

Cotidiano educativo infantil e protagonismo compartilhado: um lugar onde crianças e professores(as) podem até se molhar...ⁱ

Children's educational everyday life and shared protagonism: a place where children and teachers can even get wet

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Guarapuava, PR-Brasil

Marta Regina Furlan de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Londrina, PR-Brasil

Heloisa Toshie Irie Saito

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá, PR-Brasil

Resumo

O objetivo é refletir sobre o conceito de cotidiano e de protagonismo compartilhado entre professores(as) e crianças, que subsidiados nesse entendimento, impulse o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano à luz de uma proposta educativa regida pelas concepções claras sobre educação infantil, rotina, tempo e interações. Destaca o papel do(a) professor(a) no sentido de desenvolver um trabalho que priorize a emancipação da criança por meio da curiosa descoberta da aprendizagem, com ações intencionais. Trata-se de estudo teórico ancorado em Vygotsky (2003), Barbosa (2000, 2006), Mello (2019), Alves e Brandão (2017) e outras leituras. Há a necessidade de uma organização do cotidiano educativo infantil que devolva o protagonismo compartilhado de adultos e crianças de modo que as relações sejam distanciadas das imposições e do disciplinamento centrado nas normativas adultocêntricas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Protagonismo; Trabalho Pedagógico.

Abstract

The objective is to reflect on the concept of everyday life and shared protagonism between teachers and children, which, based on this understanding, boost the process of learning and human development in the light of an educational proposal governed by clear conceptions about early childhood education, routine, time and interactions. It highlights the role of the teacher in the sense of developing a work that prioritizes the emancipation of the child through the curious discovery of learning, with intentional actions. This is a theoretical study anchored in Vygotsky (2003), Barbosa (2000, 2006), Mello (2019), Alves and Brandão (2017) and other readings. There is a need for an organization of children's daily education that brings back the shared protagonism of adults and children so that the relationships are distanced from the impositions and the discipline centered on adult-centered norms.

Keywords: Child education; Protagonism; Pedagogical work.

1. Introdução

*Não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais detalhado, parecer trivial. Receio apenas que eu possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante.
(CARR, 1996)*

A proximidade com o objeto de estudo, ou seja, a criança, considerando seus direitos e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, tem uma trajetória longa e ao mesmo tempo desafiadora. A experiência como professoras de educação infantil, como docentes no Curso de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação e, ainda, como pesquisadoras envolvendo a formação de professores para a infância em universidades públicas do estado do Paraná, tem-nos provocado a refletir sobre a temática desse texto, principalmente, por saber que há uma publicação vasta sobre o assunto, mas que não reverberou positivamente no cotidiano do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos, pois ainda faltam práticas pedagógicas qualitativas com as nossas crianças que contribuam para o desenvolvimento humano que almejamos enquanto pesquisadoras e atuantes na área da educação infantil..

As frequentes indagações a respeito do papel da educação infantil no que tange a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, fomentadas pela experiência profissional e pesquisas em desenvolvimento, levaram-nos a elaborar esse artigo, com a seguinte problemática que se desdobra em algumas questões: Como tem se organizado o cotidiano educativo de crianças na educação infantil? Qual tem sido o papel do(a) professor(a) da infância, no sentido de garantir um cotidiano de aprendizagem, desenvolvimento, interação e ludicidade? Quais os ranços e os avanços voltados ao trabalho pedagógico infantil com vistas a aprendizagem de mais qualidade?

Verificamos nas diferentes vertentes de nossa atuação que o trabalho pedagógico na educação infantil, muitas vezes está marcado por construções esfumaçadas e errôneas acerca da concepção de criança e desenvolvimento, bem como por uma compreensão equivocada do que deva ser o trabalho educativo com crianças, envolvido pela rotina, tempo e espaço. Há, nesse sentido, o desejo de fortalecer a ideia de que todas as crianças devem ter o direito a uma educação infantil de qualidade, pautada em um projeto educativo emancipatório, que promova o desenvolvimento de suas potencialidades e contribua para uma participação ativa e efetiva na sociedade.

Essa necessidade é urgente, considerando que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo, portanto, “o início e o fundamento do processo educacional” que visa promover situações de socialização estruturada, por meio da relação entre educar e cuidar, que compreende o cuidado como algo indissociável do processo educativo (BRASIL, 2017, p. 36).

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...] (BRASIL, 2017, p. 36).

Assim, ao pensarmos acerca das funções da educação infantil, podemos afirmar que sua história e educação têm enfatizado a perspectiva de aproximação do ponto de vista da criança, principalmente, quando falamos dela, quando propomos algo a ela. Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, então é possível pensarmos uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir de profundo respeito por ela. Ainda, não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (OLIVEIRA, 2011).

A partir desse entendimento acerca do processo da educação infantil far-se-á necessário refletir sobre a organização do cotidiano educativo com as crianças, no sentido de compreender esse processo de aprendizagem e desenvolvimento humano à luz de uma proposta educativa regida pelas concepções claras sobre educação infantil, rotina, tempo e interações, no sentido de que o (a) professor (a) possa efetivamente desenvolver um trabalho que priorize a emancipação da criança por meio da curiosa descoberta da aprendizagem, abrindo possibilidades para que tanto a criança quanto ele possam experimentar a aventura fascinante pelo conhecimento e, quem sabe, possam até se molhar, “[...] transformando-se em um lugar desconfortável, úmido, mas cheio de aventura, verdadeiro intenso, fascinante” (RABBITI, 1999, p. 10).

Para essa reflexão, inicialmente sinalizamos a metodologia que sustenta a discussão apresentada. Na sequência, analisamos o conceito de cotidiano confrontando com a ideia de rotina tendo como respaldo considerações de diferentes teóricos para, na seção seguinte,

Cotidiano educativo infantil e protagonismo compartilhado: um lugar onde crianças e professores(as) podem até se molhar...

trazemos a compreensão de protagonismo compartilhado, evidenciando o papel tanto das crianças quanto dos professores no universo da educação infantil.

2. Metodologia

As reflexões aqui apresentadas ancoram-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, com estudo bibliográfico de textos que discutem os conceitos de rotina, cotidiano e prática educativa no trabalho pedagógico com as crianças pequenas. As ponderações se sustentam em experiências vividas como pesquisadoras e formadoras de professores que atuam na primeira etapa da educação básica. Além disso, temos como subsídio as discussões desenvolvidas no contexto de três grupos de pesquisa paranaenses: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEDIN), Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC), os quais se articulam em diferentes atividades interinstitucionais que contemplam a tríade acadêmica.

3. Cotidiano: a vibrante capacidade de a criança interagir

Entendemos e defendemos que a organização do cotidiano da educação infantil é envolvida pelo compromisso entre educar e cuidar. Parece ser uma tarefa fácil, mas não é! É desafiadora porque exige organizar o cotidiano para/com as crianças, projetando e realizando ações que contribuam para uma amplitude do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nesse movimento, as crianças precisam expressar livremente seus medos, inseguranças, leituras de mundo, impressões, hipóteses, além de que precisam ter espaços para conhecer, perguntar, elaborar hipóteses, estabelecer relações e aprender de maneira real e significativa. Do parque de areia, com seus balanços construídos nas grandes árvores enquanto cenário lúdico para as crianças, às salas de referência, todas as organizações expressam como vemos, percebemos e pensamos ser a criança e sua aprendizagem.

Entretanto, muitos(as) professores(as) veem a infância apenas como um período de carências (afetivas, físicas, sociais), dado que as maneiras próprias da criança agir e interagir nem sempre são levadas a sério. Submetidas desde cedo às imposições dos adultos ou paparicadas e/ou deixadas à deriva em seu desenvolvimento, as crianças pequenas são privadas de um ambiente organizado e intencionalmente planejado.

Diante disso, o cotidiano na educação infantil, também conhecido por rotinas pedagógicas, muitas vezes, é organizado por um conjunto de ações culturalmente

tradicionais que evidencia os hábitos consolidados devido à inércia institucional e hábitos indiscutíveis, frutos da tradição e de um saber consolidado na prática que, de certa forma, impedem a compreensão, pelos profissionais envolvidos, dos elementos constitutivos desse cotidiano. Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos: quais são os conteúdos transmitidos por intermédio dos(as) professores(as) nesse cotidiano? Quais as práticas decorrentes de sua execução que são assimiladas por seus praticantes? Quais os hábitos de estruturação mental e moral que estão sendo constituídos e que tipo de subjetividades estão sendo definidas?

Na busca por uma melhor compreensão, é importante considerar que esse cotidiano de educação, aprendizagem e desenvolvimento de crianças está envolvido por elementos constitutivos de uma rotina de trabalho e de aprendizado e, que podem ser explicitados por: “[...] organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades, a seleção e a oferta de materiais” (BARBOSA, 2006, p.117).

Segundo Barbosa (2006) esses elementos definem modos de pensar e prescrever a rotina que, em sua maioria está marcada pela função padronizadora do aprender, ou seja, o(a) professor(a) acaba, geralmente, organizando seu trabalho da mesma forma, colocando em prática uma sequência de atividades. A autora adverte, contudo, que ao realizar dia após dia as mesmas coisas, sem de fato elas fazerem sentido para as crianças, tornamos as rotinas rotineiras, engessando as práticas e controlando as crianças em nome do cumprimento de uma série de encaminhamentos que se naturalizaram no universo escolar.

Barbosa (2000, p. 95) assim define as rotinas:

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiros alguns conjuntos de atividades que se realizam todos os dias, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, regulados por costumes e desenvolvidos em um espaço e tempo social definidos e próximos, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. Fazem parte das rotinas certas ações que, com o decorrer do tempo, tomam-se automatizadas na vida dos sujeitos, criando modos de organizar a vida. Seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Ao discutir as formas de organização do trabalho pedagógico, comumente encontradas nos livros que tratam da Educação infantil, Barbosa (2000, p. 94) observou que raramente a

Cotidiano educativo infantil e protagonismo compartilhado: um lugar onde crianças e professores(as) podem até se molhar...

[...] rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre os objetivos da sua organização, a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro. A rotina toma-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado.

A partir da autora podemos reconhecer a rotinização como uma forma de controle das crianças, de estabilidade para o trabalho educativo, o que gera relativo ‘conforto’ e segurança para os professores, pois afastam ou minimizam as possibilidades de imprevistos.

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos (BARBOSA, 2000, p. 96).

Nessa compreensão o espaço para a diversidade inexistente, pois parte-se de uma concepção de infância como incapaz, inculta, que precisa ser educada, domesticada pelas instituições educativas por meio de práticas que esperam a passividade das crianças, na espera do conhecimento a ser apresentado pelo(a) professor(a). Nesse modo de funcionamento das instituições educativas, a ludicidade e o corpo são imobilizados e marginalizados, como destacam Rodrigues e Reis (2018, p. 26), na espera do verdadeiro conteúdo escolar que já estaria pronto:

O lugar ocupado pelo lúdico e pelo corpo, na escola, revela que os educadores não consideram a complexa completude das novas gerações; por isso, a transmissão de conhecimentos mantém-se pautada na escrita, no silêncio e no corpo sentado, reforçando o pressuposto básico da repetição e da memorização mecânicas como princípios educativos dominantes.

Para além dessa prática de silenciamento da infância está a grande empreitada lúdica no sentido de que o(a) professor(a) possa reservar o tempo para explorar juntamente com as crianças, as necessidades explicitadas pelo brincar, seja pelo brincar dirigido ou protagonizado (livre). Moyles (2002, p. 33) afirma que “[...] o brincar dirigido refere-se principalmente ao processo. A segunda situação de brincar inclui processo e modo, e é dentro desse tipo de brincar que os professores devem procurar a aprendizagem real”.

Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem (MOYLES, 2002, p. 33).

Desse modo, o brincar deve fazer parte da rotina pedagógica como uma possibilidade de ampliação do universo do conhecimento infantil, uma vez que envolvidas por uma rotina lúdica e alegre, colorida e desafiadora, as crianças se constituem como sujeitos humanizados, com uma certa organização da vida social e individual que se articula com o funcionamento psicológico próprio, ou seja sua subjetividade que, no processo de desenvolvimento, vai sendo ampliada pelas necessidades e desejos enquanto sujeito social.

Para tanto, há a incumbência de posicionar a rotina nas discussões sobre o trabalho pedagógico na educação de crianças, uma vez que Barbosa (2000) considera ser necessário reconhecer seus modos de operar e a partir disso fazer a crítica e o enfrentamento necessário. Nesse sentido, a autora apresenta o conceito de cotidiano como algo que tornaria o trabalho pedagógico com mais vida e significação:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação [...] (BARBOSA, 2000, p. 95).

Como lembram Alves e Brandão (2017, p. 102), “[...] todos os dias, tomando banho, se alimentando e escovando os dentes no mesmo horário, as crianças nas creches se lançam na ‘experiência de serem capazes do começar, que se repete de novo e de novo’[...]”, contudo, sendo importante que essas práticas aconteçam de forma lúdica, formadora e autônoma. Lira e Saito (2011, p. 108) tecem a seguinte defesa:

[...] devemos possibilitar novas situações que desestabilizem as crianças, levando-as a refletir sobre suas ações, de forma que a rotina proposta pela instituição esteja vinculada com todos os objetivos pedagógicos e seja constantemente avaliada e reestruturada quando houver necessidade.

Por meio do olhar abrangente que permite entender a participação da criança na situação pedagógica, vemos que quando há a compreensão de que as qualidades ligadas à inteligência e às personalidades humanas são aprendidas, torna-se essencial a

Cotidiano educativo infantil e protagonismo compartilhado: um lugar onde crianças e professores(as) podem até se molhar...

intencionalidade pelo professor no que tange a organização desse cotidiano de aprendizagem. Há uma grande tarefa do(a) professor(a) da escola infantil que, de fato é descobrir as formas mais adequadas para promover a educação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil à luz de uma prática pedagógica humanizadora.

O processo de humanização, que resulta da aprendizagem e que também podemos chamar de apropriação ou de reprodução das qualidades humanas, acontece por meio da atividade que a criança realiza com as pessoas que a rodeiam e com os objetos da cultura, como, por exemplo, a linguagem, a arte, os objetos e instrumentos. À medida que as crianças vão aprendendo a usar os objetos que vamos apresentando para elas, elas vão constituindo para si as capacidades criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que viveram e vivem, atuaram e atuam no mundo (MELLO, 2019, p. 95).

A vibrante capacidade de a criança interagir com parceiros diversos em diferentes situações, no almoço, nas brincadeiras, nas atividades educativas dirigidas, na hora do sono, revela um mundo que precisa ser melhor priorizado pelos adultos, no caso os(as) professores(as) da escola infantil. Desse modo, a forma como apresentamos o mundo para as crianças é parte do nosso compromisso e responsabilidade, no sentido de atentarmos para o tempo das crianças que é diferente do tempo dos adultos, ou seja, “[...] o tempo da criança é um tempo sem pressa, um tempo do prazer, da observação lenta, do fazer descobrindo... e para isso as crianças precisam de tempo” (MELLO, 2019, p. 97).

Nesse sentido, a organização de um cotidiano voltado para a valorização e garantia de uma perspectiva educativa, que considere a criança como sujeito de seu próprio desenvolvimento, possibilita a interlocução com as formas culturais historicamente construídas de reagir afetivamente a algo, de manipular objetos, de raciocinar, de narrar, de expressar, etc. agindo ativamente com o corpo, a mente e as emoções, ou seja, com seu desejo e seus afetos.

3.1 Protagonismo compartilhado: adultos e crianças

Brougère e Ulmann (2012, p. 1) advertem que “[...] aprender com a vida cotidiana não constitui uma modalidade de formação muito estimada[...]”, uma vez que nosso olhar naturalizado nos cega para os recursos que o cotidiano encerra. Essa compreensão, segundo eles, decorre do entendimento de que a aprendizagem aconteceria em instituições habilitadas e contextos específicos, cujos conhecimentos seriam previamente organizados e planejados e, nesse sentido, os saberes adquiridos de maneira menos controlada seriam menos importantes.

Brougère (2012) explica que o fato de fazermos as mesmas coisas rotineiramente torna nossa empreitada diária mais fácil, sem esforço, e no caso das práticas pedagógicas, exige menos emprego de energia para o professor. Contudo, esse universo previsível também pode trazer consigo alienação e domesticação, as quais seriam indispensáveis para viver o *status quo* instalado e vivido sem sobressaltos. O repertório de práticas vividas pelos sujeitos pode ser construtivo e original sempre que houver consciência e clareza da necessidade ou não de repetir ou inovar o que já vem sendo feito, cujo processo traz em si, implicitamente, aprendizagens, mesmo que não formais e validadas.

Relegadas ao segundo plano, as aprendizagens da vida cotidiana permanecem confinadas no invisível mesmo quando contribuem para desenvolver numerosos conhecimentos naqueles lugares oficiais destinados a transmitir um saber válido e reconhecido. Empenhar-se em reconhecer as aprendizagens efetuadas no curso de todas as práticas sociais, das mais banais às mais elaboradas, implica lançar outro olhar sobre o cotidiano, o que nem sempre somos levados a fazer (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 2).

Nesse intento é preciso despir-se da pretensão do saber que muitas vezes faz parte do mundo adulto e reconhecer que as crianças entre si e em interação com o meio (com o suporte e apoio de um adulto) podem fazer muitas coisas. Implica considerar a necessidade de lançar outro olhar para as práticas habituais e rotineiras, encontrando interesses em situações e experiências que pareçam muito simples ou evidentes, que somadas ao aprendizado formal promovem um entrecruzamento bastante atrativo para crianças e adultos. Aprender, nesse sentido, não resulta apenas de transmissão de conteúdos, mas é resultado de um complexo processo que se dá também no mundo comum, corriqueiro, que não pode ser ignorado uma vez que permeia nossa relação com os outros e os recursos disponíveis.

Contrariamente às ideias correntes herdadas dos modelos escolares, não é só em espaços previstos para aprender ou em situações concebidas para serem educativas que as pessoas desenvolvem novas aprendizagens. Isso acontece em todas as situações em que elas podem estabelecer uma relação, construir sentido, desenvolver interesses novos (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 6).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a educação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos precisam ser garantidos por seis (6) direitos: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 38). Nessa direção, o protagonismo compartilhado de adultos e crianças nas práticas pedagógicas da educação infantil, apontam-nos para a direção do que acreditamos ser o trabalho educativo

Cotidiano educativo infantil e protagonismo compartilhado: um lugar onde crianças e professores(as) podem até se molhar...

com as crianças, no sentido de estar envolvido por ações intencionalmente planejadas do ensino pelo(a) professor(a) em favor da constituição de aprendizagens necessárias para a formação e desenvolvimento infantil à luz da criança, enquanto sujeito ativo nesse processo.

Acreditamos que a construção de uma pedagogia envolvida pelo compromisso humanizador do conhecimento potencializa a criança ao acesso da cultura nas suas formas mais elaboradas, no sentido de ir além da sua realidade empírica. Para tanto, a parceria entre os adultos e crianças e entre crianças de diferentes idades permite a ampliação do espaço do aprender, dando sentido para o educar nesse novo tempo social.

O que parece muito óbvio ou bastante evidente para os adultos não é conhecido pelas crianças, ou seja, nós já temos um repertório incorporado de práticas, mas a criança é o ‘etnógrafo do cotidiano’ (BROUGÉRE, 2012). A tradição educacional, com suas exigências e formalismos, excluiu as múltiplas ocasiões de aprender, reduzindo seu fazer ao ensino das letras e números e ignorando as outras linguagens infantis, tão latentes na primeira infância.

Como entendem Staccioli e Ritscher (2017, p. 159):

Para crianças pequenas, a vida cotidiana é um laboratório contínuo, desde o momento em que acordam até adormecerem. Tudo pode ser descoberto: como segurar com a mão algum objeto, como explorar, como descobrir tudo, cada momento, cada coisa ao seu redor. Os acontecimentos do cotidiano nunca param, e existe uma curiosidade insaciável por parte das crianças para tudo.

A afirmação acima nos impulsiona ao verdadeiro sentido do que é interagir, compartilhar, uma vez que há a clara evidência desse conceito na experiência das crianças. Assim, compartilhar algo é tê-lo em comum com o outro, por meio da vivência de um momento de proximidade, de interesse, de desejo pelo novo e belo a se construir juntos na partilha e na troca de experiência. Na construção conjunta de uma brincadeira, as crianças arquitetam seu brincar intercalando pequenas ações das outras, combinando-se a elas, quer seja retomando-as integralmente ou parcialmente, quer seja acrescentando-lhes algo novo e, até substituindo partes delas.

As interações das crianças com seus parceiros sociais provocam confrontos de significações e incentivam os parceiros a considerarem as intenções dos outros e superar contradições que surjam entre eles. Com isso, ela constitui formas mais elaboradas de perceber, memorizar, solucionar problemas, lembrar-se de algo, emocionar-se com alguma coisa, formas essas historicamente construídas (OLIVEIRA, 2002, p. 138).

Brincar e interagir com outros sujeitos requer da criança combinados de comportamento, de ideias do que pode ser a brincadeira, compartilhando, desse modo, os significados que são construídos, os elos que são tecidos na interação, preservando os interesses e os desafios que impulsionam o agir.

Como registram Staccioli e Ritscher (2017), a capacidade de maravilhar-se das crianças pode ser compartilhada pelo adulto que está com elas, por meio das experiências vividas, da possibilidade de descoberta, do envolvimento gerado pelos desafios cotidianos. Por outro lado, se não damos espaço para a criação, a invenção e o diálogo restringimos as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que poderiam advir das situações vividas.

A vida é um cotidiano e, se não é renovado e maravilhoso, torna-se um cotidiano chato. Se é chato, é repetitivo. Se é repetitivo, não se faz nada. Não se cresce. Tudo permanece igual. A maravilha está no desejo de ser diferente e descobrir alguma coisa que não se conhece por intermédio daquilo que temos à disposição nas mãos, nos olhos, na percepção, nos jogos, nos movimentos (STACCIOLI; RITSCHER, 2017, p. 159).

A vivência do cotidiano como descoberta e aventura envolve a criança e mostra para o(a) professor(a) como ela consegue enfrentar os desafios cotidianos, adquirir autonomia, encontrar soluções para as situações as quais ainda não havia se defrontado, mas que no coletivo, com seus pares e mediação do(a) professor(a), pode ser estimulador de seu crescimento nos mais variados âmbitos. O papel do adulto está em, juntamente com as crianças, fazer as melhores escolhas das aventuras e atividades a serem vividas nos tempos e espaços da Educação Infantil:

[...] precisamos eleger as coisas que garantam o bem-estar das crianças. A criança está bem quando sabe que os adultos lhe reconhecem como criança, quando sabe que o adulto não vai lhe impor algo que para ele está bom, mas que, para ela, talvez, não seja a opção mais justa. Também, estar bem é algo que nos conecta com a cultura da qual fazemos parte e, por isso, encoraja as crianças a perceberem o que lhes interessa, para que possam avançar com a ajuda do adulto, construindo aquilo que nós chamamos de autonomia (STACCIOLI; RITSCHER, 2017, p. 162).

Como descrito no subtítulo deste artigo, o cotidiano precisa abarcar a capacidade de se maravilhar, de ser um lugar onde as crianças podem até se molhar, pois nessa ação podem estar experimentando um conjunto de sensações e aprendendo um universo de coisas que não cabem em folhas de papel ou no confinamento das salas de aula. Staccioli e Ritscher (2017, p. 163) mencionam um exemplo nessa direção:

Cotidiano educativo infantil e protagonismo compartilhado: um lugar onde crianças e professores(as) podem até se molhar...

Duas crianças que não têm ainda 3 anos estão no banheiro lavando as mãos. Há pouco tempo para fazer isso e, nesse curto tempo, elas descobrem que, se colocarem o dedo na boca da torneira, a água se espalha por todos os lados. Elas fizeram a bela descoberta de um segredo da física: a água se comporta de certa maneira em certas situações e elas podem influir no comportamento da água, no momento de algo tão cotidiano como lavar as mãos. Existe um laboratório excelente de descoberta de todas as coisas que a água pode fazer e de como funciona uma torneira.

As ações das crianças, guiadas pelas descobertas e interações com as coisas do mundo, exigem tomada de decisões, trazem encanto e maravilhamento, condição que nem sempre é conseguida dentro de sala, com exercícios em apostilas, cadernos ou folhas xerocadas. Em nome da ordem e tranquilidade, os(as) professores(as) impedem ações como a exemplificada acima ou até mesmo não as incentiva, na justificativa de que falta tempo, de que tem que deixar tudo organizado, de que a turma é muito numerosa para este tipo de experiência, etc. Chegam até no absurdo de colocar na mão da criança uma dose específica de sabonete líquido, de não deixar toalhas de papel para as crianças secarem as mãos, de não disponibilizarem papel higiênico ao lado do vaso sanitário para as crianças não desperdiçarem. Então ações deste tipo revelam a compreensão do adulto de que as crianças não são capazes, de que não podem aprender pelas experiências. Defendemos que o adulto precisa se entender como parceiro na caminhada da aprendizagem infantil. Essa compreensão é crucial e necessária para a realização de um protagonismo compartilhado no universo da educação infantil.

Valença e Fontana (2017, p. 424-425) reforçam esse entendimento ao lembraram que os modelos teóricos, muitas vezes apresentados pelos(as) professores(as), separam o conhecimento da vida e das experiências cotidianas e alijam a crianças dos processos que lhes dizem respeito:

Elas precisam ser compreendidas, ouvidas e observadas. Elas integram diretamente o processo, podendo assumir, muitas vezes, o protagonismo das ações, inclusive quanto ao seu pertencimento a um grupo de pares, e aos grupos sociais mais amplos, no quais podem obter proteção, reconhecimento e consolidar suas identidades individuais e sociais.

Assim, essas situações só podem acontecer se na jornada da infância as crianças puderem fazer experimentos com as coisas do mundo, e para isso precisam ter tempo, olhar observador e compreensivo do professor, disposto a partilhar com elas de momentos simples do ponto de vista adulto, mas absolutamente fascinantes para as crianças.

O(a) professor(a), atento e observador, na experiência do protagonismo compartilhado se permite buscar o olhar sensível pelas frestas da curiosidade, da descoberta, do olhar de quem olha querendo ver além. Ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças na grande experiência do olhar sensivelmente aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo? Ah, o belo está em toda parte, bem perto e à distância, dentro da sala, no parque, no refeitório, no banheiro, nos esconderijos, nas ruas, nas telas de obra de arte, nas sintonias musicais, nas páginas dos livros, na história contada e envolvente, na representação de uma experiência vivida entre crianças, nos abraços e risos. Para tanto, é preciso encontrar as janelas do olhar em que professores(as) de diferentes janelas busquem na fresta da sensibilidade o belo acessível a todos nós.

A meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América (VYGOTSKY, 2003, p. 77).

A descoberta do belo, contudo, é o ponto de partida e se tornará mais requintado à medida que professores(as) e crianças puderem contemplar, comparar e perceber em suas abundantes facetas os diferentes conhecimentos, resignificando o belo, principalmente, por meio do ludismo, do prazer, da alegria, da descoberta, da troca, do afeto, da seriedade, do confronto, da partilha. Esse conjunto de belezas permitirá as crianças potencializarem e expressarem suas ideias, sonhos e imaginações.

O olhar sensível permite a visão interlocutora qualificada do adulto e das outras crianças, “[...] como alguém que vive o próprio tempo e não está simplesmente à espera de viver um tempo futuro que lhe seria ‘ensinado’ pelo adulto”. Assim, “[...] a superação da postura adultocêntrica não elimina o papel do professor; ao contrário, reforça-o como um ator consciente das possibilidades e das necessidades infantis” (HORN, 2004, p. IX).

O desafio do(a) professor(a) na educação da infância está em criar condições ricas e diversificadas para que cada criança percorra sua jornada e fortaleça suas capacidades humanas. Podemos inferir, por meio dessa ideia, que é relevante a criança ter um ambiente ocupado de objetos e instrumentos com as quais possa criar, inventar, imaginar, idear, elaborar, tecer, arquitetar e, em especial, um espaço para brincar em conformidade com as

Cotidiano educativo infantil e protagonismo compartilhado: um lugar onde crianças e professores(as) podem até se molhar...

suas especificidades e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Para Saito e Oliveira (2018, p. 2):

Ao professor da infância cabe a responsabilidade de se assumir um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas do ensino, com formação sólida e coerente com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem. Para tanto, as ações devem ser expressas com intencionalidades objetivadas em planejamentos educativos, tendo em vista o ensino, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da educação infantil.

Nessa direção, reforçamos a relevância do papel do(a) professor(a) como aquele(a) que planeja, possibilita instrumentos e mediações, acredita no potencial infantil, avalia e ressignifica ações, buscando constantemente um aperfeiçoamento da sua ação com as crianças.

4. Tecendo algumas considerações

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação e partilha com seus pares, a reflexão apresentada direciona para um novo olhar do adulto no cotidiano da educação infantil, no sentido de organizar um cotidiano que garanta o protagonismo compartilhado de adultos e crianças e delas entre si, de modo que as relações possam ocorrer distanciadas das imposições e de um disciplinamento centrado nas normativas adultocêntricas.

A criança precisa ser vista como um construto social, capaz de viver em plenitude no aqui e agora, com seus enredos e inserindo-se em cenários que sejam feitos para ela e com ela. No entanto, é tênue a fronteira entre a partilha e o didatismo do professor, precisando de ações comprometidas com a 'chuva' em que 'crianças e professores possam até se molhar': experiências em que crianças possam contar as próprias ideias, ouvir as ideias dos outros e, com base nelas, ter novas ideias, permitindo desde cedo o convívio com as diferenças. O desafio é buscar a sensibilização de cada um, assegurando a singularidade que caracteriza não só as crianças, mas a todos os seres humanos.

Portanto, investimos numa relação em que prevalece o respeito, em que a partilha e o afeto sejam primordiais para o arranjo do cotidiano na educação da infância e em que, juntos, professores e crianças, dedicam-se a aprender e construir por meio do protagonismo compartilhado.

Referências

ALVES, Nilda; BRANDÃO, Rebeca. Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a Educação Infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 95-104, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3216>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 25 (1), p. 93-113, jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48685>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 fev. 2019

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. p. 11-23.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. p. 1-7.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996.

HORN, Maria das G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIRA, Aliandra C. M.; SAITO, Heloisa T. I. Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias. In: CHAVES, Marta (org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: EdUEM, 2011. p. 107-118.

MELLO, Suely A. A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: MAGALHÃES, Cassina; EIDT, Nádia M. **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 93-108.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Marta R. F. **A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil**. Dissertação de mestrado. 293 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

Cotidiano educativo infantil e protagonismo compartilhado: um lugar onde crianças e professores(as) podem até se molhar...

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação infantil: fundamentos e métodos** (Coleção Docência em formação). São Paulo: Cortez, 2002.

RABBITI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, Rogério; REIS, Magali. O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 23-36, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3242>>. Acesso em: 29 out. 2021.

SAITO, Heloisa T. I.; OLIVEIRA, Marta R. F. de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310>>. Acesso em: 29 out. 2021.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny. Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. Entrevista concedida a Paulo Sergio Focchi. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 159-166, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3221>>. Acesso em: 29 out. 2021.

VALENÇA, Vera L. C.; FONTANA, Lidiani M. As crianças e as aprendizagens pelo cotidiano: jogos, comunicações e relações afetivas. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 411-427, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p411>>. Acesso em: 29 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Nota

ⁱ O subtítulo foi emprestado da citação de Rabbitti em sua obra “*À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília*”, publicada em Porto Alegre no ano de 1999.

Sobre as autoras

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, PR, Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEDIN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>. E-mail: aliandralira@gmail.com.

Marta Regina Furlan de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. Coordenadora do Projeto CRITinfância e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2146-2557>. E-mail: marta.furlan@yahoo.com.br

Heloisa Toshie Irie Saito

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil. Líder do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1061-5933>. E-mail: heloisairie@gmail.com

Recebido em: 03/10/2022

Aceito para publicação em: 07/10/2022