

**UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – (UNIARP)
ESPECIALIZAÇÃO EM INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COM FOCO NAS BNCC's**

RITA DE CÁSSIA AMARAL DA SILVA PONZONI

O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

**CAÇADOR
2021**

RITA DE CÁSSIA AMARAL DA SILVA PONZONI

O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para obtenção do título de especialista, do Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* Inovação na Educação com Foco nas BNCC's, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

Orientadora: Dra. Thatijanne Santos Gonzaga de Carvalho Garcia

CAÇADOR

2021

Esta monografia é dedicada às crianças, pois sem seu simbolismo no mundo, a alegria seria nula.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao Grandioso Ser, Deus, o qual nos propiciou a entrada nesta pós graduação, iluminando nas horas difíceis e dando força para prosseguir nesta caminhada.

Às minhas filhas que compreenderam minhas faltas e me encorajaram para ir em busca de transformação do contexto educacional.

Ao meu esposo que me estimulou durante todo o processo e compreendeu minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos.

Aos professores e colegas em especial minha colega Marcela e a minha orientadora que contribuíram em relação ao nosso aprendizado, com ensinamentos importantes para a realização deste trabalho.

MUITO OBRIGADA!

A educação das crianças, [...] uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade Freire (1989, p. 49).

RESUMO

Mudanças na legislação ocorridas na última década impactaram a provisão de Educação Infantil (EI). Surgindo as pesquisas voltadas à infância e à EI, destaca-se a necessidade e a pertinência da participação ativa das crianças em seu protagonismo na aprendizagem, tanto nos estudos, como nos demais modos sociais aos quais esse sujeito histórico e social está inserido. Logo, o contexto escolar é concebido como espaço de múltiplas culturas essenciais na formação das crianças, sendo lugar de interações e aprendizados, dessa forma, cabe ao educador elaborar intervenções pedagógicas e espaços que considerem os seus direitos de participação em benefício da qualidade pedagógica na primeira infância. Nessa perspectiva, a presente monografia teve como objetivo compreender de que forma se constitui o protagonismo das crianças bem pequenas nas práticas escolares, durante a primeira etapa da Educação Básica. Especialmente, buscou balizar as possibilidades para a autoria infantil e o lugar dos infantes no planejamento das práticas educativas como mediador do conhecimento, possibilitando e potencializando as interações em espaços formais de educação. A metodologia está ancorada nos preceitos da pesquisa qualitativa de orientação sócio histórica, compreendida a partir das concepções Loris Malaguzzi, Vygotsky Paulo Freire e documentos que asseguram a relação dialógica entre os sujeitos e as linguagens infantis. A Educação Infantil é uma percurso cheio de desafios, onde os participantes deste processo constroem laços afetivos positivos que facilitam a sua interação, gerando assim conhecimento. É importante que os docentes compreendam as “cem linguagens”, utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador das práticas pedagógicas, contemplando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dessa forma, novos caminhos serão descobertos para que de fato as possibilidades de autonomia sejam criadas para os educandos, promovendo progressos pessoais, sociais e construindo um ser que se desenvolva integralmente.

Palavras-chave: Primeira infância. Participação. Aluno. Práticas Escolares.

ABSTRACT

Changes in legislation over the past decade have impacted the provision of Early Childhood Education (EI). When research focused on childhood and EI emerges, the need and relevance of the active participation of children in their protagonism in learning is highlighted, both in studies and in other social modes to which this historical and social subject is inserted. Therefore, the school context is conceived as a space of multiple essential cultures in the education of children, being a place for interactions and learning, thus, it is up to the educator to develop pedagogical interventions and spaces that consider their participation rights in favor of the pedagogical quality in the first In this perspective, the present monograph aimed to understand how the role of very young children in school practices is constituted during the first stage of Basic Education, in particular, it sought to mark out the possibilities for children's authorship and the place of infants in childhood. planning of educational practices as a mediator of knowledge, enabling and enhancing using interactions in formal education spaces. The methodology is anchored in the precepts of qualitative research of socio-Vygotsky, historical orientation, understood from the conceptions of Loris Malaguzzi, Vygotsky, Paulo Freire and documents that ensure the dialogical relationship between subjects and children's languages. Early childhood education is a path full of challenges, where the participants in this process build positive affective bonds that facilitate their interaction, thus generating knowledge. It is important that teachers understand the "one hundred languages", using the National Common Curricular Base (BNCC) as a guiding document for pedagogical practices, covering the six rights of learning and development: living, playing, participating, exploring, expressing and knowing oneself . In this way, new paths will be discovered so that in fact the possibilities of autonomy are created for the students, promoting personal and social progress and building a being that fully develops.

Keywords: Early childhood. Participation. Student. School Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CONED - Congresso Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

MEC - Ministério da Educação e do Desporto.

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIARP- Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA	12
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.3 JOGOS E BRINCADEIRAS	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	24

INTRODUÇÃO

O tema aqui inserido é fruto de discussões sobre o protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem, sendo o foco deste trabalho baseado na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Tais debates realizados durante o período da Pós-graduação *Latu Sensu* em Inovação na Educação com Foco na BNCC (UNIEDU), na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) alavancaram uma busca mais aprofundada sobre o tema.

É oportuno dizer que vivenciamos experiências grandiosas compreendendo um pouco mais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. Esse documento busca assegurar que todos os estudantes atinjam com êxito, dez competências ao final das três etapas da Educação Básica.

Como já mencionado acima, as crianças pequenas e bem pequenas constituem o eixo da pesquisa que por muito tempo referiu-se como alguém sem conhecimentos em suas relações ou em suas interações. Observa-se também que no início das transformações escolares, já com certa ajuda governamental nas chamadas creches e pré-escolas, o educador dispunha apenas a função de cuidar dos alunos. Porém, com as transformações sociais houve a necessidade de mudanças nesse contexto, e conseqüentemente a Educação Infantil (EI) passou a incumbência de cuidar e educar. Para a BNCC (BRASIL, 2018, p, 37), “[...] nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) define criança como (BRASIL, 2010):

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesta perspectiva sociocultural onde o estudante é percebido pela interação com seus pares em suas inúmeras vivências diárias, sabendo que a escola é lugar

de múltiplas culturas e que o mundo integralizado faz parte do dia-a-dia das famílias, cabe ao educador construir com os educandos saberes e conhecimentos que realmente façam sentido, balizados na realidade em que vive cada aluno, não desperdiçando suas culturas e seus conhecimentos já adquiridos. Para Freire (2013):

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática do processo (FREIRE, 2013, p. 42).

Ao longo dos anos a Educação Infantil testemunhou muitas transformações, sendo uma delas a visão do educando como agente de sua própria aprendizagem. Tendo conhecimento de todas essas transformações, este trabalho tem a seguinte problemática: De que forma o profissional da Educação Infantil pode colaborar para o protagonismo das crianças em sua prática pedagógica?. Para contextualizar essa questão, Oliveira (1997) discorre que:

O professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando os avanços que não ocorriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimentos de pistas, instruções são fundamentais na promoção do "bom ensino". Isto é, a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são os professores e as demais crianças é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar e potencializar as competências da Educação Básica através do novo olhar do educador em relação ao educando como o personagem principal de seu conhecimento, embasados em estudiosos como Paulo Freire, Vygotsky, Loris Malaguzzi, construindo uma reflexão acerca das possibilidades de criação e de transformação das relações estabelecidas no espaço escolar através da ação pedagógica.

1 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Esse projeto foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com base em livros, artigos, dissertações e documentos que balizam a educação, compreendida a partir das concepções de Vygotsky, Loris Malaguzzi, Paulo Freire e Augusto Cury, entre outros, além de documentos que asseguram a relação dialógica entre os sujeitos e as linguagens infantis. Essa pesquisa será fonte de estudos e aprimoramento para as práticas pedagógicas, contribuindo com docentes e profissionais que atuam na Educação Infantil com a finalidade de tornar o educando produtor de seu próprio conhecimento.

O objetivo principal deste trabalho foi analisar e potencializar as competências da Educação Básica através do novo olhar do educador em relação ao educando como o personagem principal de seu conhecimento. Os objetivos específicos buscaram promover a discussão sobre as práticas pedagógicas para a mudança, através um olhar inovador e inclusivo da criança; estimular o prazer, habilidades e compreensão de leituras dos diversos gêneros textuais, sensibilizando os docentes sobre a importância da participação da criança na escolha de atividades, nos momentos de experiências em jogos e brincadeiras; desenvolver a autonomia da criança, buscando um ser criativo, participativo, colaborativo, resiliente e responsável; desenvolver algumas habilidades ainda na primeira infância.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA

Ao recorrer às mudanças sobre os conceitos histórico-sociais sobre a criança e a infância, dispõe-se que foram construídas e constituídas em conformidade com as mudanças sociais e econômicas de cada lugar e de cada época. Seus conceitos variam desde “adulto em proporção menor”, até um sujeito histórico-social. Neste sentido, ÁRIES (1981) discorre sobre o assunto em suas pesquisas:

[...] uma interpretação das sociedades tradicionais: nelas, a infância se reduzia ao seu período mais frágil, mal adquirir algum desembaraço físico, a criança se misturava aos adultos. Sua socialização se fazia fora da família, que tinha como missão a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana e a proteção da vida, sem que isso

implicasse uma relação afetiva entre seus membros. As trocas de afeto e a socialização se davam num meio muito mais amplo, através da vida comunitária com suas festas, jogos e cerimônias coletivas. [...] o novo lugar assumido pela criança nas sociedades modernas. Essa mudança é acompanhada, como já observamos, através do exame de duas instituições: a escola e a família (ARIES, 1981, p. 182).

Considerando que as mudanças sociais são as precursoras do olhar para a criança em diversos tempos e espaços, no Brasil somente por volta de 1974, surgiu a primeira ajuda governamental para as crianças abandonadas, que eram negras, mestiças ou brancas. Nesta época foram criadas as casas filantrópicas para atender os pequenos, com o objetivo de inibir as crianças pobres consideradas melindrosas, surgindo aqui uma visão compensatória e assistencialista da Educação Infantil. Para Unglaub (2011, p. 52), “[...] classe perigosa, porque poderia oferecer problemas para a nova organização do trabalho e manutenção da ordem pública, também significava perigo de contágio de doenças, pois viviam em cortiços”.

Com o surgimento da República no Brasil, houve um processo de fortalecimento das leis e políticas públicas voltadas à educação das crianças e no ano de 1988, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição Federal (CF) reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, reconhecendo também a infância como direito social (BRASIL, 1988):

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 15).

Por volta do anos 90, houve um engrandecimento sobre a concepção de infância, no qual buscou-se conceber a criança como um ser sócio histórico, relacionando a aprendizagem com as interações de seu meio social. Essa perspectiva sócio interacionista tem em Vygotsky como o principal teórico.

Em 1996 a Lei nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), adiciona a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, fortalecendo e formalizando a Municipalização dessa etapa de ensino. Conforme o artigo nº 11 (BRASIL, 2017a), os Municípios incumbir-se-ão de:

V: oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2017a, p. 13).

Com o fortalecimento da Constituição ressurgiu uma idealização do plano nacional de longo prazo, com impulso da lei, com a finalidade de estabelecer iniciativas governamentais para fomentar a educação. Neste sentido, a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que (2017b):

Art. 9º. A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; (BRASIL, 2017b, p. 11).

Em 9 de Janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Presidente da República. Abaixo temos um trecho da sua história e importância (BRASIL, 2001):

A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificativa, destaca o Autor a importância desse documento-referência que "contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária". Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (BRASIL, 2001, p, 6-7).

Outra conquista para a educação é o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, que trata de um documento que estabelece compromissos em todas as esferas governamentais, com a finalidade de avanços na educação do país. Em relação à Educação Infantil, o plano dispõe em sua primeira meta (BRASIL, 2015):

[...] o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade na educação infantil (EI). Para essa população, a meta conta com dois grandes objetivos, que se subdividem em função da faixa etária e da demanda: no curto prazo, universalizar o atendimento na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, até 2016; e até o final de vigência do PNE, em 2024, garantir que, no mínimo, 50% das crianças com até 3 anos de idade sejam atendidas por creches. [...] Em 2013, existiam no Brasil 56.019 creches e 107.320 pré-escolas, responsáveis, respectivamente, pelo atendimento de 23,2% das crianças de 0 a 3 anos e de 81,4% das crianças de 4 e 5 anos.¹ Nesse contexto, os dois objetivos centrais da Meta 1 do PNE se voltam para a ampliação desses percentuais (BRASIL, 2015, p. 23-25).

Para o PNE, ainda ocorre uma distância expressiva para a universalização do acesso à escola até 2024, de forma que alguns indicadores apontam que os grupos mais afetados são as crianças do campo e de cidades de baixa renda, incluindo também a não obrigatoriedade do acesso à creche de crianças de 0 a 3 anos, escolha que fica a critério da família. Fundamentado nessas referências constitucionais, deu-se a formação da base comum para nortear os currículos e os conteúdos para todas as etapas do ensino. Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que reitera a necessidade através de sua ementa de número 7:

[...] estratégias que focalizam a melhoria da aprendizagem dos alunos, tais como estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos; assegurar que, no quinto ano de vigência do PNE, pelo menos 70% dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 50%, pelo menos, o nível desejável, e que, no último ano de vigência deste PNE, todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado e 80%, pelo menos, o nível desejável. (BRASIL, 2015, p. 115).

Através desses marcos legais deu-se início à BNCC. O documento foi aberto em 2015 para consulta pública, permitindo à sociedade opinar, sendo que nesse processo, participaram 45 mil Escolas. Na segunda versão, no ano de 2016, passou

por todos os estrados debatidos em seminários. Em 2017 veio a terceira versão. A Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo MEC em dezembro de 2017. Em 2018, tornou-se o documento norteador da Educação. Nesse sentido espera-se que ela (BRASIL, 2018):

Ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p. 8).

Conforme a BNCC (2018), a concepção de criança como um ser que levanta hipóteses, observa, faz julgamentos, questiona, conclui e compreende valores e que produz conhecimentos sistematizados através de suas interações com o ambiente físico e social, necessita de intencionalidades educativas nas práticas:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se). Nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, medir e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2018, p. 39).

Segundo a BNCC (2018), ainda que afirmada como dever do estado e direito de todas as crianças, a Educação Infantil tem seu papel de obrigatoriedade para as crianças de 4 a 5 anos somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, legitimando integralmente a obrigação de matricular todas as crianças de 4 e 5 anos nas instituições de Educação Infantil.

Neste mesmo sentido, Freire discorre que a participação dos pequenos na construção diária de conhecimentos deve ser otimizada, pois o educador é peça essencial como mediador através de sua prática pedagógica e também de seu olhar atento às individualidades, proporcionando métodos que favoreçam as crianças em seus talentos e criatividade. Freire (2013) nos diz que:

[...] conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, devem ser elaborados na prática formadora. É preciso, sobretudo, e já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o primeiro princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se também como sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2013, p. 26).

Quando estamos em uma sala de aula, temos que estar abertos às indagações, às curiosidades, às experiências, às inibições, às fragilidades. Ao pesquisarmos os estudos de Loris Malaguzzi em respeito à criança, temos uma maior compreensão de como esta fase se constitui. Para o pedagogo italiano são inúmeras linguagens que meninos e meninas utilizam para organizar, estruturar, empreender, produzir e experimentar o conhecimento. Desta forma, falar nas linguagens infantis, para Malaguzzi (1999, apud FOCHI, 2014), implica dizer que estão intrínsecas nas crianças, fazendo parte de todo o seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional, para ele em sua poesia, as linguagens são expressas de “cem formas”:

Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. A criança diz: / ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, apud FOCHI, 2014, p,12).

Na narrativa acima, o pedagogo Loris Malaguzzi destaca a necessidade de mudanças nessa imersão da criança no ambiente escolar, dando voz e vez as descobertas dos pequenos. Para ele, o tema das linguagens está vinculado à curiosidade e ao desejo da criança em indagar o mundo, desse modo, o processo educativo não pode roubar essa essência da alegria, do sonho e da imaginação, e sim intensificar as trocas, a aquisição de novos conceitos chegando em uma

aprendizagem real.

Para Oliveira (1997, p. 64), “Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediador entre uma e outra criança nas ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura”. De acordo com o autor, quando a criança busca ajuda de amigos, pais e professores, ela está criando recursos para promover seu próprio desenvolvimento.

No dia-a-dia escolar, a práxis dos professores é buscar a melhor forma de colaborar para a aprendizagem participativa e significativa, ou seja, procurar meios que favoreçam cada criança a adquirir conhecimentos que vão para além das ciências, transformando-os em cidadãos ativos na sociedade. Para Pandini (2011):

A escola, ao organizar-se em torno de um conjunto de conteúdos e metodologias, agrega para si a responsabilidade não só de produzir um novo conhecimento, a responsabilidade não do que foi construído pelas ciências até agora, mas também construir valores cívicos, culturais e éticos (PANDINI, 2011, p. 110).

Durante muitos anos o protagonismo do educando era nulo, sendo o professor a fonte de conhecimento e detentor de todos os saberes. Através de muitas lutas podemos observar um cenário diferente em relação à aprendizagem e como ela se dá nos dias de hoje. Malaguzzi (1992 apud FOCHI,2014) explica em uma entrevista dada ao jornalista Peter Ambeck-Madsen que:

Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que o que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas (MALAGUZZI, 1992 apud FOCHI, 2014, p. 19).

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre tantas linguagens na Educação Infantil é fundamental o uso das diversas composições, afinal é no ambiente escolar que muitas crianças vão entrar em contato com os gêneros textuais, cabendo aos educadores, um papel fundamental de difusor de repertório, colaborando, assim para o acesso destes textos através do uso das narrativas, materiais com imagens, teatro, a utilização dos símbolos e dos signos, que trazem para a sala de aula a integração e a coletividade

das trocas entre pares. A leitura vista como instrumento de mudança sociocultural, coloca sobre a Escola a responsabilidade de facilitar o acesso da mesma às crianças (BRASIL, 1997). Para Oliveira (1997, p. 79), “[...] é impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo social, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitam o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas”.

A observação do mundo juntamente com a leitura de livros nos possibilita fazer essas comparações e construir novas concepções de conhecimento por várias óticas. Além disso, favorece a socialização dos interesses das crianças proporcionando vivências de emoções, imaginação e novas perspectivas de visão de mundo. Nessa mesma visão, Freire (1982) acredita que a leitura do mundo antecede a compreensão da palavra propriamente dita, ou seja, antes de ler a palavra, o indivíduo já realizou suas leituras fazendo jus às suas vivências.

Para Spindola (2009, p. 23) “[...] é no encontro com qualquer forma de literatura que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida”. Pressupõe-se de que todas as classes sociais possuem um tempo para o aprimoramento de sua cultura através do livro e da participação nas escolhas de atividades. Segundo Hoyuelos (2006 apud FOCH):

[...] se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, acaso impossível, compreender como e porque pensam e falam as crianças; compreender o que fazem, pedem, planejam, teorizam ou desejam; compreender qual mensagem preferem, quais procedimentos exploram ou elegem para influenciar seu entorno ou obter conhecimento. (HOYUELOS, 2006, p. 131, apud, FOCH, p.16).

É fundamental saber olhar, ouvir, acompanhar o caminho que as crianças percorrem, apreciando suas aquisições individuais bem como seus processos de descoberta e de desenvolvimento. Além de “escutar” todas as linguagens das crianças, o educador precisa estar preparado para potencializar essas linguagens. Isso só será possível se ele possuir sensibilidade em adequar suas atividades com a finalidade de dar ao outro a possibilidade de participar do processo, deixando de ser apenas receptor do conhecimento. Essa é uma atitude que demonstra que o educador conhece e respeita as crianças. Segundo Cury (2019, p. 39), “A maioria das pessoas ficam na plateia [...]. Precisamos sair da platéia, entrar no palco de

nossos pensamentos e emoções e dirigir a nossa história”.

Pequenas atitudes de participação fazem a diferença, como a importância de ouvir as crianças, trocar ideias e posteriormente rever seu planejamento, compartilhando com os pequenos, identificando as práticas pedagógicas que eles possuem preferência para colaborar na aquisição das habilidades. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p.139), “[...] diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso. Além de propiciar a ampliação do universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer e aprender a respeitar o diferente”.

Na primeira etapa da Educação Básica é imprescindível elaborar oportunidades em que os pequenos interajam com outros grupos sociais, culturas, costumes e narrativas. De acordo com a BNCC (2018), essas oportunidades se destacam no campo de experiência “o eu, o outro e nós”. Já no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, o destaque é que as crianças, ainda bebês, participem de contextos comunicativos. Gradativamente, os pequenos ampliam e enriquecem seu vocabulário, aprendendo a língua materna, que pouco a pouco torna-se seu veículo de interação. Segundo a BNCC (2018):

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. [...]. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.[...] Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p. 42).

Podemos citar também que em seu campo de experiência “espaço, tempo, quantidades e transformações”, a BNCC (2018) preconiza que as vivências das crianças se constituem em diferentes tempos, espaços e dimensões, em um universo composto por fenômenos naturais e sociais:

Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.).

Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (BRASIL, 2018, p. 42).

2.3 JOGOS E BRINCADEIRAS

Para possibilitar que as crianças desenvolvam suas habilidades é fundamental as experiências oferecidas nas instituições de educação, de forma que a brincadeira é uma linguagem fundamental na Educação Infantil, pois ocorre no plano imaginário da criança. A brincadeira possibilita a imaginação e a imitação da realidade. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998):

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Muitos autores acreditam que a aprendizagem pode ser trabalhada por meio das brincadeiras e que elas são força motriz nas interações, a exemplo das ideias de Kishimoto (2010, p.1), “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”. De acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil “interação e brincadeira”, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 39) nos diz que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 39).

As atividades com jogos e brincadeiras devem considerar suas expressões, precisam manifestar o ponto de vista de cada um dos educandos, cultivando valores de respeito, cooperação, compartilhamento, participação e outros que condizem com

práticas de desenvolvimento da criança. Segundo Oliveira (1997):

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criança de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA,1997, p. 67).

Neste sentido, as brincadeiras e jogos são atividades que carregam em si conteúdo oculto para as crianças, permitindo a significância no desenvolvimento de meninos e meninas da Educação Infantil, oportunizando uma construção positiva de si e do outro, proporcionando o conhecimento de seu corpo, fortalecendo seus vínculos afetivos e ampliando as capacidades para a interação social. De fato, Marçal (2014) nos apresenta que:

Pensar nas brincadeiras das crianças e proporcionar esses momentos de trocas e interações continua a ser um dos compromissos de todo (a) professor (a), seja de Educação Infantil ou de Séries Iniciais. Estudamos a brincadeira, principalmente devido a sua importância no desenvolvimento humano da criança, pois sabemos que por meio dela muita coisa se aprende e se ensina. A brincadeira não é uma atividade natural, mas historicamente construída conforme a cultura em que nos inserimos; por isso a brincadeira é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, como: Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, Pedagogia, Filosofia, linguística, entre outras. Esse interesse e o “olhar” investigativo de várias áreas do conhecimento sobre a brincadeira têm muitos objetivos, mas um deles é o fato de que a maneira com que as crianças brincam constrói a sua identidade cultural (MARÇAL, 2014, p. 34).

Em seu campo de experiência “corpo, gesto e movimento e traços, sons, cores e formas”, a BNCC destaca que (BRASIL, 2018):

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física [...]. Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações,

canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (BRASIL, 2018, p. 41) .

Portanto, as trocas entre pares é essencial para aprendizagem e a prática educativa colabora para uma aquisição mais eficaz, se sua proposta estiver educando como o centro da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é um percurso cheio de emoções e desafios, onde deve haver respeito, afeto, paciência, amizade, amor e cuidado, de forma que os participantes desse processo construam laços afetivos positivos que facilitem a sua interação com todos, gerando aprendizados significativos que se façam presentes em todas as ações docentes.

Desse modo, a resposta da problemática vem embasada nas pesquisas e trazem a perspectiva de que o profissional da Educação Infantil tem a incumbência de contribuir para o protagonismo das crianças através de seus planejamentos. Para que isso aconteça de fato, se deve potencializar e não reduzir os conceitos e as possibilidades da infância, da mesma forma que é importante compreender as “cem linguagens”, significando essa fase e sua imersão no mundo das descobertas de fantasia, de curiosidades, de espanto de interações, aprendizagens e trocas entre pares do mundo encantado e belo da infância.

Durante o período da pós-graduação foram inúmeros os momentos de discussão a respeito do protagonismo estudantil, porém, a presença da BNCC traz esperança, pois é um documento normativo que visa a continuidade dos aprendizados em todas as etapas escolares e a verificação das habilidades para cada fase.

Esse estudo destaca a participação ativa da criança como uma condição essencial para o seu processo de ensino-aprendizagem. Abordar algumas possibilidades substanciais para que a aprendizagem significativa ocorra, foi uma forma de contribuir para uma discussão que deve acontecer cotidianamente em nossas escolas e em nossas práticas pedagógicas. Ansiamos em colaborar para que mais educadores percebam e se encorajam a percorrer esse caminho que, com certeza, lhes proporcionará bons resultados e realizações.

É importante estar ciente que não será possível traduzir totalmente as experiências das crianças, porém, podemos potencializá-las e não vetar essas descobertas. Reforçamos que ao admitirmos que em nossa caminhada como educadores, o desafio é pesquisar continuamente novos caminhos para que de fato sejamos capazes de criar grandes possibilidades para nossos alunos, nos tornamos mais eficazes na arte de ensinar e aprender, promovendo para nossos pequenos, progressos pessoais e sociais, afinal, nossa meta é colaborar através de nossas práticas pedagógicas para a construção de um ser que se desenvolva de forma integral.

Freire (1989, p. 29) nos diz que” [...] Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre”.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/313779542_Historia_Social_da_crianca_e_da_familia. Acesso em: 01 jan. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 108/2020. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/576900/CF88_EC108_livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 jan. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812. Acesso: 19 jan. 2021.
- BRASIL. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : , Coordenação de Edições Técnicas, 2017.58 p. Disponível em

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021. Acesso em 19 Jan.21

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica– Brasília: MEC, SEB.2010. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf/view . Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. vol.I, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

CURY, Augusto. **Inteligência Socioemocional**: Ferramentas para pais inspiradores e professores encantadores. Rio de Janeiro: GMT editores Ltda., 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e Educação Infantil II**: Linguagens. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. 20 p. E-book. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/319653565_A_CRIANCA_E_FEITA_DE_CEM_AS_LINGUAGENS_EM_MALAGUZZI. Acesso em: 18 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Coleção de polêmicas do nosso tempo Ed. Cortez, 1989. Disponível https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**,.Belo Horizonte.2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 24 jan. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

MARÇAL, Mônica Teresinha; ODININO, Juliane di Paula Queiroz. **Educação lúdica**: caderno pedagógico, 1. ed. – Florianópolis: UDESC/UAB/ CEAD, 2014.

NEVES, Gisele. **A educação infantil e o seu contexto histórico**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-educacao-infantil-seu-contexto-historico.htm>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SELL, Fabíola S. Ferreira. **Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem I**: Caderno Pedagógico. Introdução à metodologia do ensino de língua materna nas séries iniciais. 2ª ed. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB: 2014.

SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida, **Literatura Infanto- Juvenil**: Estudos de literatura infanto-juvenil :Ferramenta Imprescindível na Formação de Professores. Campo Grande: 2009

PANDINI, Carmen Maria. **Didática**: Caderno pedagógico. 2ª ed. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB: 2011.

UNGLAUB, Tania Regina da Rocha. **História da Educação**: Caderno didático. Introdução da primeira república. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB: 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. Pensamentos e Ação no Magistério 4ª ed. São Paulo: scipione; 1997.