



O protagonismo infantil e adulto em uma creche

Amanda Valiengo¹, Sofia Leandro², Inara Marchi da Silva³, Thais Ribeiro de Noronha³, Isabela Franciele Silveira³, Valdineia Aparecida Alves³, Âmali Girardi Nunes Pessôa³

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar e analisar algumas situações que evidenciam o protagonismo de crianças e adultos no processo de aprendizagem da cultura humana, vivenciadas em uma Creche, situada em São João del Rei, MG, no âmbito de um programa de extensão denominado CRIAÇÃO – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens em Ação, da Universidade Federal de São João del Rei, MG. Tal programa tem como objetivo vivenciar na creche experiências multissensoriais e criativas, com diferentes artes, inventando novas possibilidades de viver - por meio da formação, planejamento, intervenção e avaliação efetivados em parceria entre professoras, coordenação da escola e extensionistas (graduandos e professoras universitárias em Teatro, Artes Aplicadas, Educação Física, Música e Pedagogia). Neste artigo, analisamos quatro momentos, vivenciados na creche com professoras, extensionistas e crianças, envolvidos na extensão. Descrevemos algumas atividades realizadas e as analisamos com o aporte teórico dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da abordagem de Reggio Emilia. Ao longo do processo, que incluiu a escrita deste artigo, consideramos a necessidade do protagonismo infantil e adulto. Para as professoras, identificamos a necessidade de planejamento, organização do espaço, tempo e materiais que sejam, de fato, flexíveis, observando e permitindo a participação e protagonismo infantis. Para as crianças, identificou-se a necessidade de tempo, espaço e encorajamento para que ampliem sua autonomia com liberdade, resultando em participação e protagonismo, e consequente aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Participação; Professora; Criança; Extensão Universitária

Child and adult protagonism in a nursery

Abstract: This article aims to present and analyze some situations which highlight the protagonism of children and adults in the process of learning human culture. These situations were experienced in the Nursery Celina Viegas, located in São João del Rei, Minas Gerais, Brazil, in the context of a university extension program called Center of Respect for Childhood and its Learnings in Action, at the University of São João de Rei. Such a program aims to promote multisensory and creative experiences at the nursery, with different arts, inventing new possibilities of living. The Program follows through training, planning, intervention, and evaluation in partnership between teachers, school coordination, and the extension team (undergraduate students and university teachers in Theater, Applied Arts, Physical Education, Music, and Pedagogy). This article analyzes four moments experienced with the extension team, nursery teachers, and children involved in the extension program. To do so, we describe some activities and analyze them with the theoretical contribution of the principles of the Historical-Cultural Theory and the Reggio Emilia approach. Along the process, including the writing of this article, we consider the need for the protagonism of the child and the adult. For teachers, we identify the need for planning and organizing of space, time, and materials that are indeed flexible, observing and allowing participation and child protagonism. For children, we identify the need for time, space, and encouragement to increase autonomy with freedom, thus resulting in participation and protagonism, and as a consequence, learning and development.

Keywords: Child Education; Participation; Teacher; Child; University Extension

*Originals recebidos em
25 de outubro de 2020*

*Aceito para publicação em
22 de outubro de 2021*

1
Professora Adjunta do
Departamento de Ciências da
Educação e Mestrado em Educação
da Universidade
Federal de São João Del Rei (UFSJ,
MG).

Coordenadora do Programa de
extensão CRIAÇÃO. Líder do grupo
de Pesquisa CRIA.

<https://orcid.org/0000-0003-2252-4588>

(autora para correspondência)

amanda.valiengo@ufsj.edu.br

2
Professora Assistente do
Departamento de Música da UFSJ.

Vice-coordenadora do Programa de
Extensão Criação. Pesquisadora do
grupo de Pesquisa CRIA.

<https://orcid.org/0000-0003-3356-3400>

3
Graduandas nos Cursos de Artes
Aplicadas, Música e Educação Física
respectivamente, da UFSJ.

Bolsistas do Programa de Extensão
CRIAÇÃO. Integrantes do grupo de
Pesquisa CRIA.

4
Mestrandas no Programa de Pós-
Graduação em Educação da UFSJ.

Integrantes do grupo de Pesquisa
CRIA.

Introdução

O programa de extensão CRIAÇÃO - Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens em Ação, da Universidade Federal de São João del Rei, MG, surgiu com a intenção de proporcionar às crianças na primeira infância experiências multissensoriais e criativas, por meio de vivências com diferentes artes, inventando novas possibilidades de viver. Durante o ano de 2019, o programa atuou na Creche Celina Viegas, em São João del Rei, MG, uma instituição filantrópica com 30 anos de história, que atende cerca de 65 crianças até 4 anos de idade. As intervenções foram planejadas e executadas a partir da nossa observação dos fazeres da criança.

Este programa tem um caráter multidisciplinar, integrando extensionistas dos campos da Música, Teatro, Artes Aplicadas, Educação Física e Pedagogia, sob a orientação de professoras das áreas da Pedagogia e da Música. O objetivo do coletivo é fazer com que a criança entre em contato com as diversas manifestações artísticas e com o meio ambiente, por meio das vivências, explorações, escutas, manuseios, observações, interações e criações. As atividades propostas pelos integrantes do programa procuram favorecer as aprendizagens das crianças, respeitando e valorizando os seus ritmos, instintos e ideias individuais.

Compreendendo o papel de todos os envolvidos no crescimento da criança e o necessário protagonismo de adultos e crianças, o programa CRIAÇÃO também procura fortalecer os laços entre extensionistas, estagiários, professores, técnicos e familiares. Por isso, para iniciar nossos diálogos com a escola, fizemos, durante o mês de abril de 2019, um curso de formação com as professoras da Creche. Além de proporcionar experiências educacionais relacionadas às nossas áreas específicas, tivemos então a oportunidade de conhecer nossas futuras parceiras de trabalho e fazer um primeiro contato amistoso. As considerações aqui traçadas serão referentes às atuações já com as crianças, entre os meses de maio e novembro do mesmo ano, especialmente no que se refere aos modos como adultos e crianças foram sendo protagonistas das vivências.

As observações das práticas realizadas na creche levaram-nos a refletir sobre o papel de todos os sujeitos envolvidos. Fomos, por vezes, impulsionadas para reflexões teórico-práticas quando percebemos a falta de protagonismo e concepções de uma criança que *não pode fazer*, que *não sabe*, e de uma professora que limita tanto o seu trabalho como o das crianças. A partir disso questionamos: qual o foi o protagonismo dos bolsistas e das professoras? Como tal protagonismo interfere nas propostas? Qual é o lugar e o papel ocupado pelo professor nas ações pedagógicas? E pela criança?

Por meio da análise de registros fotográficos e da descrição das propostas vivenciadas, conseguimos identificar exemplos de momentos em que o protagonismo foi assumido por uma ou várias crianças, pelas professoras ou pela equipe do CRIAÇÃO. A exposição, neste texto, desses momentos, tem o objetivo de contrariar as concepções anteriormente mencionadas e caracterizar concepções de professoras e crianças ativas, protagonistas, capazes, mediante uma prática docente que defenda e vivencie tais concepções. Por sua vez, estas só podem ter lugar a partir de uma relação horizontal entre professora (adulto) e criança em todos os seus processos, sejam sociais, culturais e históricos, em que cada um possui um saber que possa passar adiante (Martinez, 2017) deixando que a criança ouse e experimente mais, dando espaço para que seja também ela protagonista.

Durante e após a realização das propostas na creche, estudamos um referencial teórico pautado na Teoria Histórico-Cultural (Vygotski, 1995; Folque, 2017) e na abordagem de Reggio Emilia (Fochi, 2014; Valiengo, 2017; Guizzo et al., 2019; Rinaldi, 2020) para conceituar e ressignificar nossas práticas educativas docentes.

Organizamos o texto por meio de algumas situações em que percebemos a possibilidade de refletir acerca da construção de diferentes protagonismos (tanto infantil, como adulto), compreendendo que, para a criança, o protagonismo se faz necessário para sua aprendizagem e, para a professora, é preciso refletir sobre seu papel

de protagonista da sua profissão e, ao mesmo tempo, da sua função de organizadora de tempos, espaços e materiais para que as crianças possam ser também protagonistas. Assim, a seguir apresentamos o conceito de protagonismo, a metodologia do trabalho e, depois analisamos quatro situações vivenciadas por crianças e adultos (professoras e extensionistas).

Instigando o protagonismo na creche

Pensar o protagonismo dos diferentes sujeitos presentes na instituição de Educação Infantil é dar crédito e reconhecer a capacidade destes de construir e elaborar suas teorias. Para que isso aconteça, é importante que a professora assuma a si mesma e a criança como capazes e ativas nos seus processos de desenvolvimento.

Segundo Guizzo et al. (2019, p. 274):

A palavra 'protagonismo' tem origem no latim: *protos* quer dizer principal e *agonistes* significa lutador. Ser protagonista é ter papel de destaque num acontecimento, área ou situação. No campo da Educação, pode-se dizer que o conceito de protagonismo emergiu a partir das discussões propostas pelos escolanovistas.

Para Valiengo (2017, p. 87-88), "o termo protagonismo vem do teatro e indica o ator que ocupa o papel principal numa obra. Adentrou à Sociologia e, de acordo com Pires e Branco (2007), tem sido empregado com muita frequência como sinônimo de participação". Concordamos com o conceito de protagonismo adotado por Valiengo (2017, p. 87-88):

[...] a ideia de que o protagonismo e a participação são palavras de mesma natureza, utilizados para indicar uma presença ativa [da criança] em situações e contextos variados, provindas das relações entre crianças e adultos, das crianças com outras crianças e das crianças com as coisas do mundo (por exemplo, os instrumentos musicais).

Completamos que esse protagonismo também cabe à professora que deve planejar, organizar o ambiente e propor práticas educativas de modo a promover a relação das crianças com seus pares, com os adultos, com os materiais, com o espaço. No entanto, esse planejamento e organização docentes devem ser flexíveis, pois como afirma Valiengo (2017, p. 82) "a flexibilidade do planejamento dos professores, somada ao incentivo à participação dos estudantes na organização e desenvolvimento da aula, do devir, aproxima o ato do protagonismo e da criação, indispensáveis ao fazer artístico e à vida humana".

Também coadunamos com Guizzo et al. (2019, p. 274), que vinculam o protagonismo à [...] "participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na resolução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem".

Nas experiências vividas pelo coletivo do programa CRIAÇÃO, as situações de protagonismo foram observadas ocorrendo de diferentes formas, desde atividades em que organizamos o espaço/tempo de forma a colocar as crianças em situação de protagonistas na utilização desses espaços e materiais, até em momentos em que esse protagonismo surgia de forma espontânea. Essa espontaneidade acontecia quando a resposta das crianças às propostas dos bolsistas era diferente da esperada, proporcionando um destaque de uma ou mais crianças dentro do grupo, que se tornavam as protagonistas da brincadeira.

Ao mesmo tempo, percebemos que o protagonismo da professora ou, no caso, dos bolsistas do CRIAÇÃO, poderia estar atrelado ao ato de observar as singularidades nos olhares das crianças durante as atividades propostas, sem encarar como se algo estivesse sendo feito de forma "errada" por não seguir um planejamento ou um padrão de comportamento. Compreendemos que os adultos assumem o protagonismo ao serem capazes de olhar para essa resignificação de uma proposta como forma de expressão legítima, que demonstra

autonomia na forma de cada criança se expressar, dando assim credibilidade e oportunidade para que cada ser desfrute do seu momento de protagonismo, encontrando suas próprias potências criativas.

Nesse processo de assumir os protagonismos, “é imprescindível que uma certa liberdade (atrelada às ideias de autonomia e independência) seja colocada em prática” (Guizzo et al., 2019, p. 274). Nas diferentes vivências e convivências, as crianças e suas professoras aprendem a cultura humana nas relações interpessoais, que se tornarão intrapessoais. Podem se apropriar dos conhecimentos artísticos, culturais e científicos em um processo dialético de apropriação e objetivação (Vygostki, 1995). A partir da contínua elaboração que fazemos acerca da temática do protagonismo, analisamos algumas situações vivenciadas na creche.

Metodologia - Atividade Educativa, Dialógica e Transformadora

O programa de extensão CRIAÇÃO foi impulsionado e proposto em um edital interno da Universidade Federal de São João del Rei, MG devido à prática artística e docente das professoras universitárias (coordenadoras do programa) aliadas a possibilidade de realizar atividade educativa, dialógica e transformadora – tanto para extensionistas (professoras e bolsistas) envolvidos e estagiários como para a Creche (professoras, crianças, direção, família).

Devido a pesquisa realizada em âmbito nacional (Abuchain, 2018) e local (por meio das formações realizadas junto à Secretaria Municipal de Educação e estágios), fica nítido que a Educação Infantil no Brasil cresce e ganha algum reconhecimento, no entanto a oferta nas creches (crianças até 3 anos de idade) ainda está longe de atender o mínimo de 50% das crianças até 2021 (Abuchain, 2018), o que faz com que muitas crianças nesta faixa etária sejam atendidas em escolas privadas e filantrópicas e de maneira, muitas vezes, precária.

No município de São João del Rei, MG, há apenas uma creche municipal, então a maioria da população desta faixa etária que frequenta as escolas está em escolas privadas e filantrópicas. Por meio das visitas e estágios nessas instituições filantrópicas, verificamos que nenhum programa extensão, formação continuada ou qualquer capacitação educacional ocorria. O primeiro passo, então, foi verificar as demandas de uma dessas creches (localizada em bairro periférico da cidade) e estabelecer a parceria.

Depois que o programa foi aprovado, iniciamos a parceria com a intenção de vivenciar a extensão, conforme propõem as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, integrando

[...] à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 da Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação do Brasil).

Para tanto, organizamos o programa de extensão da seguinte maneira, no ano de 2019: 1) seleção de bolsistas; 2) integração e participação em grupo de pesquisa; 3) planejamento e avaliação de ações desenvolvidas na creche; 4) familiarização com as professoras e com a rotina da creche; 5) realização de intervenções artístico-cultural-educativas na creche; 6) articulação com estagiários em Educação Infantil.

A seleção de bolsistas foi feita através de ampla divulgação na comunidade acadêmica e dirigida a graduandos dos cursos de Pedagogia, Artes Aplicadas, Música, Teatro e Educação Física. Da seleção, ficaram três bolsistas dos cursos de Teatro, Música e Artes Aplicadas. Desde o início do funcionamento do programa, bolsistas e coordenadoras integraram e participaram do grupo de Pesquisa CRIA – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens. Semanalmente nos reunimos e realizamos estudos teóricos relacionados à Educação Infantil. As professoras e coordenação da creche foram convidadas, mas não integraram o grupo.

Nas reuniões semanais das coordenadoras com os bolsistas, planejamos e avaliamos ações que foram desenvolvidas na creche. Esse momento também constitui possibilidade de formação. A creche não tem tempo destinado para essa finalidade, então foi um dos pontos discutidos como necessidade para a efetivação da proposta do programa e valorização do trabalho com a comunidade. Para tanto, os extensionistas apresentavam semanalmente propostas a serem desenvolvidas junto com as professoras e crianças. Com o passar do tempo, foi criado um painel no qual a proposta era apresentada por escrito e as professoras eram convidadas a sugerir e preparar coletivamente.

Antes de propor e realizar as intervenções junto das crianças, observamos e conhecemos um pouco da rotina educacional da creche. Durante o primeiro mês de frequência na creche, fizemos encontros semanais exclusivamente com as professoras, durante os quais foi possível estabelecer o primeiro contato entre as partes, apresentar o programa e conhecer a proposta pedagógica da escola. Nesses encontros levamos algumas propostas de atividades práticas que pudessem favorecer a socialização e instigar a reflexão sobre o papel dos bolsistas no contato com as crianças.

Realizamos intervenções artístico-cultural-educativas uma vez por semana diretamente com as crianças. Essas ações foram efetivadas pelos bolsistas e/ou estagiários, com a participação das professoras da creche. Os bolsistas chegavam antes do momento da intervenção, dialogavam com as professoras, organizam os espaços e materiais antes e depois, registravam por meio de fotografias e depois, por meio de relatório escrito, todas as ações realizadas. Articulamos todas essas ações extensionistas com a disciplina de Estágio na Educação Infantil (Pedagogia), sendo que nesse processo alguns alunos estagiaram na creche.

Do conjunto dessas práticas realizadas, em um diálogo entre universidade e creche; teoria e prática; pesquisa, ensino e extensão, emergiu a necessidade de estudar e vivenciar práticas potencializadoras do protagonismo infantil e adulto, que sistematizamos neste texto.

Relato de experiência

Quem virou a canoa?

Na primeira imagem (Figura 1), vemos as crianças em roda numa atividade a que demos o nome da música cantada: *A Canoa Virou*. Nessa brincadeira sentamos todos em roda, na varanda da creche, passando o pandeiro de mão em mão a cada repetição da canção.

O objetivo era cantar o nome da criança que estivesse ao nosso lado e passar o pandeiro para que ela tocasse cantando o nome da próxima criança, e assim sucessivamente.

A canoa virou

Pois deixaram ela virar

*Foi por causa de ****

Que não soube remar

Durante todo o desenvolvimento da brincadeira as crianças se empenharam em cantar a música juntas, sem perderem a atenção ou se interessarem em fazer outra coisa. Elas ficavam ansiosas pelo *seu momento* de pegar no pandeiro e tocar.



Figura 1. Crianças em roda enquanto esperam pela sua vez de tocar o pandeiro.

A participação nesta brincadeira colocou todos os envolvidos no lugar de protagonista em algum momento. Principalmente no momento de tocar o pandeiro, mas também de cantar com todos, de participar respeitando a sua vez e a vez do outro. Além disso, o envolvimento de adultos e crianças se deu numa dinâmica horizontal em termos de hierarquia, uma vez que todos foram convidados a participar da mesma forma: todos estão sentados no chão, todos estão sentados entre duas pessoas, todos pegam o pandeiro e cantam uma vez a canção, os nomes de todos são cantados. Compreendemos que esse envolvimento oportuniza aprendizagens e proporciona um protagonismo coletivo.

Segundo Folque (2017), o processo de aprendizagem prescinde de uma mudança na participação, e depende da coparticipação entre os indivíduos. Por isso no programa CRIAÇÃO, instigar o protagonismo dos envolvidos nos processos de educação foi se fazendo necessário, porque percebemos que diferentes aprendizagens ocorrem quando cada um assume certo tipo de protagonismo.

Nesta atividade, a experiência de ouvir e ser ouvido se traduz num aprendizado por imitação, não somente a partir das referências do adulto, mas a partir de experiências criadas individualmente e traduzidas, de certa forma, coletivamente. Ao tocar o pandeiro, a criança experienciou uma variedade de formas rítmicas, aumentando sua variedade rítmica e conseqüentemente seus estímulos musicais, mas também comunicou essas experiências com o grupo. A escuta se torna inevitável e, ao mesmo tempo, necessária para que a brincadeira continue.

A escuta é uma possibilidade dos adultos perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades das crianças. A escuta é o pano de fundo das relações, pois diz respeito à forma como buscamos nos comunicar e nos relacionar com os outros (Fochi, 2014, p. 15).

Para aprender e, conseqüentemente se desenvolver, primeiro é preciso que a cultura seja vivenciada interpessoalmente (entre as pessoas), para em seguida ser intrapessoalmente (consigo mesma) (Vygotski, 1995; Folque, 2017). A brincadeira *A Canoa Virou* revelou como diferentes expressões individuais e coletivas podem contribuir para essas dimensões do aprendizado.

O que os olhos veem, a boca conta

Outra atividade que propiciou o protagonismo das crianças foi a contação de histórias a partir de imagens de pinturas impressas. Cada criança recebeu as imagens e a partir delas criou uma história e compartilhou com os colegas e a professora.

Acompanhamos a realização da atividade nas diferentes turmas da creche. Destacamos uma turma em que a professora teve um olhar atento e organizou a sala de maneira que as crianças estiveram por inteiro na atividade tanto como ouvinte, quanto como contadoras da história que criaram.

A professora colocou a cadeira para a criança que ia contar a história se sentar, enquanto as crianças ouvintes sentaram no chão (Figura 2). Essa disposição, colocando a criança que contaria a história em uma altura mais elevada das outras, como se estivesse em um palco, parece ter colaborado para que as demais crianças se interessassem em participar da atividade, ouvindo e esperando o momento de contar a sua história. Também proporcionou destaque à criança que contava história, o que se aproxima da ideia de que “a criança quer ser vista, observada e aplaudida” (Rinaldi, 2020, p. 108).

Criar e contar suas próprias histórias foi uma atividade que visivelmente envolveu as crianças que puderam exercer sua imaginação e criação, tornando-se verdadeiras produtoras de cultura. A criança, quando sente e sabe que pode ser a protagonista da sua própria história, quer demonstrar o que é capaz de criar. Malaguzzi (2016, p. 72) argumenta que as crianças são seres sociais, predispostas para se relacionar e “[...] mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou investigadoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem”.



Figura 2. Professora e a criança contando história a partir de uma imagem.

Percebemos também, nesta situação, o protagonismo da professora ao organizar a sala de maneira a favorecer a atividade. Para Rinaldi (2020), o protagonismo do professor está em acreditar na sua inteligência e capacidade de planejar ações específicas para sua turma, não aceitando planejamentos prontos. Acreditando que a criança tem potencial, o protagonismo do professor é revelado a partir do protagonismo da criança. Nas palavras de Rinaldi (2020, p. 108):

[...] quando a criança morre, o professor também morre, porque o seu objetivo é o mesmo das crianças: encontrar sentido em seu trabalho e em sua existência, ver valor e significância naquilo que faz, escapar da condição de indistinto e anônimo, conseguir enxergar resultados gratificantes em seu trabalho e em sua inteligência.

A autonomia das crianças no Circuito da Iara

Na semana do folclore, fizemos uma atividade chamada *Circuito da Iara*. Criamos três polos de atividades diferentes: brincando com água colorida, fazendo sons com canudo e contando histórias sobre a Iara. Em cada atividade, contávamos com a mediação de um bolsista que orientava um determinado grupo de crianças. Essas atividades foram realizadas simultaneamente, enquanto os grupos de crianças se alternavam.

Na Figura 3, podemos ver a realização da brincadeira “fazendo sons com canudo”. Organizamos o espaço com quatro mesas, sendo que em cada mesa havia sido colocado um pote com água e canudos que poderiam ser utilizados pelas crianças. Destacamos nesta imagem (Figura 3) a distribuição de crianças por mesa, percebida apenas na análise das fotografias. Sem o planejamento e interferência dos bolsistas ou professoras, as crianças entraram no espaço preparado e, através de seus olhares, gestos, falas, toques, se organizaram de modo a ficar três por mesa.

Percebemos nesta situação que as crianças são capazes de tomar decisões. O protagonismo da criança também acontece quando ela ganha espaço e consegue uma maior independência e autonomia. Para que essas sejam conquistadas, Guizzo et al. (2019, p. 274) nos alertam sobre a necessidade de liberdade para que as vivências sejam realizadas. Porém, não devemos apressar esse processo da criança, mas proporcionar o tempo necessário para que ela possa aprender e depois construir suas culturas.



Figura 3. Crianças divididas em grupos que elas espontaneamente criaram, para a realização da brincadeira “fazendo sons com canudo”

Para o desenvolvimento de sua autonomia, a criança precisa de oportunidade, de um espaço preparado para tal, de um adulto que a reconheça como capaz e que permita que ela se manifeste autonomamente. Como afirma Vygotski (2010, p. 448), "Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo".

Na situação mostrada na Figura 3, testemunhamos um momento em que a autonomia leva a criança ao protagonismo, vivenciando a atividade de maneira plena, desde a organização até o ato de brincar.

Significando e ressignificando o giz

Na atividade com o giz, levamos as crianças para a varanda da creche e disponibilizamos giz de diferentes cores. O planejado era que as crianças contornassem o corpo uma das outras com o material oferecido. Inicialmente foi o que aconteceu, conforme vemos na Figura 4.

Porém no desenvolver da atividade, as crianças acabaram se interessando mais em criar suas próprias ilustrações. Uma das crianças desenhou uma amarelinha no chão, e as outras, ao verem o desenho, logo se dispuseram a brincar. Enquanto outra, conforme afirmou um bolsista, "fez uma exploração intensa das possibilidades do material". A intensa exploração em questão era o ato da criança amassar e se pintar criando desenhos no próprio corpo com o pó branco. Apesar de estar explorando o material de forma distinta das outras, a criança estava extremamente compenetrada na elaboração da sua teoria, protagonizando uma forma diferente de usar o giz e as possibilidades que esse material oferecia.

A proposta foi planejada pelos bolsistas que, junto com as crianças e professoras, foram flexíveis no planejamento inicial, permitindo às crianças participarem ao seu modo, sendo protagonistas da experiência (Valiengo, 2017). Foi oferecido o espaço necessário para as crianças participarem nas atividades sugeridas e extrapolá-las. Elas estão sempre criando novas maneiras de brincar e esse espaço que lhes damos é importante em seus processos.



Figura 4. Crianças e bolsistas brincando com giz.

Nesta atividade percebemos a criança presente, inteira, capaz de fazer a atividade planejada e a partir dela criar outras formas de exploração do material oferecido. A criança percebe que o giz não contorna só o corpo, então começa a criar hipóteses “será que o giz desenha só o corpo?”, “faz outros desenhos?”, “serve para outra coisa?”, “será que o giz quebra?”. A criança investiga, experimenta o giz em busca de respostas para suas teorias. Como afirma Malaguzzi (2016, p. 81): “elas estão aptas a explorar, fazer descobertas, mudar seus pontos de vista e apaixonar-se por formas e significados e se transformam.”

Considerações finais

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Paulo Freire

Em todos os exemplos de atividades apresentadas neste artigo, o protagonismo da criança esteve presente e, conseqüentemente, a do bolsista/professor. Mas, podemos nos questionar qual foi o protagonismo dos bolsistas/professores, se estes não interferiram diretamente nas atividades propostas? Qual é o lugar e o papel que o professor ocupa?

Precisamos pensar em uma relação horizontal entre professor (adulto) e criança em todos os seus processos, sejam sociais, culturais e/ou históricos, em que cada um possui um saber que possa compartilhar (Martinez, 2017) deixando que a criança ouse e experimente mais, dando espaço para que seja também protagonista.

O professor possui um lugar e um papel de protagonista em vários momentos e situações: no momento de organizar os espaços, tempos e materiais, na observação (com possibilidade de incluir e considerar as propostas infantis), no pensar em atividades instigadoras ou ainda nos momentos de troca dessas atividades, quando vê a criança como ser capaz (Martinez, 2017).

A interferência direta dos professores nas atividades propostas pode limitar a experimentação das crianças, caso em que nós, adultos, não estaremos colaborando para promover suas autonomias e não estaremos cumprindo nosso papel de educadores. Por outro lado, quando as crianças são de fato convidadas a participar e experimentar, elas e nós podemos aprender coletivamente.

Olhar os registros fotográficos das atividades desenvolvidas na Creche Celina Viegas, permitiu-nos observar que o protagonismo aparece de formas distintas é de suma importância para o processo de autonomia e desenvolvimento para adultos e crianças. Se por um lado, o professor tem um papel preponderante no momento de planejar e organizar as suas propostas, por outro lado as crianças, no exercício do seu próprio crescimento, podem contribuir para ampliar as ideias dos adultos e extrapolar essas propostas.

Podemos perceber também que instigar o protagonismo faz com que a criança experimente esse lugar na forma de uma autodescoberta. Através de pequenas investigações, a criança pode se perceber e perceber também a presença das pessoas ao seu redor, mudando e descobrindo, assim, novas formas de se relacionar com o espaço, com as situações, com os materiais e até mesmo com as outras pessoas que estão dividindo esse momento com ela.

Agradecimentos

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários - (PROEX), à Creche Celina Viegas, à Universidade Federal de São João del Rei, MG e aos bolsistas e comunidade que estavam no programa quando as situações apresentadas neste artigo foram desenvolvidas.

Contribuições dos autores

As autoras AV e SL participaram da concepção, planejamento, interpretação dos dados, da redação e revisão crítica da escrita do artigo, bem como pela responsabilidade pela aprovação final para o envio para publicar. A autora IMS participou da concepção, planejamento e interpretação dos dados e da redação do artigo. As autoras TRN e IFS participaram da interpretação dos dados e redação do artigo. As autoras VAA e AGNP participaram da redação do artigo.

Referências

- Abuchain, B. O. (2018). *Panorama das políticas de educação infantil no Brasil*. Brasília: Edições UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261453por.pdf>
- Fochi, P. S. (2014). A criança é feita de cem: As linguagens de Malaguzzi. In M. M. Redin, & P.S. Fochi (Orgs.), *Infância e Educação Infantil II: Linguagens*. (pp. 6-21). São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- Folque, M. A. (2017). O lugar da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. In S. A. da Costa & S. A. Mello (Orgs.), *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores*. (pp. 51-63). Curitiba, PR: CRV.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guizzo, B. S., Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2019). Protagonismo infantil: Um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. *Educar em Revista*, 35(74), 271-289.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (pp. 57-97). Porto Alegre: Penso.
- Martinez, A. P. A. (2017). O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In S. A. Costa, & S. A. Mello (Orgs.), *Teoria histórico-cultural na educação infantil: Conversando com professoras e professores*. (pp. 65-75). Curitiba: CRV.
- Rinaldi, C. (2020). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. Tradução: Vania Cury. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Valiengo, C. (2017). *Diálogo, protagonismo e criatividade: A cocriação na aprendizagem musical*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil. Recuperado de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152322/valiengo_c_dr_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Vygotski, L. S. (1995). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas*, v. III. (pp. 124-149). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Como citar este artigo:

Valiengo, A., Leandro, S., Marchi da Silva, I., de Noronha, T. R., Silveira, I. F., Alves, V. A., & Pessoa, A. G. N. (2021). O protagonismo infantil e adulto em uma creche. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 12(3), 375-385. <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/11747/pdf>