reflexo do modo como ele compreende o planejamento, isto é, o planejamento que emerge do cotidiano, do que as crianças trazem. Assim, o fato de refletir e perguntar-se sobre como intervir revela uma reflexão parecida com a dos professores das escolas de Educação Infantil de Reggio Emília/Itália – origem dos estudos do planejamento emergente –, como pode ser visto da seguinte citação:

Com relação às dificuldades (de ensino), nós as enxergamos continuamente. A forma como sugerimos coisas que as crianças podem fazer sempre deixa possibilidades abertas. Essa é uma forma de estar com elas reajustando continuamente. Não existe nada definitivo ou absoluto. O tempo todo nós tentamos interpretar, por meio de seus gestos, palavras e ações, como estão vivenciando uma experiência e então prosseguimos a partir daí (Edwards, et al, p. 153).

Nessa perspectiva de trabalho, os professores ficam sobre uma linha muito tênue entre a presença e a orientação, e entre a repressão e o direcionamento arbitrário. É exatamente por isso que é tão importante a reflexão feita pelo docente a respeito da sua própria prática pedagógica. Com tais perguntas, ele constrói com as crianças um caminho único e personalizado de planejamento, de ensino e de aprendizagem, construindo situações de aprendizagem potentes e baseadas nos interesses e nas necessidades das crianças. Para isso, é necessário um planejar constante.

Quando questionado sobre como organiza seu planejamento, o professor salientou:

Nos outros anos eu tinha um problema com o meu planejamento, era difícil pra mim pensar ele, porque eu usava um caderno e o descrevia, só que eu não tinha uma visão de continuidade, o que que vai ter hoje..., então este ano eu comecei a organizar tipo uma tabela, onde eu enxergo os dias da semana, podendo ter uma visão mais geral do planejamento, e se for necessário no verso eu descrevo mais a atividade. E depois eu encaderno, porque daí eu consigo visualizar a semana e “jogar” algumas situações (Professor, Entrevista 1, p. 4).

Desse modo, percebe-se o quanto o professor reflete não somente sobre o que propõe, mas também sobre como registra o que propõe, tornando o seu planejamento intenso, vivo, necessitando visualizá-lo constantemente, a fim de perceber as construções realizadas e as situações a serem ainda exploradas com as crianças. Isso evidencia que ele possui um fio condutor das aulas e que não está perdido em meio às diferentes propostas trazidas pelas crianças.

Na pesquisa de campo, tal constatação pôde ser visualizada na prática. A passos cuidadosos, o professor ia e voltava no seu planejamento, trazendo de forma reconfigurada cada pergunta, sua ou das crianças. Se uma criança trazia algo a respeito de um livro lido, estudado no coletivo ou de maneira individual, ele estava atento para responder ou para fomentar as informações, a fim de que a própria criança repensasse e reestruturasse o seu saber, percebendo os seus caminhos. A partir disso, ficou evidente que o seu planejamento é aberto e, ao mesmo tempo, é organizado e flexível.

Convém salientar que o inconformismo destacado pelo professor frente à sua prática não denota uma prática pedagógica rasa ou mesmo insatisfatória, mas uma prática explorada no dia a dia, isto é, construída agregando cada questão trazida pelas crianças ou por ele mesmo. Essa percepção do próprio professor a respeito de si mesmo mostra o quanto ele busca permanentemente construir a sua prática pedagógica, aprimorando-a constantemente.

O fato de o professor pesquisado questionar-se de forma contínua mostra que ele está frequentemente aprimorando seu fazer docente, o que repercute significativamente na aprendizagem das crianças. A forma de perceber o ato de planejar denota uma relação intrínseca do planejamento com a pesquisa e da pesquisa como alimento para o planejamento. Parafraseando Demo (2001), a definição mínima de pesquisa é “questionamento reconstrutivo”. Por isso, ele diz que é fundamental haver questionamento, ou seja, uma atitude crítica da realidade, desconstruindo-a e analisando-a para além da superfície.

Quando o professor salienta que pensa a respeito da forma como está ensinando aos seus alunos e reflete sobre o que “deixa passar” e o que poderia “aprimorar” no seu planejamento, ele faz o que Demo (2001) chama de desconstrução. Além disso, Demo (2001) ainda coloca que, depois dessa reflexão, com a mesma intensidade, é necessário haver a reconstrução, no caso aqui, do planejamento. Dessa forma, o planejamento passa a ter identidade.

Tanto o questionamento reconstrutivo, quanto as escolhas que o professor precisa fazer para desenvolver o seu trabalho a partir da exploração feita das falas emergentes das crianças denotam uma organização pedagógica construída no dia a dia, não estando pronta e acabada e não sendo simplesmente aplicada aos alunos. Essas são questões metodológicas construídas pelo professor e, por isso, são próprias dele, refletindo sobre o que se ensina constantemente para, então, prosseguir no passo a passo com a turma. Para Freire (1996, p. 26), esse é o aspecto da rigorosidade metódica:

E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Freire (1996), ao abordar a rigorosidade metódica, a traz levando em conta que tanto o educador quanto os educandos estão no processo de ensino e de aprendizagem como criadores, investigadores, inquietos, construindo juntos o caminho. Para ele, há um processo de construção e de reconstrução tanto por parte do educador, quanto por parte dos educandos. Cabe destacar que não são poucas as evidências de que as crianças sentem aflorar essa curiosidade naturalmente, o que trouxemos na abertura da nossa escrita com “Pinóquio às Avessas”. Segundo a história, as crianças, quando trazem as suas perguntas,

causam interrogações também nos adultos, pois “[...] a criança é dotada de virtudes, recursos e direitos intrínsecos. Uma criança tão dotada, porém, explode nas mãos de seus criadores, torna-se demasiadamente intrigante para a filosofia, a ciência, a educação e a economia política (Malaguzzi, 1999, p. 89)”.

E é nesse ponto que se reforça o quão pode ser natural o sentimento de incompletude de um professor que se constrói com as crianças, que planeja com elas e que as escuta, procurando desvendar a complexidade do mundo à sua volta ao lado delas. Quem observa as crianças sabe o quanto se pode aprender e quantas dúvidas e indagações podem emergir dessa relação com elas. Por isso:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (Malaguzzi, 1999, p. 90).

Dessa forma, considerar o planejamento como algo que é somente preparado pelo professor para as crianças não condiz com a percepção de aprimoramento constante. O planejamento no Enfoque Emergente precisa estar aberto a mudanças e, portanto, ele pode ser um tanto incompleto, porque será na relação do dia a dia que irá se consolidar, complementando-se com as necessidades construídas pelo grupo.

Essa organização pedagógica revela ainda uma forma de planejar que percebe a criança como protagonista ativa do seu próprio crescimento, o que o professor também referenciou em uma de suas entrevistas: “A minha base teórica são os autores do Planejamento Emergente, que embora sejam da Educação Infantil, penso alguns conceitos deles aplicados aos Anos Iniciais” (Professor, Entrevista 1, p.2).

Para compreender melhor a abordagem voltada ao Planejamento Emergente mencionado pelo professor, apresenta-se a seguir um dos objetivos desse enfoque:

Entre os objetivos do nosso enfoque está o de reforçar o senso de identidade de cada criança, através de um reconhecimento que vem de 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. Desse modo, promovemos nas crianças a ampliação das redes de comunicação e de domínio e a apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais. Como resultado, as crianças descobrem como a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo (Malaguzzi, 1999, p. 79).

Diante do exposto, o senso de identidade de cada criança e o seu reconhecimento ficaram visíveis na forma como se relacionavam na sala de aula do professor investigado. Durante os processos de ensino e de aprendizagem, era possível perceber o respeito com que se tratavam e também o clima de tranquilidade e harmonia presente na sala de aula. Não era uma sala de aula barulhenta, mas também não era uma sala de aula silenciosa, apática, ou contida, num silêncio absoluto. Era uma sala de aula em que se evidenciava que o trabalho e o interesse fluíam em torno de objetivos comuns de grupo. Era um processo de investigação constante, que favorecia a exploração da curiosidade natural das crianças.

Durante a observação das suas aulas, também foi possível perceber que o professor procurava desenvolver a autoconfiança das crianças e enaltecer a sua participação no seu planejamento. Era comum nas aulas o docente tomar nota das perguntas das crianças para então inseri-las no seu planejamento. Na sala, muitos cartazes expostos com perguntas e hipóteses das crianças ilustravam a trajetória da turma e a construção do trabalho coletivo, deixando as marcas e a memória do grupo sobre as suas investigações.

Em um dos momentos, as crianças e o professor estavam começando uma investigação sobre as horas e o tempo, também utilizando um cartaz em que eram registrados os questionamentos das crianças. O processo se dava sempre da mesma

forma: no início de uma investigação, o professor colava, com fita, um cartaz no quadro e começava a listar as perguntas formuladas pelas crianças. Nesses momentos, as explorações, as investigações e a escuta eram mais acentuadas, já que nem sempre as crianças vinham com a sua pergunta formulada com clareza. Nos momentos em que isso ocorria, o professor as auxiliava a formular melhor, buscando compreender cada palavra da criança e fazendo mais alguns questionamentos até conseguir captar com a maior fidedignidade possível o que a criança estava dizendo. Muitas vezes, os demais alunos também auxiliavam na tradução das palavras de seus colegas, ajudando a explicar o que o colega queria dizer.

No campo de pesquisa, constatou-se que o professor teve o cuidado de deixar a pergunta de cada uma das crianças o mais original possível, sem fazer interferências invasivas. Isso levava um tempo, e toda a turma acompanhava esse processo com muito respeito e paciência. Era um processo lento e muito profundo de ensino e de aprendizagem, pois as explorações eram feitas com todos. Toda a turma visualizava as preciosidades de cada um, apontando as suas intervenções.

Nessas explorações em que cada criança trazia suas perguntas, formulava suas dúvidas e construía no passo a passo as suas hipóteses com a ajuda do professor e dos colegas, construía-se também afeto, respeito, amizade, sensibilidade, protagonismo e a verdadeira sensação de pertencimento, já que todos eram ouvidos e todas as contribuições eram bem-vindas. Formava-se assim, um processo rico de engajamento coletivo. Levava-se tempo para isso acontecer. Muitas vezes, o diálogo durava quase toda a tarde. Mas era a partir daí que o projeto nascia e as crianças construía o que de fato queriam aprender sobre o assunto.

Na sequência, apresenta-se a fotografia do professor enquanto registrava as perguntas das crianças sobre os relógios e sobre o tempo. A referida imagem representa perfeitamente o que comumente se passa na sala de aula do professor pesquisado: com giz ou canetão, ele registra o que as crianças dizem, extraindo palavra por palavra, para buscar compreender o que exatamente querem dizer. Além disso, ele as auxilia a construírem as suas perguntas, com a calma necessária para completarem o seu pensamento (Figura 1).

Figura 1 - Crianças e adultos constroem juntos as suas perguntas.



Fonte: Pesquisa de campo.

A referida imagem não foi lida somente pela pesquisadora, mas também por uma das crianças que a registrou através do desenho, o qual está incorporado na Figura 1. Um dos alunos desenhou o professor, de costas para a turma e de frente para o quadro, escrevendo, o que se justifica, pois sabemos que a maioria dos professores fica nessa posição na sala de aula. Mas essa imagem traduz a presença do professor, a organização da aula e a direção do trabalho. A imagem mostrar que o professor era o escriba da turma, o tradutor das crianças, o guia que elas seguiam.

No cartaz que acompanha a Figura 1, apresentam-se as perguntas das crianças a respeito do relógio. As perguntas traduzidas e compiladas foram expostas no cartaz final, que levou a turma a novos desafios, a novas aprendizagens e serviu como guia das investigações seguintes que as crianças e o professor desenvolveriam em seu projeto sobre o relógio. Eram essas as perguntas que seriam, logo na sequência, reestudadas pelo professor e inseridas no seu planejamento. Então, seriam

exploradas por meio de situações de aprendizagens, como histórias, vídeos, pesquisas individuais e coletivas.

Nessa linha, primeiramente, o professor e seus alunos mergulham naquelas conversas, fazendo emergir hipóteses, ideias, interesses. É dessa forma que adultos e crianças constroem o que se entende por Planejamento Emergente. Malaguzzi, ao explicar sobre como é concebido o Planejamento no Enfoque Emergente, destaca que “Os papéis de adultos e crianças são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem” (1999, p. 79). A partir desses relacionamentos, as crianças aprendem através de suas comunicações e experiências concretas (Malaguzzi, 1999), evidenciando o protagonismo das crianças e o acompanhamento do professor em decodificar o que elas traziam, para então dar vida ao projeto.

Para que esse trabalho se torne possível na sala de aula, levando em consideração que há um grupo de crianças e um só professor, é necessário criar estratégias para a organização das crianças. Quando questionado sobre essa organização, tanto na perspectiva individual quanto na coletiva, o professor afirmou:

Eu acabo pensando na organização da sala em pequenos grupos mesmo, alguns grupos que se interessam por alguma coisa, outros, por outras coisas, e nem sempre todos precisam estar fazendo a mesma coisa, lendo as mesmas coisas... então quando eles se envolveram no projeto rochas, que foi o desdobramento do livro Viagem ao centro da terra, as crianças se organizaram em 4 (quatro) grupos e pensaram o que eles queriam estudar. Por exemplo, na semana passada tive alguns alunos que queriam estudar uma questão específica sobre os animais, eles formularam suas perguntas, foram pra casa pesquisar com a ajuda dos pais e apresentaram aos colegas, foi uma questão bem específica de três alunos e que não contagiou os demais colegas, caso tivesse contagiado, poderia ter virado um projeto de grupo, depende do que emerge da turma (Professor, Entrevista 1, p. 3).

Esse trecho da entrevista do professor ressalta diversos pontos relevantes para compreendermos o que essa forma de trabalhar e de planejar representa. O primeiro deles refere-se à organização dos alunos em pequenos grupos, de acordo com os interesses das crianças. É importante destacar que não é apenas uma divisão esporádica, mas uma forma de trabalhar sistemática, a qual foi adotada pelo professor para contribuir com o desenvolvimento do interesse das crianças.

Normalmente, na Educação Básica, todos os alunos da turma fazem a mesma atividade, o que não é uma prática comum nas aulas do professor pesquisado. Ao dispô-los em pequenos grupos, cada um focando em seus interesses, os alunos trabalham com mais liberdade e com menos determinações prévias do professor, o que contribui para o protagonismo.

Ainda sobre esse trecho da entrevista, destaca-se a forma como o professor encaminha alguns interesses mais isolados dos alunos, quando eles possuem alguma dúvida. Quando algum aluno ou pequeno grupo apresenta um interesse por algo que não está sendo evidenciado, tratado ou comentado pela turma, o professor realiza com eles uma pesquisa personalizada, oferecendo orientação para sua realização, espaço para as crianças falarem de sua pesquisa para os colegas e possibilita ainda que a proposta contage os demais. Quando o interesse cessa – como foi o caso citado na entrevista –, aquele conhecimento se tornou significativo para os que pesquisaram o assunto.

Este é um dos pontos a respeito do qual considera-se importante pensar, já que, quando se trata de Educação Básica e de alunos com 9 e 10 anos de idade, como é o caso, sabe-se que as suas aprendizagens em relação à leitura e escrita ainda estão sendo construídas. Mas nesse caso, o professor investe na capacidade das crianças e oportuniza que aprendam algo em paralelo, que também é importante, ensina-os a pesquisar. Esse é mais um ponto de destaque, sendo que o professor acredita nas crianças e não menospreza seus interesses, oferecendo apoio constante para as suas aprendizagens. Além do mais, sua escuta permite-lhe perceber se o interesse de um pequeno grupo de crianças contagiará o grupo ou não. Essa forma de trabalhar revela que o professor não somente está atento ao que as crianças estão querendo saber, mas também está oportunizando que esses interesses sejam aprofundados com a sua orientação.

Como vimos na descrição de cenas do cotidiano escolar desse professor e nas falas das entrevistas, as crianças traziam perguntas, e ele as auxiliava a formulá-las até conseguirem compreender o que queriam dizer. Este não é um caminho fácil, simples e rápido de se planejar. Pelo contrário, exige muita organização por parte do professor, paciência e investimento de

tempo para construir com as crianças uma trajetória madura de pesquisa em que haja engajamento de todos.

Esse modo de planejar – utilizando a investigação pedagógica junto às crianças como mola propulsora do desenvolvimento do trabalho – faz com que as próprias crianças não só percebam como podem aprimorar as suas aprendizagens, como também se sintam protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem de que fazem parte. Em outras palavras, ao considerar as crianças protagonistas ativas do seu próprio crescimento, é necessário colocá-las no processo e dar-lhes voz. O planejamento, por sua vez, precisa ser explorado, analisado e reconstruído de acordo com o trajeto, as escolhas, as descobertas e os interesses de cada turma de crianças. Nessa perspectiva, o planejamento não é construído de maneira arbitrária ou predeterminado de antemão, mas sim construído no processo, de acordo com o que emerge junto ao grupo de crianças.

4. Considerações Finais

A partir do que foi apresentado, pode-se perceber que o professor investigado traz consigo os referenciais teóricos do Planejamento no Enfoque Emergente e que constrói o seu modo de planejar junto das crianças. Ele procura estabelecer uma relação de diálogo e investigação constante com a sua turma de alunos, demonstrando estar atento. Além disso, utiliza-se da escuta para compor o seu planejamento pedagógico.

Em suas reflexões, antes e após o planejamento, ele demonstra estar num constante questionar-se sobre o que é melhor trazer em determinado momento, fazendo opções que levem em consideração o que emerge do seu grupo de trabalho, ou seja, do grupo de crianças. Essa forma de planejar evidencia que o planejamento do professor dá espaço para as crianças participem e opinem, demonstrando o que querem aprender, seus interesses, suas perguntas e suas necessidades.

Nesse sentido, há que se considerar que, para que haja a participação das crianças no planejamento do professor e para que o protagonismo delas seja ainda mais acentuado, é necessário um engajamento por parte do professor, abrindo espaço diário para a manifestação das crianças na sala de aula. Também é imprescindível que o professor tenha clareza de que ele é o responsável pela intencionalidade educativa, sendo aquele que irá organizar o trabalho e o que está emergindo do grupo de crianças.

Desse modo, tanto para favorecer o protagonismo infantil, quanto para contemplar os elementos de uma prática pedagógica emergente, é necessária reflexão por parte do docente, o qual deve questionar-se acerca das melhores intervenções em sala de aula. Existe uma gama de construções paralelas que darão visibilidade ao protagonismo das crianças, como os materiais oferecidos e produzidos durante os processos de ensino e de aprendizagem, o espaço acessível às crianças, a escuta, a reflexão, o registro, entre outros. Mas em especial, o que fará diferença é a abertura e a flexibilidade do professor em seguir as crianças e não planos de trabalho de uma só autoria.

Sendo assim, o contexto do ensino é propício à abertura de espaço para o trabalho construído com os alunos, envolvendo-os nas construções pedagógicas da sala de aula. Visualizando trabalhos futuros, sugere-se a aproximação de pesquisadores ao contexto escolar, valorizando a relação entre professor e aluno na sala de aula, e, ainda, a aproximação da escola de Educação Básica a estudos produzidos na academia, possibilitando a melhoria do ensino. Em pesquisas futuras, amplia-se ainda o olhar para o Protagonismo Infantil e para a sua importância no contexto escolar e em pesquisa acadêmicas. Pois, cada vez mais, a participação dos estudantes é importante não só para o processo de ensino e de aprendizagem tornar-se mais interessante para o aluno, mas também para que o aluno possa perceber-se capaz de tornar-se protagonista de seus passos, construindo a sua vida a partir de seus interesses.

Referências

Achutti, E. R. (2004). *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: UFRGS, Tomo Editorial.

- Alves, R., & Sousa, M. de. (2010). *Pinóquio às Avestas: uma história sobre crianças e escolas para pais e professores*. Verus Editora.
- Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Becker, H. S. (1999). *Métodos de pesquisas em ciências sociais*. Tradução de Marco Estevão, Renato Aguiar. Revisão técnica de Márcia Arreira. (4a ed.), Hucitec.
- Biklen, S. K., & Bogdan, R. C. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. (2a ed.), Editora. Portugal.
- Demo, P. (2001). *Saber pensar*. (2a. ed.), Cortez: Instituto Paulo Freire. Guia da escola cidadã.
- Edwards, C., et al. (org). (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida, Revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. V. 2. Porto Alegre: Penso.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Malaguzzi, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, S. N. (2010). *Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores*. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUCRS.
- Rinaldi, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. IN: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., (org). (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida, Revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Vo 2. Porto Alegre: Penso.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Tradução Vania Cury. Paz e Terra.
- Silva, J. S. 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, Porto Alegre.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Trad. Daniel Grassi. (2a ed.), Porto Alegre: Bookman.