

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT**

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**LARISSA CARNEIRO LOPES**

**PROTAGONISMO INFANTIL: OBSERVAÇÕES SOBRE O  
COTIDIANO INSPIRADAS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA**

**BRAGANÇA PAULISTA, SP**

**2023**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT**

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**LARISSA CARNEIRO LOPES**

**PROTAGONISMO INFANTIL: OBSERVAÇÕES SOBRE O  
COTIDIANO INSPIRADAS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA**

Trabalho Conclusão Curso apresentado como exigência para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia no Centro Universitário UNIFAAT, sob orientação da Profa. Dra. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner

**BRAGANÇA PAULISTA, SP**

**2023**

Lopes, Larissa Carneiro  
L854p Protagonismo infantil: observações sobre o cotidiano inspiradas na abordagem Reggio Emilia / Larissa Carneiro Lopes - 2023.  
31 f.; 30 cm.

Orientação: Prof.<sup>a</sup>. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Centro Universitário UNIFAAT, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário UNIFAAT, 2023.

1. Autonomia 2. Educação 3. Percepção 4. Protagonismo I Kirchner, Cássia Aparecida Sales Magalhães Barroso II. Título

CDD 372.21

Ficha elaborada por Valéria Matias da Silva Rueda - CRB8 9269

## AGRADECIMENTOS

Sou grata aos meus pais, André e Marta, por continuarem cuidando de mim, me amparando mesmo já crescida. À minha irmã, Raphaela, por me incentivar sempre e, me ajudar de todas as formas possíveis. À minha avó, Maria, que é minha inspiração e meu sinônimo de amor no mundo. Aos meus amigos que escutam diariamente minhas lamúrias e me dão espaço para simplesmente ser, e aos meus companheirinhos – muito – peludos, Cenoura e Farofa, que são meu aconchego.

Agradeço também a minha professora e orientadora, Cássia, que me reacendeu a esperança na educação, não com discursos e teoria, mas com sua prática sensível e acolhedora, me motivando a me desenvolver profissionalmente. Aos colegas que fiz pelo caminho e que se recusam a desistir, às crianças que me ensinam diariamente a ver o mundo com olhos de poesia, aos encontros que a vida me proporciona, às trocas reais e os sentimentos a flor da pele. Sem sentir, não é possível fazer educação.

## **RESUMO**

Este trabalho tem como finalidade observar o protagonismo infantil no cotidiano da prática profissional da autora, à luz da experiência Reggio Emilia. Através de revisão bibliográfica e da pesquisa-ação foi possível articular teoria e prática para compreender o quanto o protagonismo infantil presente no processo de ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança. O trabalho transita pelas relações estabelecidas entre as crianças, o espaço/tempo e recursos materiais; o lugar da escola e da família na construção da autonomia das crianças e analisa a escola como lugar de construção e partilha de conhecimentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Percepção. Protagonismo. Autonomia.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Criando com a natureza (a).....	22
Figura 2 – Criando com a natureza (b) .....	22
Figura 3 – Lendo o mundo (a) .....	24
Figura 4 – Lendo o mundo (b) .....	24
Figura 5 – Acolhimento .....	25

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
CAPÍTULO 1 – O PROTAGONISMO INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA .....	11
1.1 Escola como lugar de relações, construção e partilha de conhecimentos .....	11
1.1.1 As crianças no espaço/tempo .....	14
1.1.2 Materiais integrados .....	15
1.1.3 A dimensão estética e o desenvolvimento das crianças .....	16
CAPÍTULO 2 - O PROTAGONISMO INFANTIL OBSERVADO NO COTIDIANO DA PRÁTICA PROFISSIONAL .....	18
2.1 Relações cotidianas: escola, família e crianças .....	18
2.1.1 A invenção do espaço escolar .....	20
2.1.2 Materiais do contexto ou do pretexto .....	24
2.1.3 Por uma estética criativa .....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	31

## INTRODUÇÃO

Há um grande desafio que perpassa a prática do professor contemporâneo: compreender a maneira como as crianças, especialmente as crianças pequenas se relacionam com o próprio processo de aprendizagem. Falar de apenas um desafio talvez seja abrandar uma contemporaneidade que massacra áreas diversas da nossa sociedade, porém a atenção aqui está voltada para a educação e a dita “falta de interesse” cada vez mais presente entre os alunos.

O senso comum atribui esse desinteresse ao fato de que, todos “só querem saber de celular”. Contudo, a situação poderia ser lida como um efeito colateral da aceleração dos processos, do distanciamento das relações interpessoais e questões que acabam atropelando etapas e engolindo as potencialidades do aprender nas diferentes fases, linguagens e temáticas.

Considerando o cenário descrito acima e observações realizadas na prática profissional que favorece a aproximação de como escola, família e crianças se relacionam com o ato de ensinar e aprender, este trabalho dedica-se a observação dos modos como a criança se relaciona com o meio, com seu desenvolvimento e qual seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

O movimento aqui proposto pretende explorar os conceitos de autonomia e protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem entendendo “a ideia de escola como um sistema de relações e interações” (Gandini *et al.*, 2019a, p.51) observando que no entrelace entre os componentes da educação – crianças, professores, famílias, tempo, espaço, materiais – pode ser favorecida a construção de uma autonomia durante a infância, para tal, será estabelecido o diálogo entre as observações realizadas e as propostas presentes nas escolas de Reggio Emilia que são inspiradas nas teorias de Loris Malaguzzi.

O trabalho foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa que investigou o processo de construção da autonomia e protagonismo infantil no ambiente nas escolas da infância em Reggio Emilia e como a construção dessa autonomia se dá cotidianamente através da chamada “pedagogia da escuta”. Na



sequência é estabelecido um diálogo pautado em inquietações que surgem da prática profissional<sup>1</sup> em um contexto diferente: uma escola pública de período integral em um município do interior de São Paulo.

O movimento de análise atende ao questionamento mencionado acima e pretende compreender: em qual momento do percurso educacional a curiosidade e a vontade de aprender das crianças, seres potentes em sua relação e troca com o mundo, se perdem? Como manter a curiosidade das crianças que inicialmente interage com o mundo como se fosse um “laboratório das maravilhas”? É possível identificar o que prejudica a construção da autonomia e protagonismo da criança impedindo que sejam atuantes em sua aprendizagem?

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. Os adultos não precisam inventar coisas extraordinárias, porque, para as crianças, tudo é extraordinário, pois há muito pouco tempo estão no mundo e há tanto para descobrir (STACCIOLI; RITSCHER, 2017).

Refletir sobre essas questões, à luz dos trabalhos construídos a partir das experiências vividas nas escolas de Reggio Emilia, traz uma nova camada de significados e possibilidades, pois favorece o diálogo com práticas possíveis, mesmo que em outros contextos, e reforçam a importância do protagonismo das crianças durante seu processo de aprendizagem.

A possibilidade de aproximação das práticas deve-se a abertura dos educadores de Reggio para as trocas e compartilhamentos com outros sistemas educacionais ao redor do mundo, através das exposições, conferências e do trabalho realizado pela Fundação “Reggio Children”<sup>2</sup>, que tem o compromisso

---

<sup>1</sup> A autora do trabalho atua como educadora em uma escola de tempo integral de um município do interior de São Paulo, conduzindo a oficina de Contação de Histórias e, a partir das inquietações vivenciadas no cotidiano levantou as questões norteadoras para realizar a pesquisa que resultou nesse trabalho. Optou-se por utilizar prática profissional por estar relacionada a uma maior flexibilidade e liberdade na condução dos processos de ensino-aprendizagem dentro da oficina e das relações com as crianças, o que difere da docência como ocorre na educação formal que prevê o cumprimento de um currículo previsto de acordo com o ano/faixa etária que a criança se encontra.

<sup>2</sup> Reggio Children divulga a Abordagem Reggio Emilia Reggio através do centro internacional para a defesa e promoção dos direitos e potencialidades de meninos e meninas. Foi criado para aprimorar e fortalecer

de promover internacionalmente os direitos e potencialidades das crianças possibilitando e fortalecendo práticas educacionais focadas na autonomia e desenvolvimento das crianças.

Esse espaço aberto para o diálogo e trocas possibilitou a aproximação e observação de “educadores que liam e avaliavam cuidadosamente seu próprio contexto de trabalho e eram capazes de entender a riqueza de sua própria identidade e como entrar em diálogo com o contexto de Reggio Emilia” (Gandini *et al.*, 2019, p.52).

O trabalho utilizou como método a pesquisa bibliográfica que possibilitou através da análise temática compreender a abordagem proposta nas escolas para a infância em Reggio Emilia e estabelecer a questão problema que parte das inquietações vivenciadas na prática profissional da autora. Assim, a metodologia da pesquisa-ação possibilitou articular teoria e prática tomando como ponto de partida os problemas reais, refletindo sobre eles e apresentando possibilidades de solução (Tozoni-Reis, 2010). “Esse tipo de pesquisa traz desafios como: o de pesquisar e participar, e o de investigar e educar, realizando, nesse processo educativo, a articulação radical entre teoria e prática” (Demo, 1992 *apud* Tozoni-Reis, 2010).

O trabalho tem como objetivo geral investigar o quanto o protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança. E como objetivos específicos: a) aprofundar os conhecimentos sobre a abordagem de ensino presente nas escolas de Reggio Emilia; b) analisar a escola como lugar de relações, construção e partilha de conhecimentos; c) pesquisar as relações estabelecidas entre as crianças, o espaço/tempo e recursos materiais; d) o lugar da escola e da família na construção da autonomia das crianças.

O trabalho foi organizado em dois capítulos. O primeiro apresenta o levantamento bibliográfico realizado sobre o protagonismo infantil nas escolas em Reggio Emilia em seu processo de aprendizagem, com enfoque na organização do espaço e tempo, uso de materiais e dimensão estética, analisando como o

---

a experiência das escolas municipais e creches de Reggio Emilia, conhecidas na Itália e no mundo como Abordagem Reggio Emilia. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/>.

ambiente escolar tido como espaço de relações influencia no desenvolvimento das crianças. O segundo capítulo foi dedicado a observar o protagonismo infantil dentro da prática profissional da autora, percebendo como se dão os arranjos entre escola, crianças e famílias, como é a relação com o espaço escolar e quais são as possibilidades de atuação criativa nesse contexto.

Dessa forma, este trabalho buscou um esperançar para as práticas contemporâneas, examinando as divergências e concomitâncias entre espaços tão distintos, mas guiando-se pela abordagem de Reggio Emiliana de que “toda criança é uma criança criativa, repleta de potencial, com o desejo e o direito de tirar sentido da vida dentro do contexto de relacionamentos ricos, em muitos sentidos, e umas muitas linguagens” (Gandini *et al.*, 2019, p.18).

## CAPÍTULO 1 – O PROTAGONISMO INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Mundialmente conhecida por seu caráter humanizado e centrado na criança, a abordagem Reggio Emilia surgiu na Itália, em 1947, carregando o nome da cidade em que nasceu. O pioneiro nessa abordagem foi o pedagogo Loris Malaguzzi (1920-1994), cuja proposta educativa colocou a criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Após a Segunda Guerra Mundial, em um processo comunitário de reconstrução das cidades na Itália, a escola de Reggio Emilia foi reerguida, não apenas com uma estrutura física nova, mas com uma proposta inovadora. Já em 1963, também por demanda popular, houve a luta pela municipalização da escola, ampliando o acesso da proposta educacional ofertada.

Hoje, a abordagem Reggio Emilia é uma política pública, ou seja, o acesso à educação dentro desta proposta e sua continuidade é garantida pelo estado como um direito das crianças e suas famílias. Além de ter ganho notoriedade e força no mundo todo, estabelecendo diálogo com diversos contextos educacionais, a abordagem mostrou sucesso no envolvimento dos familiares, educadores e comunidade em Reggio Emilia.

### 1.1 Escola como lugar de relações, construção e partilha de conhecimentos

Ao longo das últimas décadas a abordagem Reggio Emilia desenvolveu, de maneira distinta e inovadora, o seu próprio conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos, os métodos de organização e os princípios de organização ambiental encarados como um todo unificado, que hoje é chamado de “Experiência de Reggio Emilia” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.23).

Tal experiência é fonte de inspiração para diversos sistemas educacionais, não apenas na Itália. Uma das maneiras encontradas para expandir o acesso a abordagem de Reggio de educadores do mundo todo é a criação de “exposições viajantes”. Para exemplificar, há uma exposição, frequentemente atualizada, que é apresentada desde a década de 1980 na

América do Norte, *The Wonder of Learning: The Hundred Languages of Children*<sup>3</sup>:

(...) é uma exposição linda e intrigante que narra uma história educacional e une experiências, reflexões, debates, premissas teóricas e os ideais éticos e sociais de muitas gerações de professores, crianças e pais. Ela descreve e ilustra – ou, como eles gostam de dizer, torna visível – a filosofia e pedagogia da experiência de Reggio Emilia por meio de fotografias de momentos de ensino e aprendizagem; roteiros e painéis explicativos (muitos contendo textos das crianças); amostras de processos de pinturas, desenhos, colagens e construções das crianças e materiais audiovisuais (Cooper, 2008; Gambetti, 2008 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p. 29).

Tais exposições, aliadas a uma abertura dos educadores de Reggio Emilia para trocas saudáveis com os sistemas educacionais dos mais variados contextos, geram debates, oficinas, conferências e espaços para que a experiência de autonomia da criança no processo de ensino-aprendizagem seja considerada uma prática possível, ou ao menos um guia para a prática educacional.

Fica evidente, a partir do contato com a documentação e registros apresentados nas publicações que, nesta abordagem, há uma valorização dos processos e não dos resultados ou produtos. Observar a maneira que cada criança, em sua individualidade, encontra para aprender e se relacionar, é mais relevante do que chegar a um resultado imediato. O desenvolvimento infantil é pautado no contato com diferentes linguagens e maneiras de se expressar, desenvolvendo competências e habilidades dotadas de significado para os alunos, atores de seu próprio processo (Edwards; Gandini; Forman, 2016a).

Dentro dessa concepção de trabalho “os professores devem aprender a interpretar processos continuamente, em vez de esperar para avaliar os resultados. Do mesmo modo, o seu papel como educadores deve incluir compreender as crianças como produtores, e não como consumidores” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.65). Ou seja, as crianças se envolvem ativamente na construção de seu aprendizado, sendo “autonomamente capazes de atribuir significados às suas experiências diárias” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.71) e “respeita os esforços das crianças de dar sentido à sua experiência” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.113)

---

<sup>3</sup> Para conhecer a proposta acesse: <https://www.reggiochildren.it/rc/mostre/lo-stupore-del-conoscere/>

É importante frisar que na experiência de Reggio Emília, a escola é um local de relações, não apenas um local físico, mas uma vivência e um cotidiano que não se dão isoladamente, que dependem das relações e interações entre as famílias, a comunidade, educadores, as crianças e a própria cidade, seus espaços públicos e privados.

A chamada “gestão comunitária” é uma forma de organização democrática que transmite responsabilidades e envolve familiares, comunidade e poder público, tendo como premissa que a tarefa de cuidar da infância não pode ser encarada individualmente, é uma responsabilidade social. Buscar soluções coletivamente diminui a sensação de isolamento e individualismo tão presentes em nossos tempos, colaborando para o bem-estar das famílias, da comunidade, e influenciando diretamente na qualidade do ensino às crianças e na garantia de seus direitos fundamentais.

O modelo de organização democrática busca evitar que as crianças convivam em “um ambiente de ‘adultos amorosos’ que são, eles mesmos, alienados do mundo ao seu redor é um vácuo educacional. Os adultos envolvidos no mundo dos seres humanos e da natureza devem levar esse mundo com eles para as crianças, restrito e seguro, mas sem, com isso, perder sua riqueza e promessa de novidade” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p. 93).

Com o objetivo de garantir o acesso às crianças ao mundo “tudo é cuidadosamente escolhido e disponibilizado com a intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções. Esse processo envolve todos em diálogo e oferece ferramentas, materiais e estratégias conectadas com a organização do espaço para estender ou relançar essas ideias, combiná-las ou transformá-las” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.316).

Dessa forma, a escola se torna palco não apenas para as crianças, as protagonistas deste espaço de aprendizagem, mas palco das relações, estrelas de uma educação consciente e humana. As relações entre os diferentes elementos que constituem a educação contribuem para a construção conjunta do conhecimento, atribuindo significado a cada etapa. A educação passa a ser entendida como uma pesquisa em andamento (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.246), um processo que não está acabado ou que pretende alcançar

determinados objetivos. A educação é um fim em si própria, e o aprender se modifica nas relações.

Ao nos relacionarmos verdadeiramente com as crianças, permitindo que elas sejam quem são, no momento, e desenvolvam quem virão a ser, encontramos um fio condutor para o educar vivo. Portanto, “se soubermos como escutá-las, as crianças podem nos devolver o prazer do espanto, do assombro, da dúvida e do “por quê”. As crianças podem nos dar a força da dúvida e a coragem do erro, do desconhecido. Elas podem nos transmitir a alegria de procurar e pesquisar, o valor da pesquisa, assim como a abertura aos outros e a tudo de novo que é produzido pelo encontro com os outros.” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.246)

### 1.1.1 As crianças no espaço/tempo

Dentre as diversas práticas que constituem a abordagem Reggio Emilia, destaca-se a relação com o espaço e tempo. Essa relação é construída de forma fluida, a fim de "proporcionar às crianças aquele tipo de ambiente que potencialize seus interesses e talentos e que aprofunde seu envolvimento na prática e nos pensamentos" (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p. 93).

A relação com o espaço é compreendida como sendo o espaço também educador, através do qual se encontra uma maneira de desenvolver a autonomia e o protagonismo das crianças. “(...) a forma como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que elas aprendem. O seu ambiente deve ser organizado para estabelecer a interação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p. 61). Tal fato fica evidente na observação dos chamados ateliês.

Os ateliês foram pensados dentro das escolas Reggio Emilia como espaços para interação livre das crianças, um local que pudessem estar ativas para criar (Gandini *et al.*, 2019). Ou seja, são espaços que surgem como uma manifestação da importância destinada à criatividade, expressividade e imaginação defendida por Loris Malaguzzi, conectando tais práticas com as demais propostas e atividades do processo de ensino, e não como algo separado. Nos ateliês se materializa a comunhão entre processos cognitivos e expressivos, entre ciência e arte, com diferentes tipos de linguagem.

Segundo Veia Vecchi, “o ateliê serve a duas funções. A primeira função é o fato de ser um espaço que possibilita que a criança encontre contextos interessantes e atraentes, onde elas podem explorar diversos materiais, assim como técnicas que tenham possibilidades expressivas combinatórias. E a segunda função ocorre pois o ateliê auxilia os adultos a compreenderem os processos de como as crianças aprendem. Ele ajuda os professores a compreenderem como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, liberdade cognitiva, liberdade simbólica e rotas de comunicação. O ateliê serve para chacoalhar ideias de ensino antiquadas” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.301).

Quando as crianças vivem em um espaço, elas se apropriam dele, o vivenciam e encontram seu lugar dentro dele. As conexões que acontecem entre o tempo e o espaço ocorrem por meio dos ritmos da vida cotidiana, conexões com acontecimentos passados e novas experiências que se voltam para o futuro. Buscamos habitar nossos espaços de maneiras voltadas para a variação e a diferença em nossas rotinas, em vez de repeti-las automaticamente. As crianças e os adultos criam o ateliê novamente a cada dia, à medida que encontramos, juntos, o significado desse lugar (Gandini *et al.*, 2019, p.31-32).

### 1.1.2 Materiais integrados

Componentes essenciais dos ateliês em Reggio Emilia são os materiais diversos e acessíveis. Existe uma preocupação e um esmero com a construção do espaço, a disposição dos elementos, a fim de que sejam um convite à exploração, criação e desenvolvimento das crianças.

O ateliê é uma oficina para as ideias das crianças, que se manifestam pelo uso de muitos materiais. O estilo de trabalho que adotamos é usar os materiais como linguagens. Nessa visão, os materiais são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido de experiências e processos de aprendizagem das crianças, em vez de serem produtos separados (Gandini *et al.*, 2019, p.32).

As crianças surpreendem em sua relação com os materiais, descobrindo novas maneiras de utilizá-los, que muitas vezes fogem ao padrão ou expectativa criados pelos adultos. O que contribui muito para tal fato é a disposição destes materiais como, por exemplo, na experiência de ateliê da escola St. Michael, nos Estados Unidos, construída com assessoria de educadores de Reggio. Os



educadores dessa escola narram que os materiais são dispostos em cestas e potes abertos, ocupando uma estante no centro do ateliê. Há também a criação de móveis com rodinhas, por exemplo, para facilitar o transporte de materiais para diversas áreas.

Ao apresentar os materiais dessa maneira interessante e convidativa, eles enviam uma mensagem de complexidade, conexão e abertura (Gandini *et al.*, 2019, p.37). Percebe-se, assim, a construção constante de uma educação que serve às crianças, que as acolhe e acompanha, com afeto, potencializando suas habilidades. Curiosamente, nunca se sabe o que vai surgir dessa relação, mas há a abertura para o novo, o acolhimento das particularidades de cada criança, cada grupo, protagonistas de seus processos.

Diferentemente dessa perspectiva, em certos contextos percebemos uma educação que “engole” a infância, cuspindo-a moldada e padronizada. As crianças entram em uma lógica educacional muitas vezes rígida e pré-definida, sem espaço para a descoberta, para a fluidez da vida, e precisam se adaptar às suas regras e seu funcionamento.

Isso se reflete nos espaços destinados a tais processos, que dificilmente são acolhedores ou pensados para a infância; na escolha dos materiais, conteúdos, propostas e na condução do processo de ensino-aprendizagem, visto como um dever, não um direito. A aprendizagem das crianças é esvaziada de suas potencialidades, pois estas são resumidas a passividade e cerceadas de sua autonomia, impactando em todo o processo.

O ambiente escolar deve ser passível de receber manipulações e transformações tanto de adultos como de crianças, e deve estar aberto para diferentes usos. A escola deve ser capaz de mudar no decorrer do dia e também no decorrer do ano, de ser continuamente remodelada e reprojetaada como consequência das experiências vividas por crianças e adultos (CEPPI, G.; ZINI, M., 2013, p.46).

Assim, para o espaço – e materiais – ser considerado como um terceiro educador, é necessário que seja preparado para tanto, pensado e criado com consciência pelos adultos responsáveis pela condução dos processos de ensino-aprendizagem, a fim de proporcionar a possibilidade de autonomia e protagonismo da criança, oportunizando que se comunique com o espaço e se desenvolva nele e com ele.

### 1.1.3 A dimensão estética e o desenvolvimento das crianças

O espaço, em Reggio Emilia, é considerado um terceiro educador. “Cedo no desenvolvimento de seu programa educacional, os participantes desse esforço apreciaram a importância educacional do espaço e investiram muito de sua energia pensando e planejando-o” (Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p. 138). Ou seja, percebe-se que a dimensão estética e arquitetônica do espaço faz parte da proposta educacional, sendo este já preparado para estimular e acolher as crianças em seu protagonismo.

A dimensão estética “quando tem espaço e tempo para se desenvolver em relação a todas as outras faculdades humanas, torna-se uma poderosa ferramenta que orienta e conecta a aprendizagem ao longo da experiência humana” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.293). A abordagem de Reggio Emilia tem como uma de suas premissas o olhar demorado, a apreciação e presença no ambiente e nas atividades, valorizando, como alude Veia Vecchi (Edwards; Gandini; Forman, 2016b), linguagens poéticas e estéticas como integrantes da construção de conhecimento.

Luz, cores, tons, texturas, aromas, formas, são elementos que fazem parte do planejamento e da mediação dos educadores, tanto ou mais importantes que o conteúdo em si, o que se difere em grande medida das perspectivas educacionais brasileiras. A estética e o espaço, em Reggio Emilia, conduzem o aprendizado das crianças, ao permitirem que exerçam sua autonomia, se comunicando, demonstrando seus interesses e explorando as potencialidades dessa interação com o meio, com os pares, com os educadores, família e comunidade. Há beleza no aprender.

A totalidade da escola é vista como um laboratório para o aprendizado autônomo das crianças. Cada espaço é organizado com essa premissa em mente e, portanto, é equipado com materiais que promovem a experimentação.” (CEPPI, G.; ZINI, M., 2013, p.48).

## CAPÍTULO 2 - O PROTAGONISMO INFANTIL OBSERVADO NO COTIDIANO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Pensar e observar o protagonismo infantil a partir do cotidiano vivenciado como educadora de uma escola de tempo integral em um município do interior de São Paulo surgiu como possibilidade de pesquisa por ser uma constante a necessidade de lidar com os desafios que perpassam a relação com as famílias, educadores e sua cultura escolar, a relação com espaço e tempo e a inserção na comunidade.

O cenário no qual se dá a prática profissional aqui explorada se caracteriza por uma parceria entre o poder público – escolas municipais – e o terceiro setor representada por uma Organizações da Sociedade Civil - OSCs na implementação de uma escola que atende em período integral. Nesse modelo, o ensino regular ocorre no período da manhã e as oficinas com temáticas diversas ocorrem no chamado contraturno. As oficinas não precisam obrigatoriamente seguir o currículo previsto e conseqüentemente conseguem um distanciamento do modelo escolar tradicional, conteudista, o que possibilita dedicar um olhar e uma escuta atenta para as crianças.

Essa escuta exerce um importante papel no alcance a um objetivo que sempre caracterizou a experiência em Reggio Emilia: a busca por significado. Uma das primeiras perguntas a ser feita como educador é “como podemos ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam? E como podemos fazer isso para nós mesmos?” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.235) E é esta “pedagogia da relação e da escuta” o fio condutor para as possibilidades de educação possível, exemplificadas em práticas reais neste capítulo.

### 2.1 Relações cotidianas: escola, família e crianças

Na busca por uma educação integral, ou seja, por uma educação que priorize o desenvolvimento integral das crianças, em seus múltiplos aspectos, é possível observar diversos movimentos cotidianamente envolvendo educadores, famílias e crianças. É esperado que “uma escola de tempo integral ofereça aos alunos inúmeras alternativas de atividades que enriquecem a formação humana,

exatamente no sentido “integral” da educação (Yus, 2002 *apud* Demo, p.8, 2007) e as relações são parte desse processo.

Porém, muitas vezes as articulações que deveriam acontecer de forma orgânica entre as partes, se dão de maneira mecanizada, cumprindo protocolos causando o distanciando do objetivo comum: o desenvolvimento da criança. Apesar das diversas tentativas da construção de “uma escola que aprende - olhe para o passado e saiba superar os equívocos; olhe para frente e saiba integrar pedagogicamente as inovações; olhe para os lados e saiba corresponder aos alunos e suas famílias” (Demo, p.9, 2007) assim no cotidiano a busca por pela aproximação das relações deve ser permanente.

Diferentemente de Reggio Emilia em que a participação da família é fundamento essencial para a gestão da escola, na realidade na qual se encontra a escola investigada essa participação da família é uma busca constante. Provavelmente por consequência da jornada de trabalho de famílias trabalhadoras ou mesmo a dificuldade de locomoção pela distância e falta de transporte, a participação dos familiares ocorre em momentos festivos ou em reuniões previstas no calendário letivo.

No horário que é destinado para as oficinas, como já mencionado, não há uma cobrança de cumprimento de conteúdos previstos no currículo, esse fato colabora para a escuta dos relatos das crianças e desse modo é possível acessar suas famílias, seu contexto e realidade. Ao narrarem suas vivências e aprendizados, bem como seus interesses e motivações, as relações familiares surgem e cabe ao educador incluir em suas propostas e planejamento. Assim, de certa forma, a família é integrada ao cotidiano.

A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos. A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.236).

A partir dessa escuta são estabelecidas as relações que dão significado aos processos e possibilitam que as crianças protagonizem seu cotidiano de aprendizado. Na verdade, “o presente mais importante que podemos dar às crianças na escola e na família é o tempo, porque o tempo possibilita ouvir e ser ouvido pelos outros” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p. 237).

### 2.1.1 A invenção do espaço escolar

A importância que o espaço escolar apresenta já foi destaque em trabalhos voltados para o ambiente escolar como o apresentado por Viñao Frago e Escolano que destacam a realidade social e material da escola, como instituição que ocupa um espaço e um lugar e, como tal, possui uma dimensão educativa. Os autores consideram que “o espaço não é neutro. Sempre educa [...] cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas” (Frago; Escolano, 1998, p. 75). O prédio escolar “define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular” (idem, p. 47).

Historicamente, a construção de edifícios escolares no Brasil possui o objetivo de atender à crescente demanda por vagas em salas de aulas, assim a prioridade muitas vezes é a quantidade e não a qualidade do espaço de ensino. O que se agrava quando se trata da realização de edificações públicas que dependem de fatores políticos e possuem limitações de prazos e orçamentos (Ferreira; Mello, 2006 *apud* Brasil, Silva, 2018, p. 193).

Assim, os desafios para elaboração de arquiteturas escolares começam na concepção de projetos, que sejam compatíveis e atendam ao programa pedagógico, que respondam ao programa de necessidades, que sejam baseados nas características climáticas e geográficas do local de implantação do edifício, que articulem todos os agentes envolvidos em um sistema educacional e atendam à comunidade para qual prestará serviço (Brasil, Silva, 2018, p. 195).

O panorama geral do ambiente no qual se dá a prática profissional aqui narrada não se difere do padrão das escolas da rede pública brasileira: salas muitas vezes abarrotadas – de alunos e materiais -, carteiras com mesas e cadeiras padronizadas, em plástico, lousa, alguns cartazes colados nas paredes (alfabeto, listas, enfeites feitos com etileno vinil acetato - EVA), iluminação fria e janelas que não abrem totalmente, cobertas por pesadas cortinas azuis.

Apesar das condições nem sempre adequadas do espaço, as crianças continuam interessadas no aprender, motivadas, criativas e receptivas a diferentes propostas, desde que instigadas pelos educadores. Não apenas incentivadas em um sentido de “realizar o que se pretende”, mas de uma maneira

que as envolva nos processos e as faça sentirem-se pertencentes ao espaço escolar.

Por isso, na impossibilidade de um sistema de ateliês inspirados em Reggio Emilia, que se refletiriam no espaço e no modo de trabalhar, há de se colocar a criatividade em prática, buscando contornar limitações a fim de proporcionar, dentro do possível, possibilidades de desenvolvimento da autonomia e protagonismo das crianças. Um exemplo é expandir o uso dos espaços, para que a escola seja de fato ocupada pelas crianças, não limitando o aprendizado e atuação às salas de aula previamente designadas para cada turma. Utilizar pátio e parque, quando houver, áreas externas, refeitório, corredores, para que as crianças coloquem no espaço sua marca, suas vivências, atribuindo significado ao local que frequentam diariamente.

A falta é substituída pelo sentido como, por exemplo, quando uma criança recepcionando um novo integrante da turma, aponta para o varal de desenhos e diz, orgulhosa, “aqui nós penduramos tudo que pintamos”. Ela se sente pertencente ao espaço, que deixa visível suas criações, seu modo de pensar e ver o mundo. O ambiente também conta sua história de aprendizagem e desenvolvimento, valoriza seus processos.

Estas práticas, ao se aliarem a uma escuta atenta das demandas das crianças, pode ter um papel significativo no envolvimento nas propostas e na manutenção do interesse pelo aprendizado. Observar o que salta do ambiente aos olhos das crianças, como é o caso do pé de amora no parque ou as pedrinhas em diferentes formatos no tanque de areia, pode auxiliar no planejamento de propostas com sentido para que as crianças protagonizem seu aprendizado.

Figura 1 – Criando com a natureza (a) Figura 2 – Criando com a natureza (b)



Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)

O cerceamento do espaço na escola, para a criança ser e sentir, reflete o cerceamento vivido pelos adultos na sociedade contemporânea gerando a falta de sentido dentro de uma rotina rígida, com horários inflexíveis que não respeitam seu processo de cada um. O esquadramento do tempo em hora do lanche, hora da fila, hora de sentar-se, hora do parque começa na infância e segue durante toda a vida.

Esse tempo regulado interfere no processo criativo de pintura, colagem ou em um diálogo entre os pares. O sinal interrompe, e a interrupção determina a troca forçada de atividade. Aos poucos o tempo de encantamento e criação é substituído pela hora de português, hora de matemática, isso pertence à ciência, aquilo pertence a arte. A sala é para aula e a quadra só para educação física. No parque, cinco minutos para brincar e não pode correr. Com tanta interrupção qual a possibilidade de ser protagonista e desenvolver alguma autonomia?

O resultado: as crianças se moldam a essa rotina, fazendo as atividades com rapidez, não se entregando aos processos, estando sempre atentas a “próxima” atividade, ao próximo comando. Os educadores, igualmente, se adaptam ao que lhes é cobrado, priorizando quantidade de informações e conteúdo, a qualidade das relações com os próprios alunos. Como, então, abrir

esse espaço-tempo para ser? Ser criança, viva, aprendiz e brincante. Ser educador, vivo, atento e respeitoso. Afinal,

a dádiva mais maravilhosa não é o amor, mas o respeito pelos outros como fins em si mesmos, como artesões reais e potenciais de seus próprios feitos e aprendizagens, de suas próprias vidas; assim contribuindo, portanto, para suas aprendizagens e realizações (Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p. 93).

A construção da rotina em conjunto com as crianças durante o ano passa pelo “respeito pelos outros (...) como artesões reais e potenciais” (Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p. 93), a proposta é iniciada sempre com a “roda dos sentimentos”, momento de partilha das emoções, dos acontecimentos da vida pessoal de cada um, de percepções dos movimentos na escola e no cotidiano. A “roda dos sentimentos” é uma oportunidade de exercitar a empatia, a escuta e a oralidade, fortalecendo o vínculo entre a turma e a educadora. Um momento de ser – e refletir sobre o que se é – e a partir da escuta atenta conduzir o processo de aprendizagem a partir dali.

Esse espaço inventado e ocupado pelo diálogo e pela escuta criou uma “cultura” da turma, pois a partir dele surgem histórias – que atribuem significado aos ambientes e momentos na escola -, piadas internas e possibilidades. Muitas das atividades são decididas em conjunto, com votação, debate e argumentação, uma maneira de favorecer autonomia para as crianças escolherem o que vão aprender, mesmo que com certas limitações. A opinião de cada um importa, mas é necessário também chegar a um encaminhamento coletivo.

O parque, por exemplo, virou espaço para leitura, palco de encenações e casa de gnomos que cuidam da natureza. Isso demonstra que os espaços são múltiplos, não precisam ter usos específicos e rígidos, que limitam as possibilidades e a criatividade das crianças, seu senso de exploração e inventividade. Percebe-se, portanto, a “importância do espaço onde a experiência humana comunga com a experiência diária, cotidiana” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.296).



Figura 3 – Lendo o mundo (a)



Fonte: A autora (2023)

Figura 4 – Lendo o mundo (b)



Fonte: A autora (2023)

### 2.1.2 Materiais do contexto ou do pretexto

Ao contar uma história, o contador considera não é apenas o conteúdo ou o tema que são levados em consideração. Pensa-se na maneira de narrar, na cadência das palavras, na entonação, na suavidade ou intensidade com que cada acontecimento da trama vai chegar aos ouvidos das crianças. A escolha de recursos lúdicos e estéticos também influencia na experiência. Vão ser mostradas ilustrações? Serão levados objetos que compõe os cenários e aventuras contados? Haverá o uso de recursos sonoros, como instrumentos de percussão?

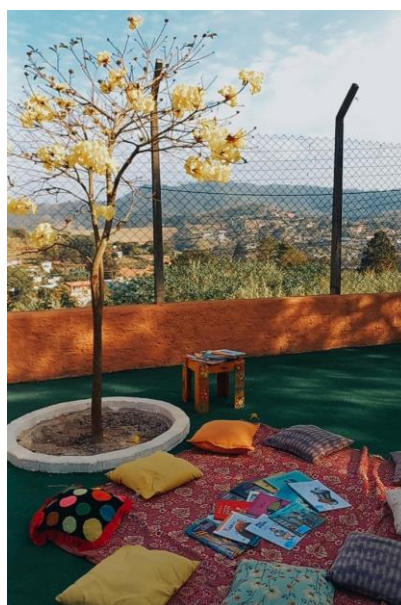
Os materiais são parte importante desse planejamento, são pensados para dialogar com o conteúdo da história a ser contada. Por exemplo, em uma história de gnomos, seres que vivem na natureza e tem estreita relação com ela, sendo esta temática que se quer destacar no trabalho com as crianças, o que faz mais sentido e gera mais significado: levar gnomos feitos com EVA, papel e materiais sintéticos, ou gnomos feitos de sementes, galhos e folhas? Possibilitar

que as crianças escolham materiais no ambiente externo da escola favorece que elas já mergulhem história através dos sentidos?

Um ambiente cotidiano continuamente ativado e modificado por explorações e pesquisas de todos os protagonistas – crianças, professores e pais – marcado por rastro dos eventos, das histórias sociais e pessoais torna-se um lugar empático, um lugar de aprendizagem e sugestivo de ações e mudança (Cavazzoni, 2007 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p.320).

A preparação de um espaço acolhedor utilizando, por exemplo uma manta no chão, almofadas, arranjo de flores colhidas na rua ou na escola. Uma vela acesa, uma coberta em dias frios, dispor os materiais que vão ser utilizados de maneira agradável, toda essa preparação é uma demonstração de afeto, e potencializa o momento dedicado a educação, gerando uma sensação de pertencimento ao local e a prática realizada.

Figura 5 – Acolhimento



Fonte: A autora (2023)

Ao preparar o ambiente utilizando materiais escolhidos de acordo com a intencionalidade pedagógica há possibilidade de explorar o uso dos materiais, com beleza e leveza, mesmo com as limitações que possam ser encontradas. Assim, a falta de recursos ou discrepância de contextos sociais e econômicos comparativamente ao espaço oferecido em escolas que trabalham com a abordagem Reggio Emilia, não impossibilitam o trabalho.

Contudo, se por um lado a criatividade favorece um trabalho atendo aos interesses das crianças e favorece seu protagonismo. Por outro, a rigidez da rotina com horários fechados interfere na espontaneidade das crianças ao interromper processos e compromete o protagonismo das crianças na conquista de sua autonomia.

A organização dos materiais em armários fechados, sem o livre acesso das crianças pode interromper um ímpeto criativo por não conseguirem materializar seus pensamentos. Os educadores, sempre preocupados com o depois, acabam por trilhar caminhos mais simples, evitando o que é considerado “bagunça” dentro da rotina.

Em Reggio Emilia, tanto o ambiente quanto os materiais são parte integrante da proposta educacional, agindo inclusive como educadores e sendo indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem. No contexto brasileiro, materiais e espaço são recursos que devem ser, de certa forma, conquistados para integrarem o processo educativo. Por não serem acessíveis, requer uma observação atenta dos educadores, para que saibam mobilizá-los a favor das crianças.

### 2.1.3 Por uma estética criativa

Um acontecimento espontâneo durante uma aula pode gerar uma sede de conhecimento que estava adormecida durante todo o decorrer das explicações do professor, o que endossa a concepção Reggio Emiliana, em que “(...) a educação é vista como uma atividade comunitária e como forma de compartilhar a cultura por meio da exploração conjunta entre crianças e adultos que abrem tópicos em conjunto para investigação e discussão” (Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p.25).

A curiosidade e o interesse podem emergir mesmo nos planejamentos que seguem programação e calendários previsíveis como as propostas realizadas em agosto, mês do folclore. Ao contrário de apresentar as lendas folclore que, por vezes, não compõe o imaginário infantil, de forma monótona o movimento pode partir das próprias crianças.

A seguir será relatada a história do Saci, inicialmente apresentada em poesia e brincadeira que ganhou outra forma durante a aula. E a curiosidade

veio através do cachimbo de barro, um dos objetos usados para a contação de história que chamou mais atenção das crianças que o próprio Saci feito de tecido. O Saci foi feito com olhinhos bordados criado especialmente para aquela faixa etária com um propósito lúdico. No entanto, o objeto, que aos olhos do adulto seria complemento do Saci gerou um sem-fim de perguntas e hipóteses: como funciona? Do que é feito? Por onde sai a fumaça? Por que tem esse formato? Mas não é verdade que faz mal fumar? Por que o Saci fuma, se ele é criança? O que coloca nesse buraco do cachimbo?

A temática parece espinhosa, a princípio, afinal como abordar “vícios” com crianças de 6 anos? Seria muito mais adequado e simples mudar o foco, voltar para as travessuras do Saci e ignorar o interesse apresentado pela própria turma. Porém, uma conversa franca demonstrou surtir muito efeito e muito conteúdo de investigação e aprendizado, alinhando-se a busca defendida em Reggio Emília, de “reconhecer o direito de todas as crianças serem protagonistas e a necessidade de apoiar a sua curiosidade espontânea em alto nível” (Gandini *et al.*, 2016, p.49).

Na conversa, o cachimbo foi explorado em detalhes: os materiais usados para a confecção deste instrumento (madeira, barro), o uso tradicional e costumeiro, especialmente pelas pessoas mais velhas. O funcionamento do cachimbo nos levou a refletir sobre nossa respiração, sobre como inalamos e expiramos o ar, e seu formato foi explorado em desenhos, contornos e ilustrações do Saci. Como não poderia deixar de ser, abordou-se como fumar é sim prejudicial, não sendo um hábito saudável nem recomendado, mas que é uma prática muito comum, ainda mais quando pensamos que a história do Saci é antiga, refletindo práticas culturais da época.

O assunto propiciou que as crianças trouxessem suas experiências a respeito, demonstrando preocupação com seus familiares e indicando um pouco de sua realidade familiar e contexto social no qual estão inseridas. Uma aluna contou para a turma que seu avô havia morrido em decorrência de um câncer de pulmão, pois “fumava muito”, o que gerou um momento de empatia e acolhimento da turma.

Foram inúmeros os conteúdos abordados, de maneira interdisciplinar e fluída, demonstrando como “é necessário considerar as crianças como competentes e ativas. Elas são capazes de levantar problemáticas interessantes

de serem estudadas, o que significa percebê-las como protagonistas” (SILVA *et al.*, 2014, p. 68).

A estética, dessa forma, aparece como uma forma de criatividade, encontrando beleza no banal através do olhar das crianças, ressignificando objetos e ambientes, permitindo que a aprendizagem flua de maneira natural. É um movimento, não é algo dado, mas cultivado nas relações, na escuta, no afeto desprendido em cada interação, no olhar atento, na fluência de se permitir ser guiado pelas crianças.

Cultivar a imaginação é a primeira coisa, mas ler contos de fadas não é o bastante. É a imaginação que nos salva do óbvio e do banal, dos aspectos comuns da vida. A imaginação transforma fatos em conjecturas. Até uma sombra projetada no chão não é só uma sombra: é um mistério. Tente projetar uma, e você vai perceber (Gandini *et al.*, 2016, p.17).

Este capítulo foi dedicado à análise de como as práticas profissionais transitam entre relações, espaço/tempo e materiais, costurando-os de maneira esperançosa em um belo tecido de uma educação possível, que envolve, que quer persistir acolhedora, até mesmo diante da dureza dos calendários rígidos, simulados, provas, notas e resultados que são constantemente cobrados, pautando o ensino-aprendizado e cegando para a educação viva e cotidiana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se aprofundar, através de levantamento bibliográfico, na abordagem de ensino das escolas de Reggio Emilia, com enfoque do protagonismo infantil e autonomia da criança no processo de ensino aprendizagem, este trabalho se deparou inevitavelmente com o campo das relações. Em um movimento dialético entre a prática profissional da autora e as experiências em Reggio Emilia, o trabalho observou como a relação com o espaço/tempo, recursos materiais, famílias e com a escola, impactam na construção de autonomia.

A partir desta análise que entrecruza as ações em Reggio e aqui, não apenas comparando-as ou classificando-as, mas sim percebendo as potencialidades que envolvem a educação atenta e amorosa, a sede de saber e viver das crianças, em qualquer lugar que seja, este trabalho se encontra com seus objetivos, trazendo a tona a importância, dentre tantas ferramentas, da criatividade.

Considerando que “uma sociedade democrática é precisamente aquela em que o propósito da educação não é definido, e sim um tópico constante de discussão e debate [...]” (Biesta, 2007, p 18 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p. 114), chegamos ao cerne não apenas do que pode vir a ser a educação, mas da necessidade do protagonismo das crianças neste processo.

Talvez o excesso de controle que tentamos exercer sobre os processos educacionais acabe por sufocar a sua espontaneidade e naturalidade, bem como ofuscar as potencialidades das próprias crianças, que se tornam objetos no sistema educacional, e não atores e protagonistas. Como diz Silva (2014), “o planejamento visto a partir dessa óptica deve emergir do cotidiano e das relações entre os três protagonistas centrais do processo de ensino aprendizagem: professores, crianças e pais.” Ou seja, aprender é natural, é um processo fluido que não precisa de moldes, mas sim de incentivo e motivação, valorizando o interesse daqueles que devem ser os protagonistas deste processo.

Apesar de pertencerem a contextos muito diferentes, em aspectos socioculturais, históricos e econômicos, as escolas em Reggio Emilia e no interior de São Paulo mantêm um ponto em comum: as crianças, sua sede de

viver e aprender. Independente do lugar, Brasil ou Itália, é possível escutar as crianças. Mas, o que é possível fazer com o que as crianças falam? Como levar em consideração, situando-as no papel de protagonistas e oferecendo a possibilidade de terem autonomia em seu aprendizado?

Uma das respostas possíveis “é criar um contexto de empatia em que a escuta seja uma forma de respeitar as crianças em suas muitas expressões distintas (mesmo o silêncio) e de respeitar as ideias e intenções dos adultos envolvidos.” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.321).

Um ambiente respeitoso, com mais presença e tempo, parece ser a possibilidade de manter sãs crianças, famílias, educadores e sociedade, em uma contemporaneidade adoecida pela velocidade, pelo excesso e, ao mesmo tempo, pela falta.

“Todos os dias, ao observarmos e escutarmos as crianças, podemos notar as maravilhosas invenções e descobertas que elas fazem no nosso pequeno mundo da escola.” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p.323). A escola é todo um universo, mas é parte de um todo, ao mesmo tempo. Deve-se, portanto, entendê-la como ambiente vivo, mutável e potencial. E ninguém melhor para guiar essa reapropriação da escola em sua essência do que as crianças.

Afinal, grosso modo, “tudo sobre as crianças e para as crianças somente pode ser aprendido com as crianças” (Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p.48). Deve-se permitir o aprendizado constante e a mutabilidade da vida inscrita no educar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Paula de Castro; SILVA, Juliana Christiny. Impactos da arquitetura escolar na qualidade do ensino brasileiro. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 21, p. 187–197, maio/ago. 2018.

CEPPI, G.; ZINI, M. (org.) **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Tradução: Patrícia H. Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016a, v. 1.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016b, v. 2.

GANDINI, Lella; HILL, Lunn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. **O Papel do Ateliê na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2019.

MOUSSATCHE, H.; ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; MAZZOTTI, T. **Arquitetura escolar: imagens e representações**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 81, n. 198, 1 jun. 2000.

STACCIOLI, G.; RITSCHER, P. Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 159-166, 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3221/2956>. Acesso: 20 de nov. 2023.

SILVA, Jacqueline Silva da; SCHNEIDER, Mariângela Costa; SCHUCK, Rogério José. O princípio do protagonismo infantil e da participação da criança na construção do planejamento no enfoque emergente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento**. Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 3, p. 111-148.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.