

Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)

XXII ENACED – II SIEPEC

Eixo Temático: Educação e formação de professores

**A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR: Uma
revisão**

Laércio Francesconi¹

Maria Cristina Pansera de Araújo²

RESUMO

O presente estudo sobre a criança como protagonista tem por meio da revisão bibliográfica de alguns autores elucidar as suas concepções e após fazer uma análise de cada um dos autores fazendo relações entre eles e também qual o papel do professor e do planejamento escolar a fim de estimular o protagonismo das crianças. É por meio do planejamento previamente pensado e organizado pelo professor que as crianças são desafiadas a se desenvolverem de forma integral, seja dentro ou fora da sala de aula. Tal desenvolvimento integral ocorre quando as crianças interagem entre si e assim crianças criam hipóteses, escutam outras crianças e assim aperfeiçoam suas hipóteses a partir das interações; sendo estas fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: compartilhar, mediador, professor, relação.

INTRODUÇÃO

Investigar o protagonismo infantil implica tematizar algumas concepções que entendemos fundamentais para que ele aconteça. Uma delas refere-se ao papel do adulto, em observar e escutar as interações e a participação das crianças. Observar e escutar com intencionalidade, pois o protagonismo acontece quando o professor propicia espaço para a

¹ Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Rio Grande do Sul- Unijuí. Graduado em Pedagogia pela Unijuí. Professor da Rede Municipal de Ensino de Ijuí. E-mail: laerciofrancesconi12@gmail.com

²Doutora em Genética e Biologia Molecular pela UFRGS. Professora titular e do Programa de Pós- Graduação nas Ciências da Unijuí. E-mail: Pansera@unijui.edu.br

criança expor suas ideias de maneira clara e a sua maneira, e não como o professor quer que seja.

Reconhecer as crianças como protagonistas pressupõe identificar o papel de dois diferentes atores (crianças e adultos), cada qual com suas especificidades, em constante relação. A criança coloca-se no mundo como alguém competente, que de acordo com Rinaldi (2018),

Sabe se relacionar com o mundo. [...] uma criança competente. Competente porque tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com a qual ela identifica as coisas. [...] um corpo que é inseparável da mente. É cada vez mais claro que mente e corpo não podem se separar, pois formam uma unidade com qualificação recíproca (RINALDI, 2018, p. 170).

A criança, por sua vez, necessita se relacionar com o mundo para que se desenvolva, em sua integralidade, não apenas de forma motora, mas também intelectual, pois a criança é mente e corpo, e seu desenvolvimento ocorre de forma integral, um complementando o outro. Cabe ao adulto oportunizar momentos e materiais para que isso ocorra. Segundo Fortunati e Zingoni (2014, p. 65), o papel do adulto aproxima-se ao de um pesquisador, por estar “constantemente envolvido na criação de condições nas quais se precisam experimentar as possibilidades”. Nesse sentido, o desafio está em realizar a escuta das crianças de modo que possibilite a construção de espaços e tempos nos quais elas possam criar, inventar, construir, enfim, brincar e desenvolver-se com seus interesses respeitados. Nessa relação, o adulto não assume um papel principal e determinante no processo de aprendizagem, mas respeita os processos das crianças que farão determinada atividade, quando irão interagir e com que materiais e como organizam os espaços da sala de aula. Logo assume um papel coadjuvante, que observa e quando intervém, é de modo qualificado, oferecendo apoio para as ações infantis, sem determinação prévia, mas para auxílio na superação de incertezas, inseguranças e medos e para impulsionar conquistas.

O objetivo deste trabalho é fazer uma revisão dos argumentos de alguns autores como Rinaldi (2002, 2012), Fortunati (2014), Kohan(2011), Malaguzzi (1999) e Edwards (1999) sobre o protagonismo infantil afim de situa-lo dentro do planejamento realizado pelo professor tendo a criança como protagonista no processo de aprendizagem sendo que tal

planejamento deve oportunizar momentos e situações que as crianças construam e evidenciem seu protagonismo em conjunto com as demais crianças. Este trabalho justifica-se pelo fato de presenciar momentos onde as crianças em conjunto com seus pares tendem a se desenvolver de forma integral, porém para que isso aconteça deve se ter um planejamento o qual tem a criança como centro e que todas as ações e materiais pensados devem proporcionar momentos de troca entre as crianças.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O procedimento utilizado para realizar a pesquisa foi de revisão bibliográfica, procurando pontuar as concepções que cada autor traz sobre o protagonismo infantil, após pontuar as principais ideias procurou-se fazer uma análise de cada autor para identificar semelhanças na forma de discussão sobre o tema pesquisa e assim após isso chegar a um resultado sem excluir ou abandonar nenhuma das concepções, pois todas apresentam semelhanças e tendem a se complementar no que diz respeito a criança e protagonismo infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Rinaldi afirma que a criança tem potencialidade e seu desenvolvimento acontece na sua integralidade, sendo que o protagonismo é tido como algo fundamental no desenvolvimento da criança. Já para Fortunati (2014), a criança tem um potencial que não cessa, também salienta que é necessário haver um currículo aberto que dê oportunidade para a criança aprender, desenvolver-se e socializar-se com o adulto. Kohan (2011) corrobora dizendo que a criança é importante no momento presente, deve ser respeitada e estar dentro de um contexto onde é valorizada. Malaguzzi (1999) mostra que a criança é dotada de direito e deveres, no entanto o protagonismo só é visto quando o professor respeita a criança na sua integralidade. Edwards (1999) concorda que o protagonismo acontece quando há uma interação entre as crianças dentro de um determinado espaço.

Para Malaguzzi (1999, p. 101), “[...]o que sabemos realmente é que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas”. Isso faz pensar que o professor-pesquisador precisa perceber o universo afetivo, imaginário e cognitivo da criança

para poder compreender suas atitudes, comportamentos, seus sistemas de ideias, de valores e de símbolos e, com isso, potencializar o desenvolvimento da mesma. É fundamental que os adultos da escola (professores, direção, merendeiras...) consigam reconhecer as manifestações verbais ou não verbais das crianças, uma vez que na pré-escola estas também se expressam pelo corpo, considerando que as crianças são capazes de criar, imaginar e se expressar, independente da sua faixa etária. A partir de esse escutar/ver as crianças, busca-se proporcionar espaços e materiais que possam promover uma experimentação de possibilidades e, para tal, não há modelos nem receitas, mas sim é importante acreditar e considerar as crianças como sujeitos de conhecimento e se permitir também aprender com elas.

As crianças possuem um enorme potencial que não cessa de surpreender; elas são dotadas de ferramentas cognitivas para construir seus processos de pensamento, suas ideias, suas perguntas e respostas. Ao pensarmos em protagonismo infantil, é preciso pensar em um currículo aberto às oportunidades, como condição de abertura de possibilidade para que cada criança aprenda e se desenvolva de seu modo (FORTUNATI, 2016).

Refletindo sobre as possíveis origens do que muito ouvimos a respeito da infância e da preocupação com ela, em virtude de o que serão as crianças, podemos perceber que essa potencialidade da infância projetada para o futuro acaba escondendo uma negatividade, uma incapacidade, um não ser nada no presente, o que Kohan (2011) problematiza, considerando que a criança não será importante, ela é importante.

Deixando de associar a infância à idade, e ignorando a comparação com os adultos, olha-se para o que a infância é e, a partir disso, abrem-se outras perspectivas de pensamentos em relação à infância. Kohan (2011) reafirma a ideia de não associarmos infância a crianças, não pressupondo uma temporalidade linear, mas perceber a infância como símbolo de afirmação, espaço de liberdade. Assim, diante do exposto, para que possamos dar os primeiros passos, reconfigurando as práticas escolares, é importante repensarmos a visão de criança que temos nas escolas.

Dalhberg (2003) traz o seguinte questionamento:

Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como 'a criança' ou 'a infância', um ser e um estado essencial esperando para ser

descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser (p. 63).

A partir do momento em que mudam as concepções de criança e de infância, passando a pluralizá-las, abre-se a possibilidade de modificar também a forma de trabalhar com estas crianças. A percepção da multiplicidade de infâncias pode despertar o olhar do professor para os interesses das crianças, passando a ouvi-las, vê-las e considerá-las, enriquecendo a sua prática mutuamente com suas ideias e contribuições. Assim, a prática deixa de ser centrada no adulto e abre espaço para que as crianças protagonizem os processos de ensino e de aprendizagem de que fazem parte.

Kohan (2011) trata da infância como uma condição que nos acompanha a vida toda, a condição de “ser afetado”. E destaca ainda que “A humanidade tem uma soma infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar” (p. 245). Para que isso seja possível, “os faremos com o espírito infantil, buscando vê-los como se fosse à primeira vez” (Ibid., p. 119).

As crianças estão por todos os lugares, com toda a multiplicidade de infâncias. E em se tratando de infância, podemos dizer que a mesma pode ser reinventada em cada época pela sociedade existente: cada sociedade cria a imagem de criança que acha mais pertinente para o seu meio cultural. A imagem de criança é uma convenção cultural muito diversa. “Algumas imagens concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer” (RINALDI, 2012, p. 76).

O fato de as crianças tornarem-se atores principais no processo de aprendizado exige repensar que elas estão por todos os lugares e, assim, a sociedade vem pensando em espaços que podem ser ocupados por elas, em instituições de ensino ou não. Com o passar do tempo, as famílias perceberam a necessidade de tirar a criança por um período do espaço de sua casa e, de certa forma, institucionalizando a infância (SARMENTO, 2003).

Desse modo, ocorrem mudanças de papéis e de lugares, em que as crianças que estão fora de casa aprimoram outras potencialidades na interação com outros adultos que não sejam os da sua família. As crianças continuam sendo controladas pelos adultos, mesmo nos espaços “produzidos” especialmente para elas, entretanto, apesar de a modernidade ter radicalizado as

condições em que vive a infância, não a dissolve na cultura e no mundo dos adultos, nem lhe retirou a identidade e autonomia de ação, o que permite perceber as crianças como atores sociais e, mesmo em processo de mudança, a infância mantém-se como categoria social (SARMENTO, 2003).

Para Boto (2002, p. 58), “precisam existir, porém, crianças capazes de contar de si, de ser protagonistas e narradores de seu próprio relato”. Com estas mudanças as crianças se tornam capazes de construir suas próprias culturas. Ocorre que, juntamente, com seus pares, elas vivenciam e experienciam as mais diferentes maneiras de ser criança numa pluralidade cultural, econômica e social. Ao mesmo tempo em que as crianças produzem cultura, elas também acabam sendo produzidas e, ao compartilhar seus conhecimentos com seus pares e também com os adultos, transformam a sociedade na qual elas estão inseridas.

Referir que as crianças sejam protagonistas no processo de aprendizagem é dar voz a elas, saber escutar seus desejos e vontades. No momento em que o professor se coloca também como ouvinte, ele assume a função de mediador e, ao mediar, ele propicia oportunidades de as crianças se desenvolverem e se organizarem conforme a sua necessidade no ambiente escolar e a fazer uso dos materiais disponíveis para elas naquele momento.

A criança, como protagonista, não é simplesmente ela fazer tudo o que e quando quiser, pois, há um professor que assume a função de mediar e estimular a atuação e responsabilidade dela como autora de sua aprendizagem e que, ao proporcionar vivências de protagonismo aos suas crianças, também se constitui como tal. Não podemos confundir o protagonismo com o abandono, visto que alguns professores, sem perceberem, relegam às crianças a tomarem quaisquer decisões sem preparação, portanto, a participação das crianças não só implica em fazer com que elas expressem livremente seus pensamentos, opiniões e curiosidades a serem questionadas, respondidas e aprendidas, no cotidiano da escola, desde seu contexto.

A criança é dotada de direitos e deveres. Dessa forma, o protagonismo só é percebido quando estes são respeitados e vistos pelo professor como constitutivos deste sujeito. Para Malaguzzi (1999, p. 62), o desejo de reconhecer o direito de cada criança ser protagonista, mantendo a sua curiosidade espontânea, os fez “decidir e preservar a decisão de aprender com as crianças, com suas famílias”. Edwards (1999, p. 160) corrobora, afirmando que “As

crianças são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guia”. Assim, os professores têm função fundamental para que a criança possa ser protagonista de suas próprias aprendizagens. Os professores precisam estar atentos e com olhar sensível a tudo que envolve a criança, e também a seus interesses e a suas necessidades.

Ao mencionarmos a criança protagonista de sua aprendizagem, às vezes, esquecemos que, de alguma forma, há um professor centralizado na provocação e promoção de oportunidades para que estas descobertas aconteçam por meio da estimulação do diálogo, da ação conjunta e da construção de conhecimento pela criança. Para Malaguzzi (1999), a escola precisa ser um lugar aconchegante, um local onde crianças e adultos se sintam em casa, visto que...

Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – se tornem mais unidos e conscientes das contribuições uns aos outros (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

Este elo existente entre adultos e crianças torna a relação séria e comprometida por ambas as partes. Podemos perceber, então que protagonismo, também, vem da parte do professor, que está incluso nesse processo. São duas as versões teóricas do protagonismo – a do protagonismo infantil e a do protagonismo docente – contempladas separadamente na maioria das pesquisas em artigos e livros. Sobre isso, Rinaldi (2018), em sua explicação sobre as relações em Reggio Emilia, afirma que nas escolas infantis daquela localidade os professores, as crianças e as famílias são protagonistas. Essa afirmativa acabou por incitar o questionamento sobre o protagonismo e a compreensão sobre a relação professor e aluno e aprendizagem, como uma relação que tem o professor e as crianças como protagonistas.

Ao realizar o planejamento de aulas que evidenciem o protagonismo, percebemos que o mesmo não está só em quem propõe a situação de aprendizagem, pois, pela maneira como a situação é proposta é um convite ao protagonismo compartilhado. Existe uma dinâmica na relação professor-aluno-aprendizagem, e esta não está organizada de forma

vertical ou hierárquica, mas em relações horizontais nas quais os professores não comandam as ações das crianças, mas sim convidam, orientam e auxiliam a escolher o quê, com quem e como trabalhar. Nesse sentido, percebe-se que há um incentivo ao exercício da autonomia a escolher e experimentar as suas próprias ações, e a aprender na relação com a professora e com as outras crianças. Esse incentivo acontece a partir de perguntas e convites destinados às crianças para compartilhar o protagonismo na relação das crianças, entre elas e do professor com as outras crianças.

Nas relações constituídas pelo protagonismo compartilhado entre professor e criança, as concepções deles trazem uma imagem de pessoas potentes e competentes, de interlocutores e parceiros, que partilham a vida na escola pela convivência cotidiana. Ainda é possível identificar que aprender não está necessariamente relacionado ao fato de todas as crianças estarem engajadas, ao mesmo tempo, na mesma situação de aprendizagem e ao mesmo objeto de conhecimento. As situações de aprendizagem são organizadas e mediadas na relação professor-aluno-aprendizagem de diversas maneiras – em grande grupo, em pequenos grupos e, individualmente – de modo que o professor possa acompanhar a criança de forma individual e coletivamente. O professor e as crianças compartilham o protagonismo nas relações constituídas em pequenos grupos ou individualmente, pois o professor, ao planejar e organizar o espaço e o tempo para as crianças, sustenta um olhar atento sobre as atuações nos pequenos grupos de aprendizagem ou até mesmo na individualidade de cada uma delas. Por isso, o julgamento de que o protagonismo compartilhado não envolve revezamento, mas sim gestão de todos os envolvidos, de tempo de falar e de escutar, de agir e observar. O ser protagonista envolve, sobretudo, a escuta sensível, a atenção e um planejamento pensado na individualidade de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores e crianças podem compartilhar do mesmo protagonismo desde os primeiros dias desta relação em sala de aula. Não existe tempo certo de professor e crianças iniciarem o processo, mas, sim, a necessidade de estarem à disposição um do outro, para se ouvirem, conversarem, conviverem, para compreenderem o que implica afetarem-se

mutuamente, pois são, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes na sua potência e no seu protagonismo. Percebemos, ainda, que professores e crianças, cada um com a sua identidade, compartilham a vida, os sentidos e significados das relações vividas dentro e fora da escola. Ao constituir a vida na escola, é importante lembrar que eles compartilham aspectos em comum, mas também diferenças e conflitos. À medida que as crianças compreendem a relação constituída, ao incentivarem a expressão de seus desagrados e conquistas, convocam de certa forma o respeito às diferenças. No direito de falar, percebem a importância de exercer seu protagonismo na relação com outra criança; o professor, como protagonista na relação, incentiva para que aos poucos o façam sem necessitar de seu incentivo direto.

Se as crianças são reconhecidas e estimuladas, sentem-se à vontade para continuar protagonizando as relações; do contrário, sentem-se intimidadas e temem apostar e protagonizar novas ações. Isso não significa que no protagonismo compartilhado não exista conflito, que tudo e todo tempo é consentido e harmônico, pois, mesmo sendo reconhecido o protagonismo, a convivência com os outros protagonistas envolve partilha, que implica em ceder, em flexibilizar a proposta inicial para então decidirem juntos.

O protagonismo não está somente relacionado a quem propõe inicialmente a situação. É possível perceber que os professores protagonizam as propostas e planejam muitas situações de aprendizagem sem o auxílio das crianças, mas, a interação constituída nas relações e situações de aprendizagem deram abertura ao protagonismo das crianças. Na relação constituída a partir das proposições dos professores, as crianças podem perguntar e expressar seus desejos e anseios compartilhando também o seu protagonismo. O protagonismo do professor acolhe o protagonismo das crianças, o qual emerge da relação com ela e com os conhecimentos da relação que pode acolher os assuntos. Essa relação professor-aluno-aprendizagem dá abertura às opiniões e às iniciativas das crianças.

REFERÊNCIAS

- BOTO, Carlota. **Desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes**. In: FREITAS, M. C; KUHLMANN, M. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, p. 11-60, 2002.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, C. **Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em Ação**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível**. [S.l.]: Edizioni ETS, 2014

FORTUNATI, A.; ZINGONI, S. **Provocar com oportunidades as experiências. A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças. Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível**. Centro de pesquisa e documentação sobre a infância LA BOTTEGA DI GIPPETTO. Instituição do Município de San Miniato, 2014.

KOHAN, Walter O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, Idéias e Filosofia Básica**. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução Ana Cury. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, [2018]. Tradução de: In dialogue with Reggio Emilia.

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

RINALDI, C. **Reggio Emília: a Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive como Princípio Fundamental**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. Bambini: A abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto Pocti/ CED/2002. Disponível em: http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. acesso em: 23 ago. 2020.