

## ESCOLA DA INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS ATIVAS: TRÊS ESTUDOS REFLEXIVOS

**Eixo temático:** Saberes didáticos, disciplinares e práticas de ensino na Educação Básica

Profa. Ms. Karla Raquel Lima Pereira – UFSCar<sup>1</sup>  
Profa. Ms. Maria Estely Rodrigues Teles – UFSCar<sup>2</sup>  
Profa. Ms. Nathália da Silva Mello Matos – UFSCar<sup>3</sup>  
Profa. Dra. Aline Sommerhalder – UFSCar<sup>4</sup>

### RESUMO

As três pesquisas concluídas, de natureza bibliográfica e qualitativa, apresentam alguns contributos teóricos sobre as pedagogias ativas/progressistas à escola da infância. No eixo: Saberes didáticos, disciplinares e práticas de ensino na Educação Básica abordam especialmente questões sobre ensino e aprendizagem e saberes didáticos na educação infantil. O artigo “Contribuições das pedagogias ativas na educação infantil como meio para uma educação de valorização das experiências infantis” realça a urgência de uma escola da infância com o princípio da liberdade consciente, crítica e criativa, a partir das considerações das pedagogias selecionadas. O artigo “Abordagens pedagógicas e a produção de relatório individual na educação infantil” ressalta o uso do relatório individual como ferramenta de avaliação de aprendizagens infantis que levam em consideração as múltiplas narrativas e os processos experienciais vividos das crianças, desde que inserido num fazer didático planejado e intencional. Suscita, portanto, reflexões que rompem com concepções meramente quantitativas, classificatórias e burocráticas acerca do processo avaliativo. Em “Jogando se aprende: perspectivas teóricas-metodológicas da Abordagem Reggio Emilia à educação infantil”, assume-se o jogo como uma linguagem na qual a criança pode materializar o seu pensar sobre a realidade e atribuir significados. Reivindica uma escuta por meio da narrativa infantil desse brincar, contrapondo-se tanto com o engessamento quanto com o espontaneísmo do trabalho pedagógico no tocante a essa linguagem. Os três textos dialogam nos aspectos: escola da infância e pedagogias ativas; intencionalidade educativa e respeito às aprendizagens a partir das experiências infantis.

**Palavras-chave:** Pedagogias Ativas, Educação Infantil, Estudos Bibliográficos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Integrante do Centro de Pesquisa e de Formação de Educadores da Infância (Cfei)/UFSCar.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Integrante do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei). Professora de Educação Infantil I e II da Rede Municipal de Bebedouro/SP.

<sup>4</sup> Prof. Dra. Aline Sommerhalder. Professora Associada III do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, CECH – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) SP/Brasil e da Pós Graduação em Educação (PPGE)/UFSCar. Diretora do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei). Pós-doutora pela UniMore (Reggio Emilia) e UniRoma 3 (Roma) - Itália.

## CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEIO PARA UMA EDUCAÇÃO DE VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

Profa. Ms. Nathália da Silva Mello Matos – UFSCar<sup>5</sup>

Profa. Dra. Aline Sommerhalder – UFSCar<sup>6</sup>

### RESUMO

A infância é uma fase extremamente importante da vida e para o desenvolvimento humano, por isso é importante que sejam realizados estudos que reconheçam a criança nessa especificidade de etapa de vida, especialmente em contextos coletivos escolares. O estudo, em nível teórico, assume Dewey, Pikler e Malaguzzi como representantes de ideias sobre uma educação para o valor da experiência infantil, do respeito à criança, considerando o contexto de vida. Evidenciou-se também Freire, brasileiro com estudos voltados a uma educação libertadora e humanizadora e que tem reconhecimento em todo mundo. O material apresentado objetiva contribuir com um melhor esclarecimento das pedagogias ativas, apresentando algumas ideias desses autores selecionados, especialmente para o campo da educação infantil. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que resultou na discussão acerca da contribuição dos principais representantes das pedagogias ativas, concluindo-se que uma educação de qualidade inclui aos profissionais adquirir em profundidade os saberes didáticos que sustentem uma organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação infantil, de modo a valorizar as experiências concretas e atuar oferecendo uma educação humanizadora e transformadora. Para tanto, valores como bem-estar social e coletivo, liberdade de ação, experimentação real e livre diante dos ambientes e das ciências materializadas no cotidiano da criança são aspectos que as pedagogias ativas bem representam. É preciso priorizar, tomando a vertente progressista, uma educação infantil com princípios de liberdade, de consciência sobre os próprios atos e dos outros, a fim de constituir ações baseadas no pensamento crítico e na liberdade do pensar, sem alienações ou repressões.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento infantil, Pedagogias ativas, Educação pelas experiências infantis.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo contribuir com um melhor esclarecimento das pedagogias ativas ou também conhecida como escola progressista, especialmente pensando na educação da criança pequena. Traz ideias de alguns teóricos representantes da vertente ativa ou progressista. A escolha pelos teóricos Dewey, Pikler, Montessori e Malaguzzi e Freire deu-se pelo motivo de assumirem valores de reconhecimento da potencialidade das crianças pequenas e valorização

---

<sup>5</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Integrante do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei). Professora de Educação Infantil I e II da Rede Municipal de Bebedouro/SP.

<sup>6</sup> Prof. Dra. Aline Sommerhalder. Professora Associada III do quadro docente efetivo do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, CECH – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) SP/Brasil. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)/UFSCar, com ênfase na área de educação infantil e estudos educacionais da infância. Diretora do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

das experiências humanas (e assim, também infantis). Algumas ideias desses teóricos foram escolhidas para tratamento analítico nesse material considerando contributos destas para a educação infantil.

Parte-se da apresentação da ideia de experiência que, de acordo com Dewey (1979), é fundamental, uma vez que, através desta, a criança tem subsídios para ampliar o processo de desenvolvimento humano e preparar-se para experiências posteriores de vida. Considera que as experiências atuais da criança são as fontes de base para a vivência das experiências posteriores, ou seja, o contexto de vida da criança e suas aprendizagens prévias são sustentação da edificação de novas aprendizagens em contextos culturais.

Emmi Pikler, uma médica húngara, empenhou-se em realizar estudos sobre crianças pequenas, especialmente de zero até dezoito meses. Sua ideia sobre experiência se relaciona com a saúde mental infantil e expressão livre de suas potencialidades e competências, especialmente a partir do jogo e da motricidade livre (Soares, 2017).

Montessori construiu um método totalmente inovador para o momento histórico que vivia. Foi ela que introduziu a proposta de um ambiente adequado e incentivador da liberdade e da experiência concreta da criança, com defesa da liberdade de escolha e da livre locomoção/movimento, sem precisar da ajuda do adulto o tempo todo. No entanto, defende a presença e intervenção do adulto, pois é ele que deve organizar o espaço de forma que as crianças tenham interesse e desenvolvam-se por meio do trabalho individual e coletivo, em um movimento que ressalta o compromisso e responsabilidade, mas de maneira prática e lúdica (Silva; Pereira, 2018).

Malaguzzi, como autor italiano, ficou conhecido por dedicar sua vida em prol de condições escolares que respeitem a criança, em um ambiente harmonioso, que a oportunize a experienciar, explorar e criar um sistema funcional. Sua ideia de experiência é materializada em uma filosofia educativa reggiana – reconhecidamente valorizada – e que assume, dentre outros aspectos, a valorização da exploração a partir dos interesses infantis, da descoberta e da experimentação concreta como aspectos das experiências educativas (Malaguzzi, 2020).

## **MÉTODO E PROCEDIMENTOS**

Este trabalho se enquadra na abordagem qualitativa que, de acordo com Medeiros (2012, p. 224), “produz achados não provenientes de procedimentos ou formas de quantificação” e foi realizado por meio de revisão de literatura tomando alguns teóricos representantes da pedagogia ativa, dado os contributos desta linha de pensamento para a educação infantil.

Creswell (2007) destaca que os estudos de natureza de revisão de literatura fornecem um pano de fundo útil ao examinar e apresentar o que já existe como reconhecimento pedagógico ou educacional sobre um dado campo/assunto ou problema. Marconi e Lakatos (2003) corroboram ao indicar que citações, ideias e/ou conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição desses pensadores ao tema ou problema proposto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os estudos aqui abordados são complementares, como explica Santos (2022, p. 12), em uma síntese que ajuda na melhor compreensão de algumas ideias de Montessori, Pikler e Malaguzzi que, juntamente a Dewey (1979), colocam-se dentro do campo das pedagogias ativas. Dewey foi o primeiro a começar a pensar a educação de um modo inovador, apresentando o conceito de experiência, em que a criança tem a oportunidade de viver o presente momento e aprender através deste. Montessori, Pikler e Malaguzzi se apoiaram em Dewey para lutar por um melhor processo educativo, que respeite e valorize a criança, ajudando-a na construção dos conhecimentos de maneira lúdica e respeitosa.

Quando Dewey (1979) começou seus estudos acerca da importância das experiências, propôs uma forma de trabalhar que considera a criança em suas capacidades, já que antes ela era considerada como uma tábula rasa. Ele destacou a necessidade de não desconsiderar tudo o que já se sabia sobre a educação, no que diz respeito ao processo de ensino, uma vez que é preciso que a criança esteja em um ambiente onde o adulto ou educador tenha um conhecimento tal que possa oportunizar uma aprendizagem que leve em consideração os conhecimentos prévios e o que se deseja alcançar, colaborando, assim, com o processo educativo e construção de conhecimento.

Dessa forma, Dewey (1979) teve o cuidado de enfatizar a importância do papel do professor, porque, quando começou a elaborar seus estudos sobre as capacidades que as crianças também possuíam, ele foi muito criticado. Tais críticas sucederam, como esclarecido por Pereira *et al.* (2009), em virtude da burguesia regia do sistema educacional norte-americano, no século XIX e XX, utilizarem métodos que se limitavam em técnicas de memorização e transferência do conhecimento.

Assim que Dewey se inseriu nesse contexto, revolucionou o sistema educacional da época, ao propor novas ideias pedagógicas que conduziram significativas modificações no modelo educacional vigente no país. Essas ideias foram fundamentadas no pensamento liberal, surgindo, com isso, uma nova filosofia, conhecida como a Escola Nova ou Escola Progressiva,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

representando no cenário educacional do país uma opção, ou mesmo uma oposição ao ensino tradicional em vigor até então.

Essa nova política partia do princípio de que a escola deveria atuar como um instrumento para a edificação da sociedade através da valorização das qualidades pessoais de cada indivíduo, desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico. Liberdade para elaborar os próprios conhecimentos e as próprias regras morais com base nas experiências concretas com a realidade, sem reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador.

Na sequência, Montessori, Pikler e, por último, Malaguzzi demonstraram as mesmas preocupações ao desenvolverem estudos e pesquisas, bem como um trabalho voltado à escola como instrumento de transformação na vida das pessoas, desde a mais tenra idade.

Montessori (2017) sempre esteve à frente do seu tempo. Foi a primeira mulher a se formar em medicina em Roma. Como médica se especializou no trabalho com crianças especiais e passou a acompanhar grandes resultados de desenvolvimento dos pequenos, especialmente crianças de três a seis anos, como disse: “eu olhava a deficiência mental mais como um problema pedagógico do que como um problema médico; as crianças não precisam ser curadas em hospitais, mas treinadas em escolas” (Montessori, 2017, p. 8). Logo percebeu que poderia estender o trabalho para todas as crianças, criando a *Casa dei bambini* e, seguidamente, o Método Montessori.

Foi sua experiência com crianças especiais que a preparou para, em 1907, aceitar um trabalho em um bairro pobre de Roma, San Lorenzo, como diretora de uma creche infantil. Ela desejava muito ver suas descobertas em educação confirmadas para todas as crianças (Montessori, 2017, p. 8)

Segundo Carbonell (2003), em 1930, Montessori sofreu grandes perseguições, já que lutava por uma educação emancipatória, de experiência concreta da criança, de descoberta, de autonomia e de liberdade, ao contrário dos objetivos políticos da época, o que a fez ser exilada do país. Todas as suas escolas foram fechadas e o Método Montessori foi proibido. Em 1945, com o final da segunda guerra mundial, Montessori retomou livremente seu trabalho na Europa, incluindo a Itália. Ela foi uma mulher que inovou, acreditou e conseguiu criar um método que pode transformar vidas.

E na mesma linha de pensamento, mas com o trabalho especialmente voltado às crianças de zero à três anos, está Emmi Pikler, uma médica que, segundo Silva (2019), por volta de 1946, depois do término da segunda guerra mundial, foi convidada a assumir uma instituição de acolhimento chamada Lóczy, na cidade de Budapeste- Hungria.

Segundo Soares e Dickel (2020), ainda trabalhando no hospital, especificamente na área médica, Pikler começou a perceber que os bebês das famílias com maiores condições financeiras, que eram extremamente protegidos, machucavam-se mais que os bebês das famílias dos operários, que brincavam de uma forma mais livre, ou seja, com experimentação livre – realizando experiências concretas manipulatórias com seu corpo diante do ambiente e dos objetivos.

Araújo *et al* (2022, p. 5) destacam que “Pikler observou que as crianças que se moviam com liberdade eram mais prudentes, pois adquiriam a capacidade de conhecer seus limites, ao contrário do que ocorria com as que eram restritas”. Ou seja, a ideia de experiência é geradora de liberdade de ação, que é relacionada à confiança, às tentativas, à exploração e descoberta livre e autônoma, ao considerar-se que o bebê é um ser capaz desde o nascimento e que pode ser um parceiro ativo se o adulto de referência espera e percebe os seus sinais de reciprocidade (Soares, 2017).

Conforme ainda Araújo *et al.* (2022), com essas observações, Pikler comprovou a eficácia de uma educação baseada na relação afetiva, na experiência concreta e livre, na qual as crianças possuem liberdade para se movimentar, interagindo com os adultos/educadores inclusive em momentos de manifestações de necessidades individuais, a saber: alimentação, banho, troca de fraldas ou brincar, sendo este último um momento que:

[...] não é apenas um entretenimento, que equivale ao ócio do adulto, mas representa sua atividade principal. Brincando a criança conhece o mundo, se apropria dele, o internaliza e aprende a conviver com as leis que o regem e o organizam. O ambiente ao seu redor é um grande laboratório e os objetos variados colocados à sua volta geram as condições necessárias para que se autodesafie, explore, investigue, aprenda, desenvolva sua inteligência e construa sua personalidade (Soares, 2017, p. 30).

De acordo com Soares (2017), Pikler dirigiu o Instituto Lóczy por quase 40 anos, podendo acompanhar o dia a dia das crianças. O passar dos anos comprovou a eficácia de sua abordagem, baseada na afetividade e liberdade de movimentos, promovendo o bem-estar físico, afetivo e psíquico das crianças. As crianças que eram acompanhadas no Instituto chamavam atenção pelo desembaraço, alegria, confiança no adulto e bom desenvolvimento emocional. Pesquisas longitudinais apontaram que os indivíduos ali atendidos mantiveram bom desenvolvimento físico e mental, mesmo depois de adultos, o que não costuma acontecer em ambientes como esse, de acolhimento e/ou internação. Pikler foi uma mulher revolucionária, que conseguiu entender o bebê em sua essência e não apenas no aspecto fisiológico.

Loris Malaguzzi, autor italiano, conseguiu unir a teoria que buscou em seus estudos à prática e, juntamente à comunidade de Reggio Emilia, na Itália, realizou um trabalho que hoje é referência para a educação infantil, cujo pensamento está voltado para uma educação à criança com base em experiências concretas, valorativas e respeitadas que levem a um processo de aprendizado que faça sentido para cada criança que age concretamente diante dos conhecimentos (Edwards, Gandini, Forman, 1999).

Hoyuelos (2020) fala sobre a trajetória de Malaguzzi desde sua infância até a consolidação do trabalho na comunidade de Reggio Emilia. Explica que Malaguzzi cresceu numa casa, onde tinha uma praça e que amava o movimento daquele lugar. Os garotos andando de bicicleta e todos que por ali passavam, até mesmo os funerais.

Hoyuelos (2020) destaca ainda que Malaguzzi era um jovem comunicativo que participava dos eventos e praticava esportes, o que fazia com que tivesse grande envolvimento social e político. Realizou um curso para se tornar professor de infância e, em 1940, ingressou na Universidade, em Sologno, onde teve acesso a muita literatura. “Os longos tempos me deixaram tanto tempo para ler quanto eu quisesse. Ele devorou Tolstoi [...] e também muitos manuais didáticos” (Hoyuelos, 2020, p. 22, tradução nossa). Em 1944 voltou a Reggio Emilia, e deparou-se com os horrores da guerra, repetidos funerais, casas destruídas, pessoas mutiladas, crianças órfãs, imagens terríveis que marcaram profundamente sua vida.

Entretanto, em maio de 1945, com o término da segunda guerra mundial, em um movimento de comunidade e resistência, homens e mulheres se uniram em prol de um bem comum – uma escola onde seus filhos pudessem ficar para que pudessem trabalhar a fim de reconstruir suas vidas.

Em Reggio Emilia, como em outros lugares, as instituições de Educação Infantil eram praticamente inexistentes. [...] As mulheres e suas organizações leigas organizaram-se, então, para construir os primeiros asilos. Nesse sentido, a história dos habitantes de Cella, fração do município de Reggio Emilia, é emblemática. Apenas cinco dias depois da guerra, em 1º de maio de 1945, com dinheiro do Comitê de Libertação, a venda de uma carroça armada e alguns cavalos que os alemães haviam abandonado na retirada, começou a construção desta escola recuperando tijolos e materiais de casas e edifícios bombardeados durante a guerra. [...] Ficou claro que o sonho só poderia ser realizado com o trabalho da população: aos sábados e domingos reunia-se o maior número de pessoas e a casa crescia após a comoção, o orgulho e a celebração de um país inteiro. Havia homens, mulheres, velhos: cada um fazia o que sabia e podia. Os camponeses recolheram o cascalho e a areia do rio Enza com as suas carroças, e as mulheres e os idosos recuperaram os tijolos das casas destruídas e bombardeadas, e depois limparam-nos um a um, retirando o cimento velho. Fui de bicicleta. Tudo era simples e real, e as mulheres já estavam lá limpando os tijolos. O povo havia decidido. [...] Sou professor. —Muito bem, me disseram—Se for verdade, venha nos ensinar. [...] Mulheres, homens, crianças, todos de origem camponesa e operária e todas pessoas muito especiais e sobreviventes de milhares de bárbaros da

Malaguzzi se uniu a pessoas que sonhavam e acreditavam em uma sociedade melhor mediante uma educação de qualidade. Uma educação que levasse a uma formação pessoal e intelectual, com respeito mútuo, com liberdade e igualdade. O trabalho de Malaguzzi se baseou em Montessori, Dewey e outros estudiosos que lutaram para entender e fazer uma educação que faça sentido, que respeite as individualidades da criança. Loris Malaguzzi foi um homem que permaneceu firme em seus ideais e, no coletivo, construiu uma escola que respeita a criança em sua essência e valoriza as experiências infantis.

Com vertente semelhante, Paulo Freire acreditava em uma educação que fizesse sentido e pudesse ajudar o indivíduo a deixar a posição de oprimido e alcançar a condição de liberdade. Para Freire (2018), a educação opressora existe porque interessa para alguém, e só é possível desvelá-la, superando-a, pelo alcance da liberdade ao analisarmos a situação do real em sua totalidade, atingindo sua essência, o que propicia ferramentas para compreender o que realmente acontece e o que precisa mudar. Colocou-se contrariamente à ideia de educação bancária, defendendo a educação libertadora, da experiência do saber feito à experiência científica real/concreta.

Em relação a Montessori, Pikler e Malaguzzi, destacamos o interesse especial à criança pequena, em um momento em que não existiam espaços escolares voltados à educação infantil e nem se pensava nas necessidades das crianças enquanto eram pequenas, a não ser pelo cuidado no atendimento das necessidades básicas e para prepará-las para vida adulta, considerando-os como adultos em miniatura.

No que se refere a Malaguzzi, as escolas em Reggio Emilia têm como um dos diferenciais a utilização de recursos naturais como madeira, galhos, folhas, flores e plantas, de modo que as crianças experienciem concretamente. Outra especificidade em Reggio é a interação da escola com a comunidade. Há um entendimento em toda comunidade de Reggio, que as crianças devem estar em todos os lugares, uma vez que toda cidade faz parte da vida das crianças (Edwards, Gandini, Forman, 1999).

Sobre o envolvimento da comunidade também ressaltamos Pikler, quem teve um cuidado de entender a importância da relação afetiva para o desenvolvimento dos bebês, tendo a preocupação de fazer até mesmo visitas nas casas das famílias, para orientar a interação do adulto com o bebê. Em decorrência disso, no estabelecimento do trabalho em Pikler, está a importância da documentação, não diferente também na filosofia educativa reggiana e no Método Montessori. Documentação que serve para orientar o trabalho do professor,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

acompanhar o desenvolvimento das crianças e também se caracteriza como uma das ferramentas de contato direto com as famílias que podem conhecer o trabalho das escolas e, acima de tudo, aproximarem-se da evolução das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação de qualidade inclui aos profissionais adquirir em profundidade os saberes didáticos que sustentem uma organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação infantil, de modo a valorizar as experiências concretas e atuar sobre uma grande meta de oferecimento de uma educação humanizadora e transformadora de vidas.

Para tanto, valores como bem-estar social e coletivo, liberdade de ação, experimentação real e livre diante dos ambientes e das ciências materializadas no cotidiano da criança são aspectos que as pedagogias ativas representam com ideias de vários autores, como os escolhidos para exame neste trabalho. É preciso priorizar, tomando a vertente progressista, uma educação infantil com princípios de liberdade, de consciência sobre os próprios atos e dos outros, a fim de constituir ações baseadas no pensamento crítico e na liberdade do pensar, sem alienações ou repressões.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. M; MARANHÃO, R. A; SILVA, T. P; SILVA, J. E. **Pedagogizar: o educar e brincar sob a abordagem de Emmi Pikler.** 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1059>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XX.** Porto Alegre. Ed. Artmed. 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** 3ª ed. 1979.

EDWARDS, C.. GANDINI, L.. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Ed. Artmed. Porto Alegre. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2018.

HOYUELOS, A. (2020). Loris Malaguzzi. Una biografía Pedagógica. De 1920 a 1945. **RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, 9(2). Disponible: <http://www.reladei.net>. Acesso em: 22 jul. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia**. 6º edición. Barcelona: Octaedro, S.L, 2020.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, M. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. 2012. UFG. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/13628/11615>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MONTESORI, M. **A descoberta da criança: pedagogia científica** – Campinas, SP: Kíron, 2017.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. – A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SANTOS, F.B. **Práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo de caso sobre as pedagogias ativas**. 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/251954>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SCHNEIDERS, A. T.; RODRIGUES, A. T. H. A escola ateliê: contribuições da Pedagogia Reggio Emilia para com a exploração das linguagens da infância. **VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**. 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/195>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, I. D. **Quando a criança chega ao mundo, que mundo chega à criança?** Abordagem Pikler- Lóczy e a docência na educação infantil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf/1835/1/PF2020CintiaVailattiSoares.pdf>. Acesso em 20 jul. 2023.

SILVA, J. V; PEREIRA, K. P. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil**. UNIPTAN. 2018. Disponível em: <https://uniptan.emnuvens.com.br/SaberesInterdisciplinares/article/view/322/280>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SOARES, C. V.; DICKEL, A. **Além de fraldas e mamadeiras: contribuições da abordagem de Emmi Pikler à educação infantil**. 2020. Artigo de conclusão de curso (Licenciado em Pedagogia) - Faculdade de Educação – FAED, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020. Disponível em: <http://repositorio.upf.br/handle/riupf/1835>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOARES, S.M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

## ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A PRODUÇÃO DE RELATÓRIO INDIVIDUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Profa. Ms. Maria Estely Rodrigues Teles – UFSCar<sup>7</sup>

Profa. Dra. Aline Sommerhalder – UFSCar<sup>8</sup>

### RESUMO

Como instrumento de avaliação do acompanhamento na Educação Infantil, tem-se, por exemplo, os relatórios de observação e de acompanhamento, além do portfólio. No Brasil, professoras e professores da Educação Infantil utilizam relatórios como parecer avaliativo dos processos de ensino e de aprendizagem narrando o cotidiano das experiências e das aprendizagens infantis. Diante da necessidade de acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças na Educação Infantil, este trabalho objetiva trazer para exame alguns aspectos teóricos sobre o relatório individual que se apresentam em algumas abordagens pedagógicas escolhidas. Este texto concentra-se em uma breve revisão de literatura tomando os autores Maria Montessori, Emmi Pikler e Loris Malaguzzi. Desse modo, apresenta-se algumas ideias desses autores sobre os relatórios individuais para crianças na Educação Infantil. Identifica-se uma preocupação teórica nas três teorias selecionadas, com destaque para o cuidado e o desenvolvimento integral e individual da criança. Ademais, é notória aproximações e divergências teóricas entre as abordagens e os métodos de ensino quando a partir de suas concepções problematizamos o uso e a produção dos relatórios individuais para as crianças na Educação Infantil. A saber as concepções sobre criança, prática pedagógica e currículo influenciam os direcionamentos dados por cada pedagogia. Assim, quando o professor e a professora se apropriam de aportes teóricos sobre avaliação junto a crianças pequenas, isto pode colaborar no alcance da eficácia do uso do relatório individual.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Relatório, Avaliação da Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Como instrumento de avaliação na Educação Infantil para evitar a classificação das crianças, temos, como exemplo, os relatórios de observação e de acompanhamento, assim como o portfólio. No Brasil, professoras e professores da Educação Infantil utilizam relatórios como parecer avaliativo dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em período específico.

Para Hoffmann (1996), na medida em que se amplia a discussão sobre a intencionalidade da educação infantil, amplia-se a discussão sobre o próprio significado da avaliação, bem como retoma a discussão dos objetivos da escola que confrontem com a ideia passada de uma instituição assistencialista e compensatória. Luckesi (1999, p.173) afirma que a avaliação da

---

<sup>7</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

<sup>8</sup> Prof. Dra. Aline Sommerhalder. Professora Associada III do quadro docente efetivo do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, CECH- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) SP/Brasil. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)/UFSCar, com ênfase na área de educação infantil e estudos educacionais da infância. Diretora do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei).

aprendizagem na escola é “[...] um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida”.

Nessa direção, Kramer (2014) propõe a necessidade de romper com a lógica do currículo fragmentado de conhecimentos, em diferentes campos disciplinares. Dessa forma, é preciso pensar sobre a avaliação como um acompanhamento da aprendizagem e promoção desta e do desenvolvimento global ou integral da criança, de modo que os objetivos propostos pelo educador façam a diferença na vida das crianças. Portanto, questionar os procedimentos e instrumentos de avaliação quanto às suas intencionalidades, o seu processo de construção e de desenvolvimento é fundamental para atender as especificidades e as metas de direitos de aprendizagem dentro dos campos de experiência, nos contextos da Educação Infantil.

Referente aos aspectos legais, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEIs (Brasil, 2010) e a seção específica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), baseada na Constituição Federal – CF (Brasil, 1998) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDB (Brasil, 1996) norteiam aspectos sobre a avaliação na Educação Infantil. Não há a intenção de promoção, de aprovação como em outros momentos escolares e preparar para o acesso ao Ensino Fundamental. As DCNEIs colocam a importância de acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento e aprendizagem da criança garantindo: observação crítica e criativa das brincadeiras e interações; múltiplos registros; continuidade aos processos de transição em todas as etapas; documentação específica para socialização para as famílias. Aliado a isso, a BNCC direciona esse processo avaliativo por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências.

Em suma, avaliar faz parte do trabalho educativo e docente em qualquer etapa e nível de ensino escolar. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEIs orientam a escola e os professores no que se refere a avaliação a partir da compreensão que se tem sobre Educação Infantil.

Sabe-se do desafio de monitorar e avaliar a oferta do ensino em um processo de avaliação participativa, dialógica, democrática e formativa que contribua para a ampliação da profissionalidade e da qualidade dos serviços (Moro, 2017). Hoffmann (1996) discute rever a intencionalidade básica da proposta curricular da Educação Infantil e a avaliação com base no improviso, na rigidez, na classificação. Por esta razão, a autora coloca a avaliação mediadora como um caminho, assim como a diagnóstica, para criar registros descritivos e sensíveis e acompanhar globalmente o desenvolvimento e as conquistas de aprendizagem, partindo dos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

conhecimentos cotidianos de vida prévios e que foram adquiridos nas experiências individuais e no coletivo vivido.

Atualmente, a Educação Infantil é regida por alguns documentos oficiais, entre eles: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Estes sofreram alterações, complementos ou são continuidades de concepções pedagógicas e teórico-metodológicas da legislação anterior. A LDB N. 9394/96, por exemplo, recebeu diversas emendas que alterou questões relacionadas, por exemplo, ao direito subjetivo da criança, a frequência escolar e a criminalização pela não ofertada da Educação Infantil.

Uma das principais bases dadas para a Educação Infantil nas DCNEI na organização da prática educativa é ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Essas foram orientações basilares para outros documentos, no caso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Em 2017, previsto pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2004), a Educação Básica ganhou documento que orienta instituições e as práticas educativas no território brasileiro. Este, na verdade, foi a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e assim como todas as etapas, nela contém orientações de ensino e de aprendizagem para Educação Infantil. Desta forma, os educadores precisam compreender conceitos e políticas educacionais que regem a EI para atuar de forma crítica e reflexiva diante da BNCC e a realidade escolar que atuam.

Nesta perspectiva, a LDB entende em seu artigo 31, parágrafo I e V: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Ideias estas que as DCNEI corroboram e complementam sobre a prática avaliativa na Educação Infantil.

A partir da legislação vigente, destacamos Luckesi (1999) quando afirma que historicamente a escola pratica exames ao invés de avaliação, em uma proposta que se perpetua até os dias atuais. Examinar projeta a criança como algo estático e que pode ser medido, classificado e assim, registrado quantitativamente. Para o autor, o ato de avaliar não é sinônimo de classificação e julgamento. A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação. Essa “Pedagogia do exame” deveria ser, na verdade, um diagnóstico da aprendizagem.

Hoffmann (2012) defende que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (Hoffmann, 2012, p. 13).

A necessidade de que o professor da Educação Infantil tenha consciência que a curiosidade sobre a criança deve prevalecer, principalmente em relação a classificação engessada do que ela consegue ou não fazer (Hofmann, 2012).

O relatório de avaliação é um dos instrumentos “[..]utilizados no processo (tal como um termômetro que serve para medir a febre de um paciente). O Instrumento como tal, não pode ser chamado de avaliação” (Hofmann, 2012, p.15.). Além disso, o ato de avaliar por meio de relatório deve ser processual, constante e não apenas terminal/no final do processo.

A discussão avaliativa perpassa entender quais as necessidades reais da criança, o que ela já sabe a partir das experiências vividas, seus interesses e os direitos de aprendizagem considerando os campos de experiência. Isto porque a proposta é de superação do entendimento sobre criança que estava voltado apenas para uma educação assistencialista, higienista e compensatória, totalmente diferente da compreensão que temos atualmente sobre todos os aspectos que envolvem a Educação Infantil. Refletir e adquirir competências profissionais sobre como trabalhar o processo avaliativo colabora no papel da escola em ressignificar as práticas educativas cotidianas. E assim, elaborar uma proposta curricular que considere as crianças como participantes, autônomas e que suas necessidades sejam ouvidas e respeitadas.

Diante da complexidade e importância de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, esse trabalho objetiva trazer para exame alguns aspectos teóricos sobre o relatório individual que se apresentam em algumas abordagens pedagógicas escolhidas. Este texto concentra-se em uma breve revisão de literatura tomando os autores Montessori, Pikler e Malaguzzi considerando os contributos destes para a Educação Infantil, não só italiana e húngara, mas também mundial (e assim, brasileira). Desse modo, apresenta-se algumas ideias desses autores com foco nos relatórios individuais de avaliação para crianças na Educação Infantil.

## **METODOLOGIA**

Esse texto traz uma revisão de literatura com abordagem qualitativa. O levantamento bibliográfico ou de literatura é uma fonte de documentação que, neste caso, e com base em Salvador (1970) é seletiva para obter as referências necessárias para alcançar o objetivo predeterminado.

Foram selecionados textos científicos em dois bancos de busca: scielo-<https://www.scielo.br/> e Bco UFSCar - <https://www.bco.ufscar.br/>. Optou-se por aqueles que trataram do grande temário avaliação e o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil, assumindo como critérios de inclusão: livros e/ou capítulos de livros ou textos- artigos de periódicos científicos (revistas) que tratavam da produção de Relatório Individual na Educação Infantil. Foram selecionados aqueles que tinham embasamento teórico das abordagens pedagógicas de: Maria Montessori, Emmi Pikler e Loris Malaguzzi, totalizando cinco materiais, apresentados na próxima seção.

O aspecto qualitativo na investigação científica social acessa a um nível de realidade que uma abordagem quantitativa não consegue chegar (Minayo, 1994). Salvador (1970) direciona que para uma boa pesquisa bibliográfica se faz necessária uma leitura científica.

Nesta direção, aponta para a realização de leituras significativas constituídas por leitura formativa, leitura informativa e leitura de distração. O trabalho tomou como inspiração o autor Salvador (1970) para a execução dos procedimentos metodológicos.

A escolha dessas teorias/autores ou abordagens relaciona-se a dois critérios: o primeiro, ser uma abordagem progressista ou matriz teórica progressista representada pelo autor/a, considerando as indicações de Carbonell (2003); e segundo, ter estudos que tomam a faixa etária da criança que frequenta a Educação Infantil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O levantamento evidenciou cinco materiais, sendo: MALAGUZZI, L. et al. *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della mostra*. Reggio Emilia: Reggio Children, 1996; MALAGUZZI, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. 6º edición. Barcelona: Octaedro, S.L, 2020; MONTESSORI, M. *La mente del bambino: mente assorbente*. Milano: Garzanti, 2013; MONTESSORI, M. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965; ZABALZA, M. A. (org.). *Malaguzzi: cien años de luz pedagógica*, Monográfico. V. 9; N. 2. ILAdEI: Santiago de Compostela, 2020; FALK, J. (org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2010. A partir da leitura na íntegra e tomando a proposta de Salvador (1970), os materiais foram examinados nos aspectos do temário proposto nesse estudo, apresentando-se a seguir algumas considerações teóricas dos achados, dentro desse temário.

Pensar a Educação Infantil é refletir também sobre a compreensão que se tem sobre criança, currículo, prática educativa e campos de experiência. As Diretrizes Curriculares



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Nacionais da Educação Infantil (2010), assim como a Base Nacional Comum Curricular (2018) colocam estes conceitos respectivamente, como:

**Criança:** 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. **Currículo:** Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. **Proposta pedagógica:** Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p.12-13).

Como sujeito histórico e social, a criança não é um mini adulto como era colocado décadas atrás, conceitualização que determina a concepção sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nessa direção, os educadores precisam atentar-se para as especificidades desta etapa de ensino para que alcancem as necessidades reais do público alvo. Então, o professor deve buscar compreender as nuances da etapa de Ensino para orientar sua prática avaliativa.

Segundo Faria e Salles (2007) a criança tem suas especificidades e na proposta curricular da educação infantil é preciso que a instituição esteja aberta para possibilidades máximas de desenvolvimento integral. Pois, a criança é um agente social e histórico, característica que deve ser valorizada e levada em conta na elaboração da proposta curricular e conseqüentemente na prática pedagógica do cotidiano da escola. Diante disso, muitas teorias ajudam a direcionar esse olhar cuidadoso para a criança na Educação Infantil, além de educadores atuais refletirem sobre as propostas curriculares colocadas ao longo dos últimos anos.

As considerações anteriores nos ajudam a compreender práticas educativas atuais, mas para este texto examinamos algumas ideias sobre relatórios avaliativos na educação infantil tomando algumas abordagens ou teorias pedagógicas consideradas progressistas. Considerando Libâneo (1996) ao tratar das tendências pedagógicas no Brasil, a pedagogia progressista caminha na direção oposta da estrutura capitalista com crítica voltada para as realidades sociais. Nessa direção, trazemos os resultados dos exames da revisão de literatura, a partir dos estudos de Montessori, da abordagem Pikler e da pedagogia de Malaguzzi.

Maria Tecla Artemisia Montessori nasceu na província de Ancona de las Marcas, no dia três de março, em 1870. Em 1896, formou-se em medicina, sendo a primeira mulher italiana a

obter este título. Depois, fez especialização em pediatria e psiquiatria. Fundou a escola especial em Roma no ano de 1902, e em 1907 a primeira *Case dei Bambini*. Em contexto de guerra e eclosão do fascismo nos anos 20, Maria Montessori deixa a Itália, suas escolas são fechadas e o método proibido de ser utilizado. No entanto, a promoção a proposta educacional é continuada e discutida por Montessori em outros países antes de retornar para seu país de origem. Maria Montessori morreu no dia seis de maio de 1952. Algumas de suas influências principais foram: Rousseau com a discussão sobre o individualismo; Herbat por meio da educação das faculdades; e a concepção de atividade de Froebel.

Com uma psicologia positivista e interacionista, Montessori via a criança como ser que necessita de experiências concretas e seu agir deve ser espontâneo (Carbonell, 2003). A proposta de uma educação sensorial propõe a organização de um ambiente com materiais que possibilitem que a criança de forma autônoma e livre descubra, experimente e manipule. Enquanto que o docente a partir do que observa intervém indiretamente. Características que buscam confrontar as críticas voltadas para o uso da palavra espontaneidade no método Montessori.

Contudo, a pedagogia científica possibilitou que a italiana criasse um método, considerado generalizável. O método voltado para a Liberdade se apoiou em atividades da vida prática. Uma das principais características dos materiais montessorianos é o controle de erro. Eles são classificados conforme a idade e nível de desenvolvimento da criança. A intencionalidade de cada material é mostrada pelo professor para posteriormente a criança concentrar-se e repetir o exercício. Desta forma, por meio da atenção, raciocínio e senso crítico (Montessori, 1965).

Diante disso, os aspectos teóricos metodológicos de Montessori podem ser apontados como direcionamento para uma prática pedagógica com foco na criança e suas necessidades. Pois, para Montessori (2013), a criança até os 6 anos de idade tem uma mente absorvente, ou seja, um período sensorial em que tudo o que toca, vê, pega, sente e ouve colabora no desenvolvimento da linguagem. Por isso, o professor observador é fundamental para seguir a prática pedagógica conforme os interesses das crianças. Além disso, no sistema montessoriano as habilidades referentes à linguagem oral e escrita passam primeiramente com práticas psicomotoras, vida prática e mergulho no mundo letrado. O relatório individual de avaliação da aprendizagem consiste em uma descrição das descobertas e desafios encontrados pela criança que foram refletidos e anotados diariamente por meio da observação atenta dos professores.

Emilie Madeleine Reich Pikler nasceu no dia 9 de janeiro de 1984, Hungria. Formou-se medicina em Viena. Em 1946, já como pediatra em Budapeste, assumiu uma instituição que

atendia crianças órfãs e abandonadas, chamado de Instituto Loczy, e que após sua morte fundou-se o Instituto Pikler. A abordagem de Pikler reconhece a criança em primeira instância com ser único. Por isso, a qualidade no cuidado individual das crianças pequenas de 0 a 3 anos de idade é fundamental. A busca pela conquista da autonomia da criança, respeito ao indivíduo, desenvolvimento da motricidade livre, afetividade, brincar livre e atividade espontânea são propostas dessa abordagem.

Segundo Falk (2010), as experiências com sua filha puderam constatar para Pikler e seu marido a importância da criança como indivíduo ativo e a liberdade da ação como desenvolvimento global saudável. Uma vez que, na época, observavam e compararam as crianças de condições sociais mais baixas criadas livres nas ruas com as crianças de família mais “elitizadas”, que eram mais disciplinadas em seus movimentos/ações.

A Educação Infantil que se pauta na abordagem Pickler mantém um cuidado com a criança em toda sua estrutura. Começa-se pela rotatividade dos materiais em sala. Os estímulos, como cores variadas, são reduzidos. As crianças se desenvolvem em ambiente e com materiais naturais adaptados de acordo com suas necessidades. O papel do professor na rotina de desenvolvimento infantil é dar apoio, segurança, subsídios para autonomia e descoberta por meio das curiosidades e “quereres” da criança.

O bem-estar físico e psíquico da criança devem ser observados e cuidados pelo adulto. Assim, as condições espaciais dadas e a relação entre criança, adultos e seus pares contribuem para o desenvolvimento emocional, afetivo, psicomotor e cognitivo. Outro destaque para o pensamento pikleriano é o fato de o professor compreender o processo de desenvolvimento infantil. Não existe lentidão e sim diferenças de uma criança por serem únicas e, por isso, devem ser respeitados. Nesta direção, a prática docente é pautada na liberdade de descoberta do seu entorno bem livre, sem condicionar que todas as crianças sempre façam as mesmas coisas e tudo ao mesmo tempo (Falk, 2010).

Partindo dos pressupostos de Pikler, avaliar a criança deve ser contínuo e processual. Os documentos de registro dos processos de ensino e aprendizagem não podem ser usados burocraticamente. Além disso, a intenção é que seja algo que colabore para os próximos momentos na escola e que busque socializar e integrar a família durante o ano letivo.

Loris Malaguzzi nasceu no dia 23 de fevereiro de 1920 na província de Reggio Emilia, chamada Correggio. Formou-se em pedagogia e trabalhou em escolas do ensino básico. Após a guerra, em contraposição às pedagogias e métodos tradicionais incentivadas durante a ditadura e junto ao desejo de uma educação emancipadora das famílias camponesas, esse autor propôs uma nova abordagem. Em 1945, começa a construir a Escola Cella, em Reggio Emilia.

Conforme os anos foram passando, outras províncias italianas também fundaram outras escolas com o mesmo processo e proposta de trabalho.

Malaguzzi teve como base teórica o conceito de experiência de John Dewey. Para o pedagogo, a prática educativa deveria ter o olhar atento para o contexto social, para os fatos. A partir da experiência, o estudante deve refletir além da palavra. Duas características permeiam a abordagem de Malaguzzi: a práxis e o traço sócrático. A consciência de uma sociedade melhor por meio da aprendizagem e da cultura é um pressuposto da práxis baseada nas concepções de Antonio Gramsci (Zabalza, 2020).

Na abordagem reggiana, a criança é vista como quem precisa ser olhada na sua individualidade, em que a flexibilidade do ambiente e materiais dispostos devem proporcionar o fluxo do pensamento e da criatividade. As atividades realizadas de forma individual e coletiva tem o princípio da competência e autonomia com enfoque nas experiências com as diversas linguagens. É entendido que a criança possui necessidades e ao mesmo tempo potências e, a partir disso, o adulto observa e contribui na disponibilização das experiências para que ela se desenvolva mais e melhor.

Para registrar o processo de ensino e aprendizagem, a pedagogia das relações compreende que o registro deve ser representativo, rigoroso e com uma interpretação clara conforme os princípios educacionais (La Rocca, 2022).

Como vimos, o relatório individual na Educação Infantil é utilizado para reflexão do processo de ensino e de aprendizagem da criança e é considerado uma forma de avaliá-la. Contudo, as abordagens pedagógicas vistas trazem aspectos importantes na reflexão sobre a produção do relatório individual.

Ademais, é notória aproximações e distanciamentos entre as abordagens e métodos de ensino que conseqüentemente influem na produção dos relatórios individuais para as crianças na Educação Infantil. As concepções sobre criança, prática pedagógica e currículo influenciam os direcionamentos dados por cada pedagogia. Além da finalidade dada para o relatório individual e apropriação que a escola, professor e professora faz do documento.

Desta maneira, é importante salientar a definição de Educação Infantil mais completa atualmente dada pelas DCNEI. A saber: é uma etapa e espaço institucional não doméstico incluída na Educação Básica que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno (Brasil, 2010).

Percebemos uma preocupação com o cuidado no desenvolvimento integral da criança, a partir de suas necessidades. Assim como a observação é considerada elemento chave para a



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

detecção e análise reflexiva dos profissionais do que a criança realiza durante o período específico, o relatório é como um documento que possibilita evidenciar também por meio de fotos e vídeos, caso o relatório seja virtual, os momentos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Não há engessamento a habilidades a serem atendidas e exigidas por entenderem que o processo é individual e gradual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto procurou analisar o uso do relatório individual na Educação Infantil a partir dos pressupostos teóricos de abordagens pedagógicas. Entendemos que a concepção que se tem sobre criança, Educação Infantil e infância afeta diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, incluindo o modo que a criança é avaliada. Avaliar nesta etapa de ensino deve seguir um direcionamento e não ocorrer aleatoriamente.

O objetivo deste trabalho foi trazer das abordagens escolhidas algumas ideias sobre o relatório individual na Educação Infantil. Desta forma, as abordagens pedagógicas sugerem e direcionam o nosso olhar sobre a produção de um relatório individual mais significativo. Por isso, à luz dos contributos de Montessori, da Abordagem Pikler e de Malaguzzi, consideramos alguns pontos importantes para a produção do relatório individual na Educação Infantil.

- O não engessamento e enquadramento de habilidades a serem desenvolvidas em tempo específico e a consideração das aprendizagens a partir das experiências com o ambiente, com os pares e adultos, com as ciências e na expressão das diversas linguagens;
- A não tentativa de “forçar” a decodificação de letras e números;
- O documento relatório não pode ser burocrático e classificatório ou excludente;
- A observação constante e atenta/sistemática do professor e da professora é a chave para uma descrição fidedigna do que ocorreu em termos de conquistas de aprendizagem da criança, assumindo as diversas linguagens e fontes para experiência;
- A escrita do relatório deve ser clara, objetiva e respeitosa;
- A periodicidade para a produção do relatório deve ser levada em conta considerando os objetivos do trabalho e os campos de experiência trabalhados;
- Imagens e vídeos auxiliam na reflexão do processo vivido pela criança, assim como as narrativas infantis sobre as experiências vividas devem ser registros documentais



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

- A criança como agente histórico, social e participativo precisa ser vista de forma singular conforme sua história e vivências individuais e em grupo. Portanto, o foco do processo avaliativo é o contrário do classificar, do reter/reprovar ou do promover.

O ato do professor não carrega rótulos, respeita as individualidades, é constante, cauteloso e intencional. O professor como um observador das necessidades das crianças deve direcionar o planejamento intencional e utiliza diversos recursos e estratégias para avaliar de forma constante.

Na Educação Infantil é preciso durante todo o processo, que é constante, observar, registrar e intervir para acompanhar as crianças em suas conquistas diárias. Por isso, o professor deve se munir de diversas estratégias e recursos avaliativos sempre na direção dos objetivos da proposta curricular, e conseqüentemente das necessidades das crianças. Estes são eixos norteadores do trabalho educativo levando em consideração o progresso da criança. Seja qual for o recurso como, por exemplo, o portfólio e o relatório individual, todos devem dar significado à aprendizagem, práticas e atividades culturais. A finalidade é o melhor desenvolvimento das questões sociais, corporais, emocionais e cognitivas das crianças. Não há o inatismo da criança nem a defesa por uma educação espontaneísta.

Os documentos: DCNEI e BNCC demonstram um grande avanço na concepção de infância, prática, currículo e pluralidade cultural, por exemplo. A grande questão é a não apropriação e reflexão crítica sobre eles. Além disso, a forma como as informações chegam às escolas e a preocupação maior na burocratização do que na transformação da prática na Educação Infantil. Por conta disso, algumas práticas avaliativas são realizadas de maneira aleatória, sem intencionalidade na produção de relatórios individuais, por exemplo.

A intencionalidade da proposta curricular de acordo com o entendimento que se tem de criança, currículo e práticas pedagógicas é o diferencial de uma educação integral e de qualidade. Por sua vez, o Estado deve efetivar condições e dar alternativas para apoiar a formação continuada dos professores. Estes que devem também ir em busca de conhecimento para que seja agente ativo na luta por políticas públicas e sua efetivação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010a.

CARBONELL, J. (Org.). **Pedagogias do século XX.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio -** Porto Alegre; Mediação, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança -** Porto Alegre; Mediação, 2012.

LA ROCCA, Concetta. L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6. **Journal of educational, cultural and psychological studies.** LED Edizioni Universitarie, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1999.

MALAGUZZI, L. *et al.* **I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della mostra.** Reggio Emilia: Reggio Children, 1996.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia.** 6° edición. Barcelona: Octaedro, S.L, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MONTESORI, M. **La mente del bambino: mente assorbente.** Milano: Garzanti, 2013.

MONTESORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** São Paulo: Flamboyant, 1965.

ZABALZA, M. A. (org.). **Malaguzzi: cien años de luz pedagógica,** Monográfico. V. 9; N. 2. ILAdEI: Santiago de Compostela, 2020.

## JOGANDO SE APRENDE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS-METODOLÓGICAS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA À EDUCAÇÃO INFANTIL

Profa. Ms. Karla Raquel Lima Pereira – UFSCar<sup>9</sup>

Profa. Dra. Aline Sommerhalder – UFSCar<sup>10</sup>

### RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa concluída e realizada a partir de estudo teórico envolvendo considerações da Abordagem Reggio Emilia sobre o jogo na educação infantil. O recorte de literatura realizado teve por objetivo examinar a ideia de jogo sob o prisma teórico da Abordagem Reggiana. A metodologia adotada foi a pesquisa exploratória bibliográfica, com abordagem qualitativa, selecionando os(as) autores(as): Malaguzzi (1993; 1999; 2020), Rinaldi (2009) e Vecchi (2017). Quanto à análise dos dados, deu-se pela leitura inicial compreensiva, seguida da exploração mais aprofundada dos materiais estudados. Os resultados mostraram que o jogo é uma das cem linguagens na qual a criança expressa, narra, representa e, assim, comunica o seu conhecer e pensar sobre a realidade, ao mesmo tempo que deixa suas marcas culturais de modo criativo. Constatou-se também a necessidade de um trabalho pedagógico intencional baseado em competências metodológicas e didáticas como a projeção, a observação sistemática e a documentação, bem como a escuta aberta, sensível e respeitosa, o que potencializa relações sociais e, por conseguinte, o processo de humanização e desenvolvimento da autonomia, confiança e criatividade na criança. Concluiu-se que o jogo na educação infantil deve ser considerado como elemento inerente à aprendizagem, para a efetivação da materialização da imaginação, da fantasia e das apropriações das relações estabelecidas socialmente pelas crianças.

**Palavras-chave:** Jogo, Educação Infantil, Abordagem Reggio Emilia.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa que abordou algumas abordagens teórico-metodológicas sobre o jogo na educação infantil. Nesse viés, o texto objetiva examinar o jogo na educação infantil sob o prisma teórico da Abordagem Reggio Emilia. Tal abordagem é referência internacional de educação às crianças dessa etapa educacional, cujos princípios e valores levam em consideração a tríade criança-professora-família a partir de elementos entrelaçados como: as múltiplas linguagens da criança para conhecer e aprender; a pesquisa educativa; a documentação e a avaliação pedagógica; a organização de um ambiente e espaço

---

<sup>9</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Integrante do Centro de Pesquisa e de Formação de Educadores da Infância (Cfei)/UFSCar.

<sup>10</sup> Prof. Dra. Aline Sommerhalder. Professora Associada III do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, CECH – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) SP/Brasil e da Pós Graduação em Educação (PPGE)/UFSCar. Diretora do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei). Pós-doutora pela UniMore (Reggio Emilia) e UniRoma 3 (Roma) - Itália.

educacional acolhedor e participativo; as múltiplas linguagens, a projeção e a documentação; e a formação contínua (Reggio Children, 2022).

A escola é um organismo dinâmico e inexaurível e possui suas dificuldades e controvérsias, mas, sobretudo, alegria e capacidade para lidar com as perturbações externas. O que conta é a existência de um acordo acerca da direção a ser tomada, e que todas as formas de artifício e de hipocrisia sejam repudiadas. Nosso objetivo, o qual sempre buscamos, é criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis (Malaguzzi, 1999).

Para se ter esse contexto de relações e compartilhamentos, o jogo torna-se uma ferramenta desencadeadora, pois está presente cotidianamente nas escolas da infância e é uma linguagem na qual a criança pode explorar, experimentar e investigar o seu entorno. Por isso, a importância de debater sobre tal temática a partir de um embasamento teórico-metodológico, como a abordagem descrita, que concebe a educação infantil como um espaço em que a criança, de modo relacional com o(a) outro(a) e o que a cerca, é coprotagonista e ativo no processo educativo.

No Brasil<sup>11</sup>, o campo semântico do brincar é diversificado por haver diferenças conceituais entre brincadeira, jogo e brinquedo. Para Kishimoto (2000), jogo é resultado de um sistema linguística de um contexto social, dotado de regras e que possua um objeto (suporte/material), enquanto brinquedo não é orientado por regras, mas se relaciona intimamente com a criança ao possuir uma dimensão material, cultural e técnica, sendo um suporte concreto para desenvolver o imaginário infantil pela brincadeira, a qual é o lúdico em ação, pois é a concretização das regras do jogo.

De forma complementar, Brougère (2006) ressalta que brincadeira infantil é dotada de significação social, sendo fruto, portanto, de relações culturais. Ela, enquanto função simbólica, pode ser desencadeada pelo brinquedo, instrumento que “traz para a criança não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários. Ele estrutura o conteúdo da brincadeira sem, no entanto, limitar a criança” (idem, 2006, p. 86)

Por esse caráter sociocultural, o brincar é um elemento que está presente desde os primórdios da humanidade. Na Grécia Antiga estava vinculado aos conceitos de competição (*Agón*) e imitação (*mímesis*):

Os mesmos deuses gregos brincavam com os humanos na terra para colocá-los em competição física ou social uns com os outros, e os homens criavam versões esportivas de conflitos da vida real - lançando dardos, pedras pesadas ou flechas - para

---

<sup>11</sup> Vale salientar que na Itália jogo é sinônimo de brincar/brincadeira. Nesse texto, ao mencionar brincar/brincadeira entende-se como jogo e vice-versa.

determinar qual indivíduo ou comunidade tinha apoio dos deuses. A *mimesis*, entendida como a encenação imaginária ou dramática de adultos ou crianças, incluía um número díspar de formas de representação e era uma forma precisa de adoração destinada a imitar os deuses. Imitativa, interpretativa ou expressiva, a mimese vislumbrava uma atuação fora do comum e era vista como uma aproximação do ser humano aos deuses em busca de seu favor (De Conti, 2019, p. 331)

Mas também, na antiguidade, os jogos e as brincadeiras tinham uma natureza educativa ao serem considerados influenciadores do caráter humano, da personalidade e aprendizagem infantil: “[...] as crianças tinham contato com a brincadeira como facilitador do aprendizado de conteúdos formais, para que pudessem aprender as obrigações sociais, tendo contato com o processo de produção” (Cintra; Proença; Jesuíno, 2010, p. 230).

Esse viés educativo é secundarizado na Idade Média, no entanto, o brincar ainda é o centro de preocupações, principalmente pela relação que a criança possui com ele. Nesse período, essa atividade deveria ser vigiada em razão de algumas de suas características serem enganosas, podendo cultivar a violência dada a concepção vigente da natureza excessiva e exagerada infantil (De Conti, 2019).

Apenas no século XVIII, pelas mudanças de paradigmas estruturais, sociais e culturais, o olhar para as brincadeiras recebeu uma atenção maior dos pensadores iluministas e educadores(as) da época, o que favoreceu os estudos posteriores e, conseqüentemente, contemporâneos acerca do brincar infantil, cuja importância e reconhecimento está explicitada em documentos internacionais, como na Declaração dos Direitos das Crianças de 1923. Desse modo, a seguir tem-se um quadro sinóptico das principais ideias postas sobre o jogo.

**Quadro 1** – Quadro sinóptico sobre concepções do brincar infantil segundo De Conti (2019)

CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR INFANTIL AO LONGO DO TEMPO	
John Locke (1632-1704)	As brincadeiras proporcionam o melhoramento de ações e bem-estar às crianças.
Friedrich von Schiller (1759-1805)	O brincar é energia excedente que transcende as condições reais e concretas pela exploração da criatividade, tornando-se emancipação e fonte de esperança.
Friedrich Fröbel (1782-1852)	O brincar é o mais alto grau de desenvolvimento humano na fase infantil, sendo representação espontânea e genuína do interior das crianças, o que gera alegria, liberdade e harmonia.
Herbert Spencer (1820-1903)	Com teor darwinista de adaptação, o brincar estava relacionado à dominação social, à interação social e às habilidades simbólicas (artísticos/estéticos), bem como promove felicidade e contentamento.
Karl Groos (1861-1946)	Também com natureza darwinista, o brincar tem um propósito adaptativo e contribui para a sobrevivência das espécies.
Maria Montessori (1870-1952)	O brincar está atrelado com fins práticos para o desenvolvimento psíquico e sensorial da criança.
Jonh Dewey (1859-1952)	O brincar é imaginativo, livre e plástico, sendo uma atividade séria que propicia a aprendizagem por desafiar os impulsos naturais.
Jean Piaget (1896-1980)	O brincar é uma atividade lúdica e de reprodução simbólica, em que a criança dá significado à ação e não ao contrário.

Lev Vigotski (1896-1934)	O brincar permite a criança adentrar num mundo ilusório e imaginativo no qual realiza desejos não possíveis de serem realizados ainda, bem como promove interação social e está embutido de regras de comportamentos.
-----------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023).

Partindo desses pensamentos, segundo Farné e Bortolotti (2019, s/p.), “das habilidades psicomotoras às lógicas, das sociais às manuais, o brincar é uma das principais fontes de aprendizagem, em contato direto com os outros e com o meio ambiente”. Portanto, pelas brincadeiras, as crianças podem atravessar três dimensões: da realidade (cultural), do imaginário e do simbólico.

Na dimensão da realidade, as experiências vividas na família e na escola ocupam grande parte do repertório das brincadeiras infantis, uma vez que é, na maioria dos casos, os ambientes onde mais tempo a criança interage socialmente. No tocante ao imaginário, está a formação de imagens mentais dessas experiências que se dirigem ao campo simbólico, cuja criatividade se faz presente pela resolução original de um problema operado pelas imagens de dada realidade.

Essas dimensões, constitutivas do brincar, estão em conformidade com o círculo da atividade criativa da imaginação ressaltado por Vigotski (2001), no qual a criança haurida elementos da realidade, internalizando-os pelo processo de dissociações (conservação e esquecimento) e reelaborações para, posteriormente, associá-los dentro de um sistema (combinação dos elementos reais conservados), materializando um produto da imaginação.

Brincar não é uma simples memória de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa dessas, processo pelo qual a criança combina os dados da experiência para construir uma nova realidade, respondendo à sua curiosidade e necessidades. Mas justamente porque a imaginação constrói apenas com materiais retirados da realidade (e, portanto, no adulto ela pode construir maior) é necessário que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em tarefas adequadas, reforce suas estruturas e amplie seus horizontes, pode crescer em um ambiente cheio de impulsos e estímulos, em todas as direções (Rodari, 2010, s/p).

Quando Rodari (2010) ressalta que no(a) adulto(a) o desenvolvimento da imaginação é maior, significa que quanto mais experiências a pessoa tem, mais alavancado será o seu poder criativo. Ou seja, diversificar as brincadeiras, por meio de uma rica promoção de vivências individuais ou coletivas pela exploração do ambiente, permite que a criança acesse ferramentas criativas, como a produção de analogias, metáforas e visualizações de conceitos (Cardarello, 2013), as quais são base para a maturação na fase adulta da atividade criadora.

Essas ferramentas, no brincar, possibilitam um pensamento em que ocorre a criação de semelhanças e relações analógicas entre objetos que geralmente não estão conectados. Tal pensamento, chamado divergente, diz respeito a

[...] uma mente sempre em ação sempre fazendo perguntas, descobrindo problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias, à vontade em situações fluidas em que os outros cheiram apenas perigos, capazes de julgamentos autônomos e independentes (até mesmo do pai, pelo professor e pela sociedade), que rejeita o codificado, que manipula objetos e conceitos sem ser inibido pelos conformismos (Rodari, 2010, s/p).

O fomento do pensamento divergente forma uma criança pesquisadora e competente, termo aqui na perspectiva transformadora, no sentido da capacidade de mobilização dos conhecimentos e saberes acumulados da humanidade de forma reflexiva e criativa, desde que tenha uma cultura educativa em prol desse desenvolvimento; por isso, a relevância de discutir o brincar na educação infantil como um elemento propulsor da criatividade, do pensamento conceitual, analógico e metafórico, tendo em vista os pressupostos teóricos da pedagogia das relações da abordagem Reggio Emilia.

Partindo disso, o trabalho foi estruturado da seguinte maneira: inicialmente, tem-se esta introdução; depois apresentamos a metodologia adotada, seguida dos resultados e discussão da temática de estudo a partir da Abordagem Reggio Emilia. Por último, as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

O artigo traz alguns resultados do estudo exploratório com abordagem qualitativa, pois o olhar direciona-se para a captação de resultados não medidos mediante estatísticas, médias e equações (Minayo, 2009). Optou-se pela pesquisa bibliográfica, a qual analisa e discute contribuições científicas, pois:

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (Severino, 2013, p. 106).

Realizou-se, assim, uma revisão de literatura e, nessa perspectiva, Gomes (2009) indica para o tratamento dos achados: decomposição dos materiais selecionados por meio de leitura compreensiva inicial e posterior exploração mais aprofundada; elaboração de uma síntese dos dados de modo articulado com o objetivo proposto e os aportes teóricos utilizados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No cenário brasileiro, a educação infantil possui dois eixos estruturantes dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (2018), que são as interações e a brincadeira, sendo uma intrínseca à outra. Portanto, o brincar, tão frequente nas salas de escolas da infância, ao possuir uma natureza interativa torna-se uma das cem linguagens da criança, como menciona Malaguzzi (2020), na qual ela pode se expressar, comunicar-se e representar o seu modo de pensar e conhecer o mundo. Por meio dele, a criança acessa e interpreta o seio social para produzir e deixar suas próprias marcas culturais.

Para tanto, o jogo precisa ser projetado<sup>12</sup> pelo(a) professor(a) de modo que ofereça liberdade às crianças para investigar, tentar, errar e corrigir, oportunizando a construção de aprendizagens. Para propiciar tais elementos:

[...] o educador terá de conhecer os percursos culturais mais credenciados que caracterizaram as disciplinas psicopedagógicas ao longo do tempo, partindo de um ponto de vista crítico para poder, dessa forma, construir um conhecimento teórico sólido referenciado em práticas consolidadas sobre questões científicas que objetivam o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Será importante para o educador adquirir as técnicas mais modernas da profissão que permitam, por exemplo, gerir situações problemáticas, resolver conflitos, favorecer a aquisição da linguagem e saber utilizar dispositivos de projeção didático-educativo. As competências metodológicas e didáticas visam a apropriação de estratégias e procedimentos como a observação sistemática, a projeção educativa, a recolha de informação, a avaliação das atividades, a documentação dos resultados e processos da intervenção pedagógica (La Rocca, 2022, p. 08, tradução nossa).

Em outras palavras, o papel da(o) educadora(o) ou professora(o) é ser projetista, criativo(a), reflexivo(a) e organizador(a) de espaços onde estejam disponibilizados uma variedade de materiais pedagógicos, desde que se conheça as suas potencialidades e restrições. O(a) professor(a) da educação infantil deve ser competente e pesquisador(a) do fazer pedagógico, pois, segundo Malaguzzi (1999), uma educação sem pesquisa, é uma educação desinteressada, indo de encontro, portanto, com a passividade do acompanhamento livre e espontâneo tão presente ainda nas turmas dessa etapa educacional.

Vale ressaltar também que as competências metodológicas e didáticas assinaladas por La Rocca (2022) são sinônimas de intencionalidade didática-educativa, significando que para estruturar um ambiente acolhedor e exploratório para as crianças, no contexto do brincar, o(a) educador(a) necessita programar (ordenamento do tempo, cronograma/passos) a passo das

---

<sup>12</sup>O termo projeção adotado neste trabalho advém da palavra italiana *Progettazione*, que significa organizar e concretizar intencionalmente o trabalho pedagógico por meio de projetos que levem em consideração a flexibilidade, a criatividade, a originalidade e a autenticidade.

atividades elaboradas em equipe de forma reflexiva pedagógica) e, pela projeção, definir seus objetivos educacionais, os materiais a serem oferecidos e suas estratégias de observação.

Essa observação, por sua vez, é sistemática e necessita ser realizada cotidianamente, reforçando a relação de aprendizagem, assim como é a base da documentação escrita e/ou visual, a qual contribui para o melhoramento de intervenções/práticas pedagógicas, na medida em que “[...] pode ser considerada simultaneamente um espelho e um farol, pois, como um espelho, devolve a imagem real do que foi feito e como um farol permite projetar uma luz sobre as possíveis ações a serem realizadas a partir do que foi observado” (Wright, 2001 *apud* La Rocca, 2022, p. 32, tradução nossa).

A importância da documentação concerne na valorização tanto do processo como do produto realizado pela criança ao longo de suas experiências brincantes, o que está em consonância com a lei da arte criadora infantil asseverada por Vigotski (2001, s/p, tradução própria): “a lei básica da arte criadora infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da obra criada, mas sim no processo do mesmo”.

De acordo com a abordagem Reggio Emilia, a documentação não é apenas descrever e narrar os acontecimentos proferidos da observação, mas evidenciar as situações de aprendizagens das crianças ocorridas pela exploração do espaço, de modo que se tenha atenção para os seus processos cognitivos e relacionais com os materiais e seus pares, tornando-os visíveis, proporcionando o reconhecimento da riqueza e complexidade dos mesmos. A documentação é um processo dialético, afetuoso, fruto de vivências, criatividade e argumentação docente a partir da memória de suas práticas observadas e interpretadas, podendo também ser meio de verificação da evolução da criança, visto que documentar é:

[...] como a história contada pelo educador sobre a aprendizagem das crianças *em movimento*. O conceito de *aprendizagem em movimento* configura a ideia de que ela é temporária e dinâmica, que se expande e se contrai, que cresce e até desaparece. A atividade de documentação, portanto, é o veículo para tornar visíveis os contextos de escuta e colaboração construídos juntos por adultos e crianças e reflete uma disposição do educador para assumir comportamentos duvidosos e participativos, em vez de distanciamento e julgamento (La Rocca, 2022, p. 34, grifos originais, tradução nossa).

Como processo de acompanhamento das aprendizagens infantis, a documentação requer ferramentas de registros, tais como diário de bordo, agenda do dia, álbum pessoal ou portfólio (impresso ou digital). Tais recursos auxiliam para a construção de um ambiente educacional de escuta e comunicação entre os(a) envolvidos(as) no processo, como os(as) pais/responsáveis, professores(as), crianças e toda a estrutura acolhedora (La Rocca, 2022).

De maneira geral, ao projetar o espaço educativo para o brincar, o(a) professor(a) pode proporcionar à criança a ampliação de sua capacidade criativa, inventiva, de expressão e comunicação pela interação com os pares, bem como aprender relações de partilha, empatia (escuta e reconhecimento do(a) outro(a)) e construir hipóteses sobre o mundo que a circunda.

Temos que deixar as crianças ficarem com crianças. As crianças aprendem muito com outras crianças e os adultos aprendem com as crianças que estão com crianças. As crianças adoram aprender entre si e aprendem coisas que nunca seriam possíveis na interação com um adulto. A interação entre as crianças é uma relação muito fértil e muito rica. [...] As crianças crescem juntas em muitas direções, mas uma criança está sempre em busca de relacionamentos. As crianças se conhecem através de todos os sentidos. [...] Essa é uma forma de elas serem capazes de compreender a sua identidade e a identidade dos outros. (Malaguzzi, 1993, p. 20).

Nessa perspectiva, as relações que as crianças realizam entre si nas brincadeiras contribuem para elas se apropriarem do mundo social e natural ao mesmo tempo em que o cocria, o que corresponde deixá-las participar ativamente desse processo do brincar, escutando-a de modo aberto, sensível e acolhedor.

Rinaldi (2009) ainda destaca a escuta como tempo, não cronológico, mas de silêncios, pausas e suspensão de preconceitos e julgamentos, resultando no respeito ao ponto de vista do(a) outro(a). Um brincar escutado na educação infantil dialoga com o conceber a criança como sujeito com carga histórica de vivências que estão se movimentando constantemente pelo explorar, experimentar e narrar, bem como permite que a criança desenvolva mais confiança em si, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia a partir da liberdade dos movimentos numa relação intrapessoal e interpessoal.

Dessa forma, o jogo das crianças na educação infantil deve ser considerado como elemento inerente à sua aprendizagem, palco onde há a materialização de sua imaginação, fantasia e apropriações das relações estabelecidas socialmente. O brincar é o oxigênio das aprendizagens infantis!

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O brincar na educação infantil com vistas à construção de aprendizados por parte das crianças só será possível se houver uma indissociabilidade entre a projeção, a programação, a observação sistemática, seguida de sua análise e interpretação para ser documentada em ferramentas adequadas de acompanhamento pela comunidade escolar, propiciando avaliar tanto



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

o percurso de aprendizagem como verificar a evolução da criança, em que o processo é tão valorizado quanto o produto.

Esta pesquisa também permitiu a apreensão de aportes teóricos-metodológicos sobre o jogo que contribuem para o desenvolvimento da criança no tocante à autoconfiança, à criatividade, à autonomia, à linguagem que impulsionam o seu processo cognitivo e social. Além disso, o diálogo com realidades educativas distintas do Brasil, como a abordagem italiana Reggio Emilia, onde há o reconhecimento internacional de excelência e qualidade educacional à primeira infância, leva-nos a mais inquietações sobre como melhorar a educação das nossas crianças, visto que o modo de funcionamento do sistema educacional brasileiro fundamenta-se, na maioria das vezes, infelizmente, numa concepção técnica neoliberal e não transformadora/emancipadora.

Essa concepção pode ser materializada na desvalorização e estereótipos à professora de educação infantil; estruturas físicas negligenciadas pelo poder público, onde as crianças não têm espaço para explorar objetos, a natureza e nem a si própria; carência de recursos pedagógicos; formações docentes que não levam em consideração as dificuldades reais do(a) professor(a)/educador(a), apresentando apenas o “certo” e o “ideal”, mas não o “como” alcançá-lo, o que acarreta na ausência de um suporte pedagógico, e não tendo orientação e apoio básicos.

Ademais de que ao serem pressionados(as) a mostrarem resultados, independente do processo, os(as) professores(a) recorrem, muitas vezes, por atividades e sequências didáticas prontas e xerocopiadas retirados da internet, onde tanto a criatividade docente não é fomentada como das próprias crianças, pois, como disse Paulo Freire, não tem escolas alegres com professores(as) tristes, isto é, não tem escolas criativas com professores(as) desencantados(as).

Diante disso, o jogo na maioria das escolas não é visto como uma experiência que contribui para o desenvolvimento de uma criança pesquisadora, dada a presença ainda de uma visão que nas brincadeiras infantis as energias excedentes são liberadas, portanto, são deixadas livres, sem intencionalidade educativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BROUGÈRE, G.. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARDARELLO, R. Creativity and scientific thinking. In: GARIBOLDI, A.; CATELLANI, N. (Orgs.) **Creativity in pre-school education**. Parma: Sern, 2013. p. 63-73.

CINTRA, R. C. G. G.; PROENÇA, M. A. M.; JESUÍNO, M. S. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. **Revista Rascunhos Culturais**. Coxim/MS, v.1, nº 2, jul./dez, p. 225-238, 2010.

DE CONTI, M. Il gioco, tra pedagogia, filosofia e psicologia. In: BONAFIN, A. **Giocando s'impura**: per una pedagogia del gioco. Ferrara: Volta la Carta, 2019, p. 235-250.

FARNÉ, R. Giocattolo. **Enciclopedia Italiana** - V Appendice, 1992. Disponível em [https://www.treccani.it/enciclopedia/giocattolo\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giocattolo_%28Enciclopedia-Italiana%29/)

FARNÉ, R.; BORTOLOTTI, A. Introduzione - il gioco: dire, fare, pensare e giocare. **Infanzia**, n.1 gennaio/marzo 2019.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 79-108.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

MALAGUZZI, L.. **Your Image of the Chil: Where Teaching Begins**. Tradução: Baji Rankin, Leslie Morrow and Lella Gandini. Itália, 1993.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. local 71.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LA ROCCA, C. **L'eportfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6**. Milão, LED, 2022. Disponível em: <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/pages/view/ecps-series> Acesso em: 25 jan.2023.

RODARI, G. Immaginazione, creatività, scuola. In: RODARI, G. **Grammatica della Fantasia**: introduzione all'arte di inventare storie. Torino: Einaudi, 2010, p. 15-23.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia:** ensayo psicológico. México:  
Coyoacán, 2001.