

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E
POLÍTICAS PÚBLICAS**

VANESSA LUÍSA FIRMO PEREIRA DA SILVA

**DESVENDANDO CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM À LUZ DAS
PRÁTICAS DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SANTOS
2025**

VANESSA LUÍSA FIRMO PEREIRA DA SILVA

**DESVENDANDO CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM À LUZ DAS
PRÁTICAS DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação e Produto Técnico apresentados à Banca Examinadora da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Andrade Varanda

Coorientadora: Profa. Dra. Luana Carramillo Going

**SANTOS
2025**

SILVA, Vanessa Luísa, Firmo Peireira da

Desvendando contextos de aprendizagem à luz das práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil / Vanessa Luísa Firmo Peireira da Silva - Santos, 2025. 207 fls.

Dissertação Mestrado e Produto Técnico - Universidade Católica de Santos. Programa de Pós-graduação e Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Unveiling Learning Contexts in Light of Reggio Emilia Practices in Early Childhood Education.

Palavras-chave: 1. educação infantil 2. Reggio Emilia 3. contextos de aprendizagem 4. protagonismo infantil 5. múltiplas linguagens

SILVA, Vanessa Luísa, Firmo Peireira da. **Desvendando contextos de aprendizagem à luz das práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil**. 2025. 207 páginas. Dissertação e Produto Técnico do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos. Santos, 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

*Dedico esta pesquisa aos meus amados avós
(in memoriam) e à minha mãe, minha maior
encorajadora, que sempre acreditou – e me fez
acreditar – que o conhecimento é a chave para
novas conquistas. Seu apoio incondicional
esteve presente em cada etapa desta jornada.*

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos com palavras de gratidão a todos que me acompanharam nesses dois anos como mestranda na Universidade Católica de Santos.

À minha mãe, minha amada "*Mainha*", que com garra e admiração pelos estudos criou um ambiente acolhedor para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Seu apoio incondicional, especialmente nos momentos mais difíceis, foi essencial. MC, sua força me sustentou, e sei que meus avós, que tanto acreditaram nesse caminho, celebram essa conquista de onde estiverem. Vovô e Vovó, minha saudade se transforma em legado.

Agradeço à minha fé, a tudo que não se vê, mas se sente. A Nossa Senhora, por resguardar meu caminho, e a Deus, por sempre me oferecer novas oportunidades de aprendizagem.

Ao meu pai, por suas palavras de incentivo: "*Sua profissão é necessária, Tessinha. Você faz a diferença.*" Painho, obrigada por acreditar em mim.

Meu carinho e reconhecimento às amigas que me ajudaram desde o início: Bia, Lays, Rapha e Tati, por desmistificarem o processo e me apoiarem com generosidade. Que a vida lhes devolva em dobro.

A Luciana e Adrianna, minhas grandes referências na abordagem Reggiana, que despertaram meu encantamento pelo tema e me proporcionaram tantas oportunidades de aprendizado. Vocês foram fundamentais nesse caminho.

Às amigas de pesquisa, Van, Deia, Fê e Ale, por tornarem essa jornada mais leve, pelos momentos de apoio e pelas risadas. O tempo voou, e já sinto saudades, mas logo vem o doutorado!

Agradeço imensamente à instituição pesquisada por confiar no meu trabalho e permitir que essa pesquisa se concretizasse. Aos pais, por concederem essa oportunidade e confiarem em mim. E, principalmente, às crianças, que um dia crescerão e talvez reconheçam o quanto me ensinaram. Foi uma alegria compartilhar essas experiências com vocês.

Sou grata a todos os professores que me formaram ao longo da vida, do mestrado e de antes. Luana, Daisy, Miria, Hilda, Thalita, Hélio, Edgar e Saul, cada um de vocês me impulsionou a voar mais alto. E ao professor Laércio, que me fez amar a literatura e escrever com o coração. Por fim, às minhas orientadoras, Luana e Cristina, que não soltaram minha mão. Lu, sua energia e dedicação foram essenciais. Cristina, sua organização e sensibilidade me ajudaram a estruturar aquilo que, para mim, ainda estava difuso. Espero honrar tudo o que aprendi com vocês.

Muito obrigada a todos que fizeram parte dessa caminhada!

*Talvez o brinquedo mais bonito seja a argila,
porque não é nada e pode se transformar em
tudo. A passagem do nada para o tudo é a
brincadeira. Brincar é também inventar e
construir, e não somente usar os brinquedos. –*

Tonucci, 2018.

SILVA, Vanessa Luísa, Firmo Peireira da. **Desvendando contextos de aprendizagem à luz das práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil**. 2025. 207 páginas. Dissertação e Produto Técnico do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos. Santos, 2025.

RESUMO

Este estudo investiga a aplicação dos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia no contexto da Educação Infantil, analisando seus impactos no desenvolvimento das crianças. A pesquisa baseia-se na concepção de que a criança é protagonista do próprio aprendizado, sendo incentivada a explorar diferentes linguagens expressivas em ambientes que favorecem a autonomia, a colaboração e a criatividade. O objetivo central foi compreender como as práticas pedagógicas fundamentadas na abordagem reggiana podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação, interação social, autonomia e expressão artística das crianças participantes. A metodologia adotada foi qualitativa, com avaliação por meio de instrumento elaborado pela autora e observação participante como principal ferramenta de coleta de dados. As interações das crianças foram registradas em diários de campo e documentadas por meio de fotografias e registros escritos, permitindo uma análise detalhada da evolução de cada participante ao longo do período de aplicação dos contextos. Os resultados indicaram avanços significativos nas habilidades linguísticas e sociais das crianças, com maior capacidade de argumentação, ampliação do repertório comunicativo e fortalecimento do senso de pertencimento ao grupo. Além disso, a expressão artística se desenvolveu consideravelmente, evidenciando um refinamento na exploração de materiais e na composição gráfica. Apesar dos avanços, identificou-se como limitação o fato de que não foram planejadas propostas voltadas especificamente à experimentação musical, o que pode ter restringido a manifestação dessa linguagem pelas crianças ao longo da pesquisa. Dessa forma, conclui-se que a abordagem Reggio Emilia, ao incentivar a autonomia e a multiplicidade de expressões infantis, contribui significativamente para uma educação mais participativa, investigativa e alinhada às potencialidades das crianças.

Palavras-chave: educação infantil; Reggio Emilia; contextos de aprendizagem; protagonismo infantil; múltiplas linguagens.

SILVA, Vanessa Luísa Firmo Pereira da. **Unveiling learning contexts in light of Reggio Emilia practices in early childhood education. 2025.** 207 pages. Dissertation and Technical Product of the Master's Program in Psychology, Development, and Public Policies at the Catholic University of Santos. Santos, 2025.

ABSTRACT

This study investigates the application of learning contexts inspired by the Reggio Emilia approach in the context of Early Childhood Education, analyzing their impacts on children's development. The research is based on the concept that children are the protagonists of their own learning, being encouraged to explore different expressive languages in environments that favor autonomy, collaboration and creativity. The main objective was to understand how pedagogical practices based on the Reggio Emilia approach can contribute to the development of communication, social interaction, autonomy and artistic expression of the participating children. The methodology adopted was qualitative, with assessment through an instrument developed by the author and participant observation as the main data collection tool. The children's interactions were recorded in field diaries and documented through photographs and written records, allowing a detailed analysis of the evolution of each participant throughout the period of application of the contexts. The results indicated significant advances in the children's linguistic and social skills, with greater capacity for argumentation, expansion of the communicative repertoire and strengthening of the sense of belonging to the group. Furthermore, artistic expression has developed considerably, evidencing a refinement in the exploration of materials and graphic composition. Despite the advances, a limitation was the fact that no proposals specifically aimed at musical experimentation were planned, which may have restricted the expression of this language by the children throughout the research. Thus, it is concluded that the Reggio Emilia approach, by encouraging autonomy and the multiplicity of children's expressions, contributes significantly to a more participatory, investigative education that is aligned with the children's potential.

Keywords: early childhood education; Reggio Emilia; learning contexts; child protagonism; multiple languages.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	41
Quadro 2 - Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	42
Quadro 3 - Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	43
Quadro 4 - Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação.....	44
Quadro 5 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “AZUL”	49
Quadro 6 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “VERDE”	50
Quadro 7 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “AMARELO”	52
Quadro 8 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “ROXO”	53
Quadro 9 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “LARANJA”	54
Quadro 10 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “ROSA”	56
Quadro 11 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “MARROM”	57
Quadro 12 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “BRANCO”	58
Quadro 13 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “CINZA”	60
Quadro 14 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “BEGE”	61
Quadro 15 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “TURQUESA” ...	62
Quadro 16 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “LILÁS”	63
Quadro 17 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “VERMELHO” ..	65
Quadro 18 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “MAGENTA”	66
Quadro 19 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “AZUL”	98
Quadro 20 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “VERDE”	100
Quadro 21 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “AMARELO”..	101
Quadro 22 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “ROXO”	103
Quadro 23 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “LARANJA” ...	105
Quadro 24 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “ROSA”	107
Quadro 25 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “MARROM” ...	109
Quadro 26 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “BRANCO”	111
Quadro 27 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “CINZA”	114
Quadro 28 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “BEGE”	116
Quadro 29 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “TURQUESA” ..	118
Quadro 30 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “LILÁS”	120
Quadro 31 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “VERMELHO” ..	123
Quadro 32 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “MAGENTA”..	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A autora (2025)	146
Figura 2 - Espaço preparado para a realização do contexto de água.....	155
Figura 3 - Registros das interações entre os alunos e contexto.	156
Figura 4 - Espaço preparado para a realização do contexto de grafismo.	159
Figura 5 - Registros das interações entre os alunos e contexto.	160
Figura 6 - Espaço preparado para a realização do contexto de pigmentos.....	163
Figura 7 - Registros das interações entre os alunos e contexto.	165
Figura 8 - Espaço preparado para a realização do contexto de ateliê do sabor.	169
Figura 9 - Registros das interações entre os alunos e contexto.	170
Figura 10 - Espaço preparado para a realização do contexto de areia.....	174
Figura 11 - Registros das interações entre os alunos e contexto.	175
Figura 12 - Espaço preparado para a realização do contexto de ateliê dos sons.	178
Figura 13 - Registros das interações entre os alunos e o contexto.	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
FCC	Fundação Carlos Chagas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 A história da cidade de Reggio Emilia como referência mundial	16
1.2. Projetar a intencionalidade educativa é uma tarefa árdua e contínua.....	19
1.3. A cultura intrínseca por trás de toda a aprendizagem	21
1.4. As múltiplas linguagens na pedagogia de Reggio Emilia: uma ampliação conceitual ...	23
1.5. Construindo contextos na educação infantil	24
1.6. Contextos na primeira infância sob a perspectiva piagetiana	25
1.6.1. As fases do desenvolvimento segundo Piaget:	25
1.7. A importância do espaço de aprendizagem sensorial na educação infantil	26
1.8. A educação infantil no contexto brasileiro atual	27
1.9. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil.....	30
1.10. A base nacional comum curricular e os contextos de aprendizagem	32
1.11. A BNCC e a abordagem de Reggio Emilia.....	33
1.12. Os parâmetros nacionais de qualidade e os contextos de aprendizagem	34
1.13. Os parâmetros curriculares nacionais e contextos de aprendizagem	35
 2. JUSTIFICATIVA	 37
 3. OBJETIVOS	 38
3.1. Objetivo Geral	38
3.2. Objetivos Específicos.....	38
 4. HIPÓTESE DE TRABALHO	 39
 5. MÉTODO.....	 40
5.1. Amostra	40

5.2. Critérios de inclusão.....	40
5.3. Critérios de exclusão	40
5.4. Local e período da pesquisa	40
5.5. Instrumentos	40
5.5.1 Instrumentos na pré-avaliação	40
5.5.2 Instrumentos utilizados para o desenvolvimento da intervenção e coleta de dados	44
5.5.2.1 Instrumentos utilizados para o registro dos dados coletados.....	44
5.5.2.2 Materiais utilizados para os contextos de água	45
5.5.2.3 Materiais utilizados para os contextos de terra.....	45
5.5.2.4 Materiais utilizados para os contextos de grafismo.....	45
5.5.2.5 Materiais utilizados para os contextos do ateliê do sabor	45
5.5.2.6 Materiais utilizados para os contextos de pigmentos	45
5.6. Procedimentos	45
5.6.1. Obtenção do consentimento ético.....	45
5.6.2. Pré-avaliação	45
5.6.3. Intervenção	47
5.6.4. Registro da intervenção	47
5.6.5. Pós-avaliação	47
5.7. Aspectos éticos.....	48
5.7.1. Riscos da pesquisa	48
5.7.2. Benefícios da pesquisa.....	48
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	49
6.1. Resultados da avaliação pós-intervenção	98
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138

8. PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO: E-book "Brincar, Descobrir e Aprender: Manual para Criação de Contextos de Aprendizagem na Educação Infantil Inspirados em Reggio Emilia para Educadores e Familiares"	143
8.1. Sobre a Autora.....	146
8.2. Fundamentação teórica.....	147
8.3. Objetivo Geral.....	150
8.4. Objetivos Específicos.....	150
8.5. Público-Alvo	151
8.6. Metodologia	151
8.7. Recursos Necessários	152
8.8. Guia de Aplicação dos Contextos de Aprendizagem	153
8.8.1. Encaminhamentos para todos os contextos	153
8.8.2. Contexto de Água	155
8.8.3. Contexto de Grafismo.....	159
8.8.4. Contexto de Pigmentos.....	163
8.8.5. Contexto Ateliê do Sabor.....	169
8.8.6. Contexto de Areia	174
8.8.7. Contexto Ateliê dos Sons.....	178
8.8.8. Encerramento.....	182
 REFERÊNCIAS DO PRODUTO TÉCNICO	184
 REFERÊNCIAS	185
 APÊNDICE A - Descrição dos Contextos de Aprendizagem Aplicados	190
 ANEXO A - Carta da Clínica Psicológica da Unisantos	193

ANEXO B – Termo de Autorização de Uso de Imagem.....	194
ANEXO C - Declaração de Instituição Coparticipante	195
ANEXO D - Declaração de Responsabilidade Pesquisadora.....	196
ANEXO E - Folha de aprovação da Plataforma Brasil	198
ANEXO F - Termo de Anuência Institucional	200
ANEXO G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais.....	201
ANEXO H - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Alunos	206

1. INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A história da cidade de Reggio Emilia como referência mundial

Este capítulo tem como objetivo apresentar a história da abordagem projetual de Reggio Emilia e suas valiosas contribuições para a formação de educadores na educação infantil, fundamentadas nos princípios estabelecidos por Loris Malaguzzi (Garcia, 2021).

Em 1923, quando a família de Loris Malaguzzi, mudou-se da Correggio para Reggio Emilia, esta tinha cerca de 83 mil habitantes. Essa mudança de cidade ocorreu por que o seu pai, Francesco Malaguzzi, um ferroviário, foi convidado a trabalhar como chefe da estação de trem de Reggio Emilia. Loris Malaguzzi foi o primeiro filho do casal e tinha apenas 3 anos de idade quando chegou em Reggio Emilia e não poderia sequer imaginar a sua importância futura no desencadeamento de transformações importantes que iriam ocorrer naquela pequena cidade e que teriam impacto nos rumos da educação do planeta (Garcia, 2021, p.18).

Reggio Emilia é uma cidade localizada no norte da Itália que passou por uma transformação significativa em seu pensamento sobre educação logo após a Segunda Guerra Mundial. Impulsionada pelas preocupações das moradoras de uma cidade devastada pela guerra e com a assistência do pedagogo recém-formado Loris Malaguzzi, a cidade se transformou em uma referência mundial como cidade educadora (Garcia, 2021).

Reggio Emilia é conhecida na Itália como a ‘a cidade do diálogo’, e como a ‘cidade das pessoas’, pela sua atenção à comunidade, aos valores centrados nas pessoas, seus direitos e necessidades. Ela também se distingue pela sua qualidade de vida e dos serviços oferecidos à sua população- dos quais se destaca internacionalmente o seu sistema público de escolas de educação infantil, reconhecido por sua excelência entre educadores, pesquisadores e especialistas ao redor do planeta (Garcia, 2021, p.49).

Esta cidade é uma fonte de inspiração para diversos educadores que acreditam nessa abordagem como base sólida para enriquecer suas práticas pedagógicas. O pedagogo Loris Malaguzzi, recém-formado e profundamente motivado a reconstruir a cidade devastada e transformar a educação local, levou consigo os princípios do pensamento interacionista, influenciado por grandes nomes como Piaget, Freinet, Vygotsky e Dewey. Até os dias atuais,

ele continua seu estudo sobre a obra de Paulo Freire, explorando conceitos de humanização e dialogicidade. Além disso, Malaguzzi foi influenciado pela revolução cognitiva do psicólogo Jerome Bruner, que produziu importantes trabalhos no campo da educação (Gonçalves, 2021).

Loris Malaguzzi estabelecia um diálogo com as teorias de vanguarda da época, como as de Piaget, Freinet, Vygotsky e John Dewey, em um período em que as obras de tais teóricos não haviam ainda sido traduzidas para o italiano. Loris demonstrava-se investigativo em suas ações e persistia em uma busca constante pelo conhecimento, que passou a ser disseminado entre os professores e ouvintes naquele período (Gonçalves, 2021, p.321).

Esse movimento de cooperação não apenas resultou na criação de uma escola, mas sim em sete escolas naquela região do pós-guerra. Os moradores, motivados pelas ideias de Loris Malaguzzi, abraçaram a visão de que a cidade poderia oferecer educação de qualidade. O envolvimento das famílias nessa abordagem, bem como o apoio da comunidade local, foi e continua sendo fundamental. Loris desempenhou um papel didático crucial na formação dos profissionais e da comunidade de Reggio Emilia. Essa abordagem é uma experiência educativa e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade educacional de grande importância (Garcia, 2021).

Os educadores de Reggio Emilia não usam a expressão 'pedagogia', mas preferem o termo 'abordagem' para se referir ao modo como praticam a educação infantil em suas escolas municipais (Garcia, 2021, p.19).

Existem dois modelos de escolas em Reggio Emilia: "*Nidos*" e "*Scuolas Dell'Infanzia*". Os "*Nidos*" são destinados a crianças de 0 a 3 anos, enquanto as "*Scuolas Dell'Infanzia*" atendem crianças de 4 a 6 anos. É importante observar que Reggio Emilia adota um sistema de educação pública.

Conforme descrito no regimento das escolas e creches de infância do município de Reggio Emilia, "A creche é destinada a crianças de 3 meses a 3 anos, e a escola de infância é voltada para crianças de 3 a 6 anos, sem distinção de sexo, etnia, religião, cultura ou origem social." (GARCIA, 2021, p.13) A responsabilidade em relação aos valores de liberdade e igualdade é mantida e considerada um direito de todos. Esses espaços pertencem à comunidade e são acessíveis a todos os seus membros (Garcia, 2021).

Hoje, em tempos de paz, a Fundação Loris Malaguzzi responde por iniciativas que recebem apoio financeiro internacional e a Reggio Children oferece formação, materiais e inspiração a professores de todo o planeta. A cidade, que surgiu de um acampamento do exército romano e mais tarde se tornou um alvo militar internacional, hoje atrai o apoio e o reconhecimento de pessoas e instituições de diversos países, antes inimigos de guerra, para cumprir um novo papel planetário, particularmente relacionado ao destino das crianças (Garcia, 2021, p.53).

A abordagem de Reggio Emilia preconiza que a mente das crianças seja multidisciplinar e que, a partir da observação de suas experiências cotidianas, surgem oportunidades de investigação. Essas investigações, chamadas de "sessões", derivam dos interesses das crianças e utilizam os espaços educativos em prol de sua exploração (Barbieri, 2021).

Nas escolas de Reggio Emilia, os espaços são considerados educadores por si só, desempenhando um papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa e com significado. As crianças criativas exploram os diversos materiais de maneiras únicas, e suas expressões artísticas são valorizadas, contribuindo para a integração do ambiente escolar. Suas produções enriquecem os espaços, promovendo um senso de pertencimento e incentivando pesquisas adicionais. Essas aprendizagens ocorrem em colaboração, frequentemente envolvendo pequenos grupos, e são apoiadas tanto pelos espaços do ateliê quanto pelo ambiente natural (Barbieri, 2021).

As crianças carregam em si a possibilidade de invenção de mundos. Assim como os artistas, elas trazem a potência de tornar o mundo outro, a partir de seus questionamentos e inquietações. Ao tomá-lo não como algo pronto, mas em constante construção e reinvenção, elas investigam e questionam o que vivem, indagando-se a respeito dos sentidos e dos porquês de cada acontecimento. Muitas das investigações das crianças acontecem durante o brincar [...] (Barbieri, 2021, p.16).

Nas escolas de Reggio Emilia, ocorre uma interconexão de funções que promove o diálogo, estimula o espírito crítico através de boas perguntas, sistematiza os materiais disponíveis nos ambientes, enfatiza a importância da avaliação e autoavaliação, prioriza a observação e se baseia em um dos princípios fundamentais: a documentação pedagógica e o registro. Em Reggio Emilia, todos os profissionais envolvidos na educação trabalham juntos em busca do protagonismo da criança.

A interação gera um conhecimento dinâmico e transformador. Neste sentido, a

subjetividade de cada indivíduo que atua na educação tem um impacto direto na aprendizagem das crianças. Cada pessoa traz consigo uma rica bagagem cultural e experiencial que influencia a dinâmica da aprendizagem, seja como educador ou como alguém que compartilha suas próprias experiências. Essa bagagem pessoal molda a percepção e a visão de mundo, e, com base em suas vivências, cada indivíduo constrói significados e sentido, engajando-se na exploração da existência e acumulando uma riqueza de experiências ao longo do tempo (Prigol e Behrens, 2021).

Pensando que a complexidade do agir em educação e a grande responsabilidade que recai sobre aqueles que atuam nos serviços educacionais, voltados à faixa etária de 0-6 anos, comportem a construção de chaves interpretativas articuladas e múltiplas, com a consciência que estas representam apenas instrumentos de decodificação do real e não a realidade em si (Mussini *et al.*, s.d., p.17).

A Abordagem Reggio Emilia e o contexto sociocultural da cidade de Reggio não representam um modelo a ser simplesmente copiado, mas sim um convite à reflexão constante sobre a formação integral da criança e o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens. Podemos afirmar que Reggio Emilia é uma fonte contínua de inspiração, que renova e promove o protagonismo das crianças de 0 a 6 anos. É uma cidade multicultural e educadora que enxerga as crianças como cidadãs no presente, considerando o mundo atual em que vivemos, em oposição a uma abordagem de aprendizado voltada para o futuro e orientada pelo mercado.

1.2. Projetar a intencionalidade educativa é uma tarefa árdua e contínua

A educação desenvolvida na Abordagem Projetual de Reggio Emilia é caracterizada por diálogos contínuos. Às vezes, surgem preocupações em relação à interpretação distorcida do termo "projeto". O processo de projetar é uma série de ações que se baseiam em diálogos e questionamentos originados de situações problemáticas, nos quais hipóteses são elaboradas e significados são enriquecidos por meio das vivências pedagógicas nos contextos de aprendizagem significativa.

Conforme estabelecido no regimento das escolas e creches de infância do Município de Reggio Emilia (Ferreira, 2018), parte do significado de projetar envolve "uma estreita sinergia entre a organização do trabalho e a pesquisa educativa". Projetar, no sentido de criar um projeto pedagógico, é um documento consciente, intencional, flexível e estruturado, que fornece a base como uma receita com ingredientes principais, mas a individualidade e a intencionalidade são

os temperos que influenciam nas variações dessa receita.

As crianças, assim, atuam como pesquisadoras ativas, conduzindo suas explorações de maneira metódica e, principalmente, de forma autorregulada, sem serem amplamente guiadas por influências externas. Isso torna o trabalho com projetos não convencional, uma vez que o projetar acontece por meio do diálogo e da observação contínua dos interesses das crianças. Sem negligenciar o desenvolvimento típico da faixa etária, o projeto precisa estar enraizado nas perguntas e interesses do momento. As crianças desempenham um papel ativo e central nos processos de aprendizagem (Gariboldi, 2018).

O projeto é um percurso que se baseia nas práticas sociais problematizadoras e investigativas e que requer atividades de revisão, interpretação e reflexão no âmbito de um processo circular, teórico e prático no qual surgem as aprendizagens conceituais e procedimentais (GARIBOLDI, 2018, p.26).

Projetar requer a busca de significado e sentido nas relações de aprendizagem, baseada nas observações diárias e nas inquietações e desejos da criança. A subjetividade que permeia o processo de aprendizagem deve ser avaliada e documentada. Uma pessoa só verdadeiramente aprende quando é estimulada a investigar e refletir sobre um tópico específico. Quando a experiência é compartilhada, ela se multiplica, e o indivíduo desenvolve uma profunda reflexão sobre a aquisição de conhecimento. Quando o conhecimento é considerado relevante, ele é carregado de diálogos e experiências que dão sentido à prática de aprendizagem. A cultura não deve ser meramente transmitida por meio de informações, mas sim vivenciada, com o objetivo de preparar a criança para a vida cotidiana e para o conhecimento do mundo além do contexto escolar (Gariboldi, 2018).

A Abordagem Projetual de Reggio Emilia é fundamentada na observação e intencionalidade refletidas nos planos de aula, com um currículo aberto, flexível e contextualizado, desenvolvido com base na documentação contínua dos processos de aprendizagem. Ambientes de pesquisa e inovação constituem espaços onde a vida se manifesta plenamente. Esses cenários estão em constante evolução, caracterizados por dinamismo e múltiplas temporalidades. Assim, pergunta-se de que forma concebemos essas oportunidades de aprendizado e as realçamos (Barbieri, 2021).

A prioridade ao planejar práticas cotidianas para as crianças deve ser criar ambientes educativos que estimulem a exploração e a busca por novos conhecimentos. A intencionalidade

ao planejar o dia a dia das crianças deve incluir a organização dos espaços como ambientes de aprendizado, levando em consideração fatores como fontes de luz, materiais, sons, harmonia das cores, segurança, conforto e elementos externos, como o clima, que influenciam na construção das experiências investigativas e promovem o bem-estar das crianças (Barbieri, 2021).

Fazer um desenho daquilo que estamos pensando e do que vivemos é outro modo de tornar visíveis as aprendizagens. Gravar áudios, tirar fotos, fazer filmes! Podemos deixar a investigação presente para voltar a ela no próximo dia e ver o que aconteceu ali (Barbieri, 2021, p.30).

Revisitar anotações e registros faz parte do processo de alinhar o planejamento da aula com as intenções educacionais. Projetar intenções e avaliar o que contribuiu ou não é o ato reflexivo mais essencial e inevitável da prática docente. O ato de registrar ocorre para possibilitar uma reflexão sobre a prática, permitindo a interpretação e a avaliação dos registros. Com base nessa avaliação, é possível realizar adaptações ou replanejamentos nas atividades diárias, tornando-as mais significativas para as crianças. A Abordagem Projetual proporciona uma experiência educacional que interpreta a prática, construindo a realidade cultural escolar por meio da avaliação da eficácia da aprendizagem (Barbieri, 2021).

1.3. A cultura intrínseca por trás de toda a aprendizagem

A primeira experiência pedagógica vivida pelas crianças ocorre na primeira infância, que engloba o período desde o nascimento até os 6 anos de idade. Durante esse estágio, as crianças participam das primeiras brincadeiras, estabelecem suas primeiras relações sociais e realizam suas primeiras explorações. Portanto, é essencial adotar uma abordagem que promova a exploração e a investigação, ativando uma estrutura projetual que visa desenvolver estratégias e instrumentos de observação capazes de gerar interpretações, desencadear novas investigações, criar oportunidades para aprofundamento e documentar os processos de aprendizagem. A Abordagem Projetual é uma forma de comunicação que declara suas intenções. Quando as crianças são incentivadas a pesquisar e investigar, elas geram reflexões, hipóteses, novas questões e perguntas, construindo um conhecimento compartilhado (Reis, 2023).

Das diferentes experiências, por meio do enfoque e do aprofundamento de pontos conceituais específicos e do confronto sobre o significado das palavras utilizadas, as crianças alcançam a construção de um saber partilhado, a um primeiro estágio articulado do conhecimento (Martini, p.32).

Projetar a participação no diálogo com crianças, professores e pais, como um convite para a realização dessas ações intencionais, é uma das práticas coletivas inegociáveis na cultura das Escolas e Creches de Reggio Emilia. Nesse contexto, a escuta desempenha um papel crucial, pois é ativa, genuína, sensível e contínua. A escuta é aprimorada diariamente, não apenas no que ouvir, mas também em como ouvir (Pozzi, 2022).

Os tipos de encontros realizados entre as escolas e as famílias variam, mas têm em comum a reflexão sobre a cultura das crianças. Quando se fala em cultura, refere-se à ideia de heterogeneidade presente no cotidiano, que não pode ser padronizado nem seguir fórmulas predefinidas. Não é um processo linear e nunca é o mesmo para todas as crianças, cada uma traz consigo diferentes possibilidades. Isso pode ser comparado à vida, que está em constante mudança e movimento. A palavra "convite" sugere algo gentil, não obrigatório, mas que desperta o desejo de participar (Cadice, 2020).

A projeção, ou Progettazione, é um processo que começa antes de as crianças chegarem à escola. Envolve a escolha dos materiais e documentos a serem oferecidos aos pais e famílias antes de acessarem a escola, criando um ambiente acolhedor e promovendo confiança. A projeção está intrinsecamente relacionada à cultura das famílias e à subjetividade de cada criança. Quando as crianças já estão na escola, é fundamental oferecer instrumentos que tornem os rituais cotidianos visíveis e parte das reflexões. A projeção impacta a qualidade da comunicação e não se restringe apenas ao mobiliário escolar. Observar as crianças requer uma grande responsabilidade (Pozzi, 2022).

A coerência entre como as crianças aprendem e o que é oferecido para elas aprenderem é desafiada pelos contextos, que estimulam a inteligência das crianças e se entrelaçam com as particularidades de cada uma, promovendo a aprendizagem. A projeção é o planejamento que antecede e dialoga com a multiplicidade de possibilidades que surgem da flexibilidade dessa ação e das surpresas do cotidiano escolar. Vale ressaltar que o improvável não deve ser confundido com descuido, aleatoriedade ou espontaneidade. Compreender essa Abordagem Projetual requer a aplicação da teoria na prática, uma práxis que considera a natureza da infância. Para entender o que é inerente à infância de cada criança, a escuta é essencial (Cadice, 2020).

Então aqui também afirma-se que o educador que dialoga com essa abordagem deve ser um documentador nato, que aprimora cada vez mais esses processos documentais ao longo de seu percurso.

1.4. As múltiplas linguagens na pedagogia de Reggio Emilia: uma ampliação conceitual

As "múltiplas linguagens" referem-se à compreensão de que a comunicação e a expressão humanas vão além da linguagem verbal. Essa abordagem reconhece e valoriza diversas formas de representação, comunicação e expressão que vão desde as linguagens tradicionais, como a oral e a escrita, até as modalidades não verbais, como a linguagem visual, gestual, matemática, musical, corporal, artística, entre outras (De Aquino e Martins, 2018).

Na pedagogia contemporânea, especialmente influenciada por abordagens como a pedagogia de Reggio Emilia, a ideia de múltiplas linguagens é central. Essa perspectiva ampliada considera que as pessoas se expressam e compreendem o mundo de maneiras diversas, e, portanto, o processo educativo deve ser sensível a essa diversidade de formas de comunicação (De Aquino e Martins, 2018).

Na pedagogia reggiana, destaca-se a escolha conceitual de ampliar o termo "linguagem" para além do verbal, abrangendo diversas modalidades com as quais o ser humano se expressa. Claudia Giuici, renomada pedagoga, aprofunda essa perspectiva ao afirmar que, em Reggio Emilia, a noção de linguagem transcende os limites convencionais, referindo-se aos variados modos pelos quais a criança, e, por extensão, o ser humano, representa, comunica e expressa o pensamento através de diversas mídias e sistemas simbólicos. Nesse contexto, as linguagens tornam-se as vias através das quais o conhecimento é construído e compartilhado, oferecendo uma base ampla e inclusiva para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Vechi, 2017, p.33).

Explorando o papel do ateliê na educação da primeira infância, a obra "Arte e Criatividade em Reggio Emilia" destaca a importância de um contexto dinâmico e flexível. Esse espaço não apenas fornece estímulos e apoio ao desenvolvimento das ideias, mas também se adapta às diferentes zonas de pesquisa e trajetórias exploradas pelas crianças. Ao construir pontes entre o interior e o exterior, o micro e o macro, o ateliê se revela como um ambiente que propicia a criação de novas associações, trânsitos de pensamentos e uma compreensão profunda das interações entre as crianças e o ambiente ao seu redor (Mussini *et al.*, s. d., p.72).

1.5. Construindo contextos na educação infantil

Os contextos de aprendizagem são ambientes intencionalmente criados para facilitar a aquisição de conhecimento, a construção de habilidades e o desenvolvimento global dos indivíduos. Eles são concebidos como estruturas dinâmicas que vão além do espaço físico, incorporando elementos pedagógicos, interações sociais e recursos que estimulam a participação ativa dos aprendizes. A utilização de contextos de aprendizagem é multifacetada e pode ser adaptada a diferentes níveis educacionais e áreas de conhecimento (Figueiredo, 2016).

A importância dos contextos de aprendizagem reside na sua capacidade de proporcionar um ambiente rico, significativo e engajador para os alunos. Eles favorecem a construção ativa do conhecimento, incentivando a curiosidade, a criatividade e a resolução de problemas. Além disso, ao adaptar os contextos às necessidades individuais e coletivas dos aprendizes, promove-se a inclusão e a diversidade, reconhecendo a singularidade de cada estudante. Essa abordagem também está alinhada com a ideia de aprendizagem ao longo da vida, pois cria um ambiente propício para a contínua exploração e descoberta. Em suma, os contextos de aprendizagem são peças fundamentais para uma educação significativa e transformadora (De Almeida, 2016).

No âmbito de "Territórios da Invenção - Ateliê em Movimento," Stella Barbieri (2021) aprofunda a ideia de investigação e invenção como elementos-chave na educação infantil. Ela destaca que esses contextos são mais do que meros espaços físicos; são ambientes em constante movimento e ebulição, onde as proposições dos educadores convidam as crianças a se tornarem protagonistas de suas próprias narrativas. A intencionalidade do professor desempenha um papel crucial na construção desses contextos, diferenciando-os das oficinas convencionais, uma vez que visam tornar visível a aprendizagem das crianças e promover sua participação ativa na construção do conhecimento (Barbieri, 2021).

Um contexto de aprendizagem difere significativamente de uma mera oficina ao oferecer uma abordagem lúdica, integral e significativa para o desenvolvimento educativo. Enquanto uma oficina pode se concentrar em atividades específicas e práticas, um contexto de aprendizagem engloba diversos elementos, como o espaço físico, interações sociais, materiais educativos e um currículo integrado. Sua estrutura é caracterizada por uma intencionalidade pedagógica mais abrangente, muitas vezes incorporando projetos ou temas integradores que são cuidadosamente alinhados com os objetivos educacionais e o desenvolvimento global das crianças. Além disso, um contexto de aprendizagem valoriza a inclusão de múltiplas linguagens, reconhecendo a diversidade de estilos de aprendizado das crianças e incorporando

diferentes modalidades de expressão, como visual, auditiva e tátil. Ao contrário da natureza mais pontual de uma oficina, um contexto de aprendizagem é projetado para oferecer uma experiência educacional contínua e significativa, promovendo a aprendizagem ao longo do tempo e abraçando a ideia de que a educação vai além de atividades isoladas (De Almeida e Valente, 2014, Figueiredo, 2016).

1.6. Contextos na primeira infância sob a perspectiva piagetiana

Jean Piaget, ao analisar a primeira infância (dos dois aos sete anos), destaca as transformações afetivas e intelectuais, especialmente com o advento da linguagem. A linguagem não apenas permite a troca entre indivíduos, mas também promove a interiorização da palavra, baseando o pensamento na linguagem interior e no sistema de signos. No contexto da pedagogia de Reggio Emilia, tais conceitos de Piaget tornam-se relevantes, considerando as condições biológicas e influências no desenvolvimento cognitivo das crianças de quatro a cinco anos participantes dos contextos propostos (Piaget, 1981).

1.6.1. As fases do desenvolvimento segundo Piaget:

Jean Piaget propôs uma das mais famosas teorias do desenvolvimento cognitivo, destacando quatro fases distintas que marcam a jornada da infância à adolescência. Essas fases não são apenas etapas cronológicas, mas representam transformações qualitativas na forma como as crianças compreendem o mundo ao seu redor (De Pádua, 2009). As fases do desenvolvimento cognitivo, segundo Jean Piaget são apresentadas a seguir:

- I. FASE SENSORIOMOTORA (NASCIMENTO AOS 2 ANOS): nesta fase inicial, as crianças exploram o mundo principalmente através dos sentidos e das ações motoras. A principal conquista é o desenvolvimento da noção de permanência do objeto, entendendo que os objetos continuam a existir mesmo quando estão fora do campo de visão;
- II. FASE PRÉ-OPERACIONAL (2 A 7 ANOS): caracterizada pela emergência da linguagem e do pensamento simbólico, nesta fase as crianças desenvolvem a capacidade de representação mental. No entanto, ainda apresentam pensamento egocêntrico, tendendo a ver o mundo apenas de sua perspectiva;
- III. FASE DAS OPERAÇÕES CONCRETAS (7 A 11 ANOS): durante esta fase, as

crianças adquirem a habilidade de realizar operações mentais concretas e lógicas. Elas podem compreender a conservação de quantidades, realizar seriação e entender relações espaciais. No entanto, o pensamento ainda é limitado ao concreto, dificultando a compreensão de conceitos abstratos;

- IV. FASE DAS OPERAÇÕES FORMAIS (12 ANOS EM DIANTE): na adolescência, as capacidades cognitivas atingem o ápice com o desenvolvimento do pensamento abstrato e hipotético. As operações formais permitem a manipulação de ideias complexas, a consideração de possibilidades futuras e a compreensão de princípios éticos e filosóficos.

A conexão entre a epistemologia genética de Piaget e o uso de contextos na educação é fundamentada na compreensão do desenvolvimento cognitivo como um processo ativo de construção de conhecimento. Na visão piagetiana, a criança não é apenas receptora passiva de informações, mas um agente ativo que constrói significado através de suas interações com o ambiente. Os contextos de aprendizagem desempenham um papel crucial nesse processo, oferecendo ambientes ricos e desafiadores nos quais os alunos podem engajar-se em atividades significativas. Esses contextos proporcionam oportunidades para a assimilação de novas informações, onde os alunos incorporam novos conhecimentos às estruturas cognitivas existentes, e para a acomodação, quando ajustam suas estruturas cognitivas para acomodar novas experiências. Ao fornecer um ambiente propício para a atividade cognitiva, os contextos de aprendizagem alinham-se com a ideia central da epistemologia genética de Piaget, promovendo a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo das crianças (De Abreu, 2010).

1.7. A importância do espaço de aprendizagem sensorial na educação infantil

A presença das crianças em espaços de aprendizagem sensorial é crucial para o seu desenvolvimento global, proporcionando experiências educativas ricas e significativas. Este ambiente, projetado para estimular os sentidos, oferece inúmeras vantagens que transcendem a mera assimilação de informações. Os espaços de aprendizagem sensorial são concebidos para envolver todos os sentidos, proporcionando experiências táteis, visuais, auditivas, olfativas e gustativas. Essa variedade de estímulos cria uma base sólida para a aprendizagem, uma vez que diferentes crianças têm diferentes estilos de aprendizado. Ao explorar materiais texturizados, manipular objetos e interagir com diferentes superfícies, as crianças aprimoram suas

habilidades cognitivas. O espaço sensorial promove o desenvolvimento da coordenação motora fina, da percepção visual e da compreensão espacial, contribuindo para a formação de uma base sólida para futuras habilidades acadêmicas (Borges e De Paiva, 2009; Serrano, 2016).

Ambientes sensoriais oferecem oportunidades para expressão emocional e socialização. As crianças podem experimentar diferentes texturas, cores e sons, expressando suas preferências e emoções de maneira não verbal. Além disso, esses espaços proporcionam interações sociais significativas, promovendo o compartilhamento, a comunicação e o trabalho em equipe. A diversidade de estímulos sensoriais inspira a criatividade e a imaginação nas crianças. Elas são encorajadas a explorar, experimentar e criar, desenvolvendo habilidades de pensamento divergente e a capacidade de resolver problemas de maneiras únicas e inovadoras. Espaços sensoriais são inclusivos por natureza, adaptando-se às diferentes necessidades e estilos de aprendizado das crianças. Isso promove um ambiente respeitoso pela diversidade, reconhecendo que cada criança é única e aprende de maneira única. Ao proporcionar experiências sensoriais agradáveis, os espaços de aprendizagem sensorial contribuem para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à aprendizagem. As crianças associam a exploração e a descoberta a experiências prazerosas, cultivando um amor duradouro pelo aprendizado ao longo da vida (Cavalcante *et al.*, 2020; Da Fonseca, 2009; Pettenon *et al.*, 2017).

1.8. A educação infantil no contexto brasileiro atual

A educação infantil no contexto brasileiro tem recebido atenção crescente, tanto em termos de expansão quantitativa quanto de discussões sobre a qualidade e avaliação desses serviços. No Brasil, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e é direcionada a crianças de até 5 anos de idade, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996).

A qualidade da educação infantil é avaliada através de diversos critérios que incluem a infraestrutura física das instituições, as qualificações dos professores, o currículo, as práticas pedagógicas e o envolvimento da família no processo educativo. O Ministério da Educação (MEC) do Brasil tem implementado políticas e programas destinados a melhorar esses aspectos, como o programa de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil -PROINFÂNCIA (Brasil, 2007).

Além disso, a implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil visa proporcionar um padrão nacional para a avaliação e garantia da qualidade. Esses

parâmetros focam em aspectos como o desenvolvimento integral da criança, respeito à diversidade cultural, formação continuada dos professores e a relação pedagógica com a comunidade (Brasil, 2006).

A eficácia e qualidade da educação infantil no Brasil têm sido objeto de estudo em diversas pesquisas e relatórios que apontam tanto para avanços quanto para desafios persistentes. Vários indicadores são usados para avaliar a qualidade, incluindo acesso, infraestrutura, formação de professores, práticas pedagógicas e resultados de desenvolvimento das crianças.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem havido um aumento significativo na cobertura da educação infantil nas últimas décadas. No entanto, ainda existem disparidades consideráveis em termos de acesso, especialmente em regiões mais pobres e rurais do Brasil. A infraestrutura também varia significativamente, com algumas regiões enfrentando falta de espaços adequados e materiais didáticos (INEP, 2019).

Quanto à qualidade do ensino e formação de professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outras instituições têm implementado programas para melhorar a qualificação dos educadores na educação infantil. Estudos mostram que, embora haja um aumento no número de professores com ensino superior, ainda há lacunas significativas na formação específica para a educação infantil, o que impacta diretamente a qualidade do ensino (Todos Pela Educação, 2020).

Os resultados de desenvolvimento infantil são mais difíceis de medir devido à natureza subjetiva e diversificada das habilidades desenvolvidas nesta fase. No entanto, pesquisas indicam que crianças que frequentam instituições de educação infantil de qualidade têm melhores resultados em termos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Esses dados são suportados por estudos longitudinais que acompanham crianças ao longo dos anos, como aqueles conduzidos pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e outras entidades educacionais (FCC, 2018).

Apesar dos avanços, desafios significativos permanecem, incluindo a necessidade de melhorar a qualidade do atendimento em muitas áreas, aumentar o acesso à educação infantil em comunidades desfavorecidas e garantir uma avaliação mais eficaz e contínua da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

No entanto, a avaliação da educação infantil enfrenta desafios significativos. Segundo

o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a definição de indicadores de qualidade que reflitam efetivamente os resultados do desenvolvimento infantil ainda é um processo em construção. A complexidade de avaliar aspectos intangíveis como o desenvolvimento socioemocional e cognitivo requer métodos de avaliação que vão além dos indicadores tradicionais de estrutura e processo (INEP, 2019).

Para o futuro, há um movimento crescente em direção à utilização de avaliações formativas que são integradas ao cotidiano pedagógico e que podem fornecer feedback contínuo sobre o processo de aprendizagem. Tais avaliações ajudam a ajustar as práticas pedagógicas às necessidades das crianças, promovendo um desenvolvimento mais harmonioso e adaptativo (Dahlberg; Moss; Pence, 1999).

Nos últimos anos, uma tendência notável na avaliação da educação infantil no Brasil tem sido a crescente adoção de abordagens que enfatizam o desenvolvimento integral da criança. Isso se alinha com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece competências e habilidades que as crianças devem desenvolver em diferentes fases da educação básica, incluindo a educação infantil (Brasil, 2017). O foco está em garantir que todas as dimensões do desenvolvimento infantil — físico, cognitivo, emocional e social — sejam contempladas nas práticas pedagógicas e nos critérios de avaliação.

Um dos principais desafios na avaliação da educação infantil é a subjetividade envolvida na medição do progresso em habilidades não cognitivas, como socioemocionais. Estas habilidades são cruciais para o desenvolvimento integral, mas são mais difíceis de quantificar e avaliar de maneira objetiva. A falta de instrumentos de avaliação padronizados e culturalmente relevantes que possam medir essas habilidades de forma confiável é um obstáculo significativo (OECD, 2015).

Em resposta a esses desafios, tem-se observado inovações na forma de avaliar a educação infantil. Por exemplo, algumas escolas e sistemas de ensino têm adotado portfólios digitais que permitem aos educadores documentar e compartilhar o progresso das crianças com os pais de forma contínua. Esses portfólios podem incluir exemplos de trabalhos das crianças, registros de observações feitas pelos professores e feedback sobre o desenvolvimento das habilidades ao longo do tempo (Carr, 2001).

As políticas públicas também desempenham um papel crucial na configuração da avaliação da educação infantil. Programas governamentais como o "Mais Educação" visam aumentar o financiamento e os recursos para escolas que atendem crianças em contextos

socioeconômicos desfavorecidos. Tais iniciativas buscam não apenas melhorar a infraestrutura física, mas também a qualidade do ensino e das avaliações realizadas nesses ambientes (Brasil, 2010).

Olhando para o futuro, é provável que vejamos uma maior integração de tecnologias de avaliação e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que enfatizem aprendizagem personalizada e adaptativa. A utilização de big data e análise preditiva poderia também oferecer novas formas de entender e apoiar o desenvolvimento infantil, permitindo intervenções mais precisas e personalizadas (Selwyn, 2019).

A educação infantil no Brasil está caminhando para uma abordagem mais integrada, que busca não apenas expandir o acesso, mas também melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas. As políticas e práticas de avaliação estão evoluindo para acompanhar essa transformação, focando cada vez mais em melhorar os resultados educacionais para todos os alunos.

Portanto, embora haja evidências de progresso na educação infantil no Brasil, ainda existem várias áreas que requerem atenção e melhoria. Políticas públicas eficazes e investimentos continuados são cruciais para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos.

1.9. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil são diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação que enfocam no desenvolvimento integral da criança, visando prepará-las não apenas para o ensino fundamental, mas para a vida em sociedade. Estes referenciais destacam a importância de respeitar as características individuais de cada criança, valorizando suas capacidades de aprendizagem em diferentes ritmos e estilos. A base deste currículo é criar um ambiente educacional que promova a saúde, bem-estar, e segurança, além de estimular a curiosidade e a autonomia das crianças (Brasil, 1998, 2017).

No âmbito desses referenciais, a educação infantil deve ser estruturada de modo a fomentar a interação e a comunicação, considerando fundamental que as crianças aprendam brincando. A brincadeira é vista como essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, pois é através dela que as crianças experimentam e compreendem o mundo ao seu redor. Nesse contexto, o brincar é tratado como uma atividade séria e necessária, um meio natural pelo qual a criança expressa seus sentimentos, explora relações de amizade, desenvolve

a fala, a escuta e a capacidade de se colocar no lugar do outro (Brasil, 1998, 2017).

Além disso, os referenciais curriculares enfatizam a importância de desenvolver habilidades sociais e emocionais desde cedo. A capacidade de lidar com emoções, a colaboração, o respeito mútuo e a resolução de conflitos são habilidades essenciais que devem ser incentivadas nos ambientes de educação infantil. Essas competências são cruciais para a formação de indivíduos capazes de interagir de forma saudável e produtiva, e os educadores são encorajados a criar situações de aprendizado que promovam esses aspectos, por meio de atividades em grupo, jogos e conversas que ajudem as crianças a entender e gerenciar seus sentimentos e relações (Brasil, 1998, 2017).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também enfatizam a importância dos contextos de aprendizagem, que devem ser ricos e estimulantes, para promover o desenvolvimento integral das crianças. Esses contextos são espaços físicos e sociais cuidadosamente planejados que permitem às crianças explorar, interagir e aprender de maneira significativa e integrada. Eles são fundamentais porque facilitam experiências educacionais que são baseadas em interesses naturais das crianças, promovendo assim uma aprendizagem mais eficaz e envolvente (Brasil, 1998, 2017).

Além disso, os contextos de aprendizagem devem ser flexíveis e adaptáveis para atender às diversas necessidades das crianças e proporcionar oportunidades para que elas atuem como agentes ativos do próprio aprendizado. Isto inclui a organização do espaço físico que deve ser pensada de maneira a encorajar diferentes tipos de atividades e interações, bem como a seleção de materiais que são culturalmente relevantes e adequados ao desenvolvimento das crianças (Brasil, 1998, 2017).

Por fim, a inclusão de conteúdos culturais, artísticos e científicos adequados à faixa etária das crianças também é uma recomendação dos referenciais. O acesso a diferentes formas de arte e expressão cultural, como música, dança, teatro e artes visuais, é visto como fundamental para o enriquecimento do repertório das crianças. Atividades que envolvem noções básicas de ciências ajudam a desenvolver a capacidade investigativa e o pensamento crítico desde cedo. Assim, os referenciais sugerem que os educadores devem estar sempre refletindo e ajustando esses contextos para maximizar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, assegurando que todas as crianças tenham acesso a experiências educacionais de qualidade que respeitem e celebrem suas identidades únicas e capacidades, integrando esses conteúdos de maneira lúdica e interativa, para garantir que o aprendizado seja uma experiência prazerosa e

significativa (Brasil, 1998, 2017).

1.10. A base nacional comum curricular e os contextos de aprendizagem

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil estabelece diretrizes normativas para a educação básica, delineando competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos em diferentes etapas de sua formação educacional. No contexto da aprendizagem, a BNCC ressalta a importância de criar ambientes educacionais que transcendam o espaço físico convencional da sala de aula, incentivando práticas pedagógicas que integrem o aprendizado teórico com experiências práticas e interativas (Brasil, 2017).

A BNCC propõe uma educação que favoreça o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, utilizando contextos de aprendizagem que promovam a interação, a criatividade e o pensamento crítico. Esse enfoque é particularmente importante, visto que prepara os estudantes para lidar com desafios reais e promove habilidades essenciais para a vida no século XXI (Brasil, 2017).

Essa abordagem está alinhada com a teoria construtivista, que defende que o conhecimento é construído ativamente pelo aprendiz ao interagir com o seu meio. Na prática educativa, isso se traduz em uma valorização de contextos de aprendizagem que envolvem a manipulação de objetos, a experimentação e a resolução de problemas reais, facilitando assim a aplicação do conhecimento em situações práticas (Piaget, 1974).

A BNCC enfatiza a necessidade de adaptar as estratégias educativas às diversas realidades culturais e individuais dos estudantes, promovendo um ensino mais inclusivo e acessível. Isso inclui a oferta de atividades educativas que respeitem as particularidades de cada aluno, contribuindo para um desenvolvimento integral (Brasil, 2017).

A aprendizagem contextualizada, conforme recomendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), envolve a criação de cenários de aprendizado que conectem o conteúdo curricular com a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. Ao explorar temas como Água, Terra e Argila, os educadores podem desenvolver projetos que abordem não apenas conceitos científicos, como densidade e propriedades físicas, mas também relacionem esses conceitos a questões ambientais e de sustentabilidade que impactam a comunidade local e global (Brasil, 2017).

Os contextos de aprendizagem propostos pela BNCC também incentivam práticas interdisciplinares (Brasil, 2017). Trabalhando com argila, por exemplo, os alunos podem

explorar habilidades artísticas e científicas, além de aspectos históricos e culturais associados ao uso desse material em diferentes sociedades. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda e integrada do mundo.

Outro aspecto fundamental dos contextos de aprendizagem é o desenvolvimento socioemocional. Atividades em contextos como o Ateliê do Sabor ou o trabalho com Pigmentos oferecem oportunidades para que os alunos expressem suas emoções, trabalhem em equipe, resolvam conflitos e desenvolvam resiliência (Brasil, 2017). Tais habilidades são essenciais para o bem-estar pessoal e sucesso profissional.

A BNCC enfatiza a importância da avaliação formativa, que deve ser contínua e integrada ao processo de aprendizagem (Brasil, 2017). Em contextos práticos, isso significa observar e documentar o progresso dos alunos não apenas em termos de aquisição de conhecimento, mas também no desenvolvimento de habilidades e competências. Essa abordagem de avaliação permite ajustes pedagógicos em tempo real e uma resposta educacional mais alinhada às necessidades individuais de cada aluno.

Em suma, a BNCC propõe um modelo educacional que valoriza a aprendizagem ativa e integrada, capaz de preparar os alunos para os desafios do futuro. Os contextos de aprendizagem são essenciais nesse processo, pois não só facilitam a compreensão de conteúdos complexos por meio de métodos práticos e envolventes, mas também promovem o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para atuar de maneira crítica e consciente em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada.

1.11. A BNCC e a abordagem de Reggio Emília

A abordagem Reggio Emilia, criada por Loris Malaguzzi na Itália após a Segunda Guerra Mundial, baseia-se na ideia de que crianças são protagonistas de seu próprio aprendizado. Essa abordagem propõe um ambiente educacional onde as crianças podem explorar, experimentar, e expressar-se através de "cem linguagens" — uma metáfora para a variedade de formas de expressão e comunicação que as crianças podem utilizar, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, construção, sombras, luz, etc. (Edwards; Gandini; Forman, 1998).

Por sua vez, a BNCC enfoca o desenvolvimento de competências e habilidades em diversas áreas, reconhecendo a importância da interação e da brincadeira como meios essenciais

para a aprendizagem na infância (Brasil, 2017). Há um incentivo claro para que o aprendizado seja significativo e contextualizado, permitindo que as crianças se engajem em processos que integrem diversos campos de experiência.

Ambas as diretrizes promovem práticas educacionais que reconhecem a criança como um ser social, cultural, e histórico, e valorizam o seu potencial criativo e investigativo. A BNCC e Reggio Emilia compartilham a visão de que a educação deve ser adaptada para responder às necessidades e interesses das crianças, encorajando a exploração e a expressão individual dentro de um contexto colaborativo (Brasil, 2017; Rinaldi, 2006).

A abordagem Reggio Emilia é conhecida por sua ênfase em criar ambientes ricos e estimulantes que servem como "o terceiro educador" (Gandini, 1993). Da mesma forma, a BNCC destaca a importância de criar ambientes de aprendizagem que sejam acolhedores, estimulantes e organizados de maneira a promover experiências ricas e variadas que apoiem o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2017).

A documentação é um aspecto crucial em Reggio Emilia, servindo como uma ferramenta para entender o pensamento das crianças e refletir sobre o desenvolvimento delas (Dahlberg; Moss; Pence, 1999). A BNCC também enfatiza a importância de processos de avaliação formativa e contínua, que ajudam educadores a compreender e apoiar o desenvolvimento das crianças de maneira personalizada e reflexiva (Brasil, 2017).

Em suma, a abordagem de Reggio Emilia e a BNCC podem ser vistas como complementares em muitos aspectos, especialmente na forma como ambas encorajam práticas educativas que são centradas na criança, interativas, e projetadas para fomentar a investigação e a expressão criativa. Integrar os princípios de Reggio Emilia dentro do quadro da BNCC pode enriquecer as práticas pedagógicas e oferecer um ambiente educacional mais dinâmico e responsivo às necessidades das crianças brasileiras.

1.12. Os parâmetros nacionais de qualidade e os contextos de aprendizagem

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil no Brasil são diretrizes que visam assegurar a implementação de práticas educativas de alta qualidade que promovam o desenvolvimento integral das crianças. A relação desses parâmetros com a importância dos contextos de aprendizagem é fundamental, pois ambos compartilham o objetivo de criar ambientes educativos que atendam às necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade enfatizam a necessidade de ambientes de aprendizagem seguros, saudáveis e estimulantes, onde as crianças possam explorar e interagir com materiais diversos (Brasil, 2006). Os contextos de aprendizagem, especialmente aqueles inspirados por abordagens como Reggio Emilia, destacam a importância de ambientes ricos e dinâmicos que estimulam a curiosidade e a exploração autônoma.

A qualidade das interações entre crianças e educadores é outro ponto crucial. Os Parâmetros Nacionais recomendam que as interações sejam responsivas, respeitosas e promovam a autonomia das crianças. Da mesma forma, os contextos de aprendizagem valorizam a co-construção do conhecimento, onde educadores e crianças aprendem juntos através do diálogo e da colaboração (OECD, 2012).

As práticas pedagógicas devem ser intencionais e planejadas para promover experiências de aprendizagem ricas e significativas. Os contextos de aprendizagem são essenciais para que essas práticas sejam diversificadas e adaptadas às características e interesses das crianças, como recomendado pelos Parâmetros Nacionais (Brasil, 2006).

Ambos os Parâmetros Nacionais e os contextos de aprendizagem focam no desenvolvimento integral das crianças. Isso inclui não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também social, emocional, físico e linguístico. A utilização de diferentes contextos de aprendizagem permite abordar todas essas áreas de forma integral.

A relação entre os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os contextos de aprendizagem é essencial para a efetivação de uma educação infantil de qualidade. Ambos promovem um entendimento de que a educação de qualidade começa com a criação de ambientes que são tanto estimulantes quanto acolhedores, e que as práticas pedagógicas devem ser adaptativas e centradas nas crianças. Implementar contextos de aprendizagem variados e ricos é uma estratégia eficaz para atender aos padrões de qualidade definidos nacionalmente e garantir que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial pleno.

1.13. Os parâmetros curriculares nacionais e contextos de aprendizagem

Os PCNs estabelecem que a educação deve abordar o desenvolvimento em todas as suas facetas — cognitivo, emocional, físico e social — criando uma base sólida para o aprendizado contínuo e a formação cidadã (Brasil, 1997). Contextos de aprendizagem que incorporam atividades práticas e exploratórias, como projetos de ciências ou artes, contribuem significativamente para esse desenvolvimento, pois permitem que as crianças apliquem e

contextualizem conhecimento de várias disciplinas simultaneamente.

A interdisciplinaridade é fortemente enfatizada nos PCNs, com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento e promover uma educação mais integrada (Brasil, 1997). Os contextos de aprendizagem são cenários ideais para a prática da interdisciplinaridade, pois eles naturalmente combinam elementos de várias disciplinas — como matemática, ciências e língua portuguesa — em atividades cotidianas e projetos específicos.

Os PCNs realçam a importância de educar crianças em valores como ética, trabalho em equipe e respeito pela diversidade (Brasil, 1997). Contextos de aprendizagem que fomentam o trabalho em grupo e a colaboração, como atividades de laboratório ou projetos de arte coletivos, proporcionam experiências práticas onde esses valores podem ser vivenciados e internalizados.

Os PCNs defendem um modelo de aprendizado ativo, onde os alunos são encorajados a serem questionadores e críticos (Brasil, 1997). Os contextos de aprendizagem apoiam este objetivo ao criar oportunidades para que as crianças explorem seus interesses, formulem hipóteses e realizem experimentações, promovendo assim uma postura investigativa e crítica.

A personalização do ensino é uma diretriz dos PCNs, que sugere adaptações curriculares que considerem as diferenças culturais, as capacidades individuais e os ritmos de aprendizado dos alunos (Brasil, 1998). Os contextos de aprendizagem, ao serem flexíveis e adaptáveis, são capazes de atender a essas diretrizes, personalizando a educação para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Ao integrar contextos de aprendizagem com os objetivos dos PCNs, os educadores podem criar um ambiente educacional mais rico e eficaz que não apenas transmite conhecimento, mas também desenvolve habilidades essenciais para a vida futura dos alunos. Esta abordagem ajuda a construir uma base sólida para o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas individualidades e preparando-as para os desafios da sociedade contemporânea.

2. JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se justifica pela importância de explorar e aprofundar a compreensão sobre o impacto dos ambientes educativos inspirados na Abordagem Reggio Emilia, podendo contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento na área de educação infantil.

Além disso, a pesquisa tem potencial para se tornar uma contribuição relevante para a comunidade científica ao trazer novas perspectivas sobre a eficácia da Abordagem Reggio Emilia no contexto educacional brasileiro, adaptando suas práticas inovadoras às especificidades locais. Educadores e gestores educacionais poderão se beneficiar das descobertas deste estudo ao implementarem estratégias pedagógicas que atendam aos critérios de qualidade e avaliação estabelecidos pela BNCC, promovendo uma educação que, além de alcançar os objetivos propostos, enriquece de maneira profunda o desenvolvimento das crianças.

A relevância deste estudo também abrange o campo da formação docente, ao aprofundar a reflexão sobre a colaboração entre crianças, educadores e famílias na construção de um ambiente educacional inclusivo e comunicativo. Ao investigar como as práticas de Reggio Emilia podem ser adaptadas e implementadas com eficácia no Brasil, este trabalho se coloca como um modelo de inovação curricular, capaz de responder tanto às exigências globais quanto às necessidades específicas do contexto local. Por fim, a pesquisa propõe a criação de materiais educativos que poderão exercer um impacto transformador nas práticas pedagógicas, oferecendo recursos concretos para educadores dedicados à promoção de uma educação infantil de alta qualidade e significativa.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Levantar e analisar se o planejamento e o uso de contextos de aprendizagem possibilitam o desenvolvimento das múltiplas linguagens em crianças de 4 a 5 anos, de acordo com a Abordagem Projetual de Reggio Emilia, em uma Escola de Educação Infantil.

3.2. Objetivos Específicos

- Avaliar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos participantes, com base em diferentes campos de experiências, a partir de roteiro elaborado pela autora.
- Verificar de que forma a subjetividade da criança se manifesta nas vivências dos contextos de aprendizagem.
- Identificar e analisar a participação das crianças nos contextos de aprendizagem.
- Analisar se as atividades desenvolvidas nos contextos promovem o desenvolvimento das múltiplas linguagens na criança.
- Verificar os ganhos obtidos no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, após a participação das crianças nas atividades propostas.
- Desenvolver um produto de editoração por meio de um e-book que apresente o planejamento e os resultados obtidos na pesquisa.

4. HIPÓTESE DE TRABALHO

Se na Educação Infantil, o planejamento ocorre por meio dos contextos de aprendizagem, baseado na Abordagem Projetual de Reggio Emilia, então as crianças desenvolvem suas múltiplas linguagens.

5. MÉTODO

A metodologia utilizada nesta pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, usando os parâmetros de avaliação inicial propostos, relacionando-os com os resultados obtidos no desenvolvimento das atividades sugeridas, a partir da observação e registros escritos pela autora. Assim, será um estudo exploratório e descritivo.

5.1. Amostra

A pesquisa foi conduzida em uma escola particular na cidade de Santos, envolvendo uma turma do segmento "G4," que corresponde à educação infantil voltada para crianças de 4 a 5 anos de idade, composta por 14 alunos, 8 meninos e 6 meninas.

5.2. Critérios de inclusão

Foram incluídos na amostra alunos de um grupo de 4 a 5 anos da Educação Infantil de uma escola privada de Santos, cujos responsáveis assinaram o "aceite" no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), uma vez que o mesmo foi apresentado como documento obrigatório para a participação na pesquisa.

5.3. Critérios de exclusão

Foram excluídos da amostra os alunos que tenham faltado a alguma das vivências nos contextos denominados territórios de aprendizagem, impossibilitando a pesquisadora de efetuar o registro e a documentação dessa experiência.

5.4. Local e período da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola privada na Baixada Santista, que atende alunos da Educação Infantil do município de Santos, no grupo de crianças com 4 a 5 anos, durante o primeiro semestre de 2024, após a aprovação do Comitê de Ética.

5.5. Instrumentos

5.5.1 Instrumentos na pré-avaliação

Rubricas pré-teste, criadas pela autora, foram utilizadas para a observação das crianças, com o objetivo de categorizar suas habilidades de acordo com os campos de experiência da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em consonância com os princípios de Reggio Emilia. A BNCC define cinco campos de experiência essenciais para o desenvolvimento integral das crianças: "O Eu, o Outro e o Nós", "Corpo, Gestos e Movimentos", "Traços, Sons, Cores e Formas", "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação", e "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações". Seguem os quadros 1, 2, 3 e 4 apresentando as rubricas de pré-avaliação.

Rubrica de avaliação pré-aplicação dos contextos de aprendizagem

Quadro 1 - Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós

Objetivos de Aprendizagem	Iniciante	Intermediário	Avançado
Identificar e expressar emoções básicas	Identifica emoções básicas com auxílio, apresentando dificuldade em nomeá-las.	Expressa claramente alegria e tristeza, mas pode confundir raiva e medo.	Identifica e expressa com precisão alegria, tristeza, raiva e medo, usando vocabulário emocional rico.
Habilidades de comunicação	Comunica desejos e necessidades de forma básica, podendo precisar de gestos.	Expressa desejos, necessidades e opiniões de forma clara, usando frases completas.	Comunica-se de maneira eficaz e persuasiva, articulando claramente desejos, necessidades e opiniões.
Reconhecer e valorizar a diversidade	Reconhece diferenças físicas básicas entre si e os outros sem expressar valorização.	Entende e respeita diferenças individuais e culturais, começando a valorizar a diversidade.	Valoriza profundamente a diversidade, respeitando e celebrando as diferenças de forma empática.
Participação em atividades cooperativas	Participa com ajuda, mostrando dificuldade em dividir e colaborar.	Colabora e participa ativamente, aprendendo a dividir e cooperar com alguma orientação.	Demonstra habilidade avançada em trabalhar cooperativamente, liderando atividades em grupo e dividindo recursos naturalmente.

Fonte: Adaptado da BNCC pela autora (2024).

Quadro 2 - Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos

Objetivos de Aprendizagem	Iniciante	Intermediário	Avançado
Desenvolver habilidades motoras	Realiza ações motoras simples como correr e pular com ajuda.	Coordena ações como equilibrar-se e arremessar objetos com alguma precisão.	Domina habilidades motoras complexas e demonstra excelência em movimentos como dançar e realizar atividades físicas variadas.
Explorar formas de movimento	Imita movimentos simples e participa de danças e jogos com auxílio.	Explora diferentes formas de movimento com mais independência, como imitar animais e dançar.	Inova em formas de movimento, criando sequências complexas de ações e demonstrando fluidez em danças e imitações.
Reconhecimento do corpo e suas funções	Identifica partes básicas do corpo e suas funções principais com ajuda.	Reconhece e nomeia várias partes do corpo e discute suas funções, como os sentidos.	Compreende detalhadamente a função de todas as partes do corpo, incluindo órgãos e membros, e fala sobre elas com detalhes.
Atividades de autocuidado e saúde	Participa de atividades de autocuidado como lavar as mãos e escovar os dentes com supervisão.	Realiza atividades de autocuidado com alguma independência e compreende a importância dessas práticas para a saúde.	Executa todas as atividades de autocuidado de forma independente e exemplar, promovendo hábitos de saúde entre os colegas.

Fonte: Adaptado da BNCC pela autora (2024).

Quadro 3 - Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas

Objetivos de Aprendizagem	Iniciante	Intermediário	Avançado
Exploração de materiais artísticos	Usa materiais artísticos com assistência, limitando-se a formas e aplicações básicas.	Experimenta com uma variedade de materiais e técnicas, expressando-se criativamente.	Domina o uso de diferentes materiais artísticos e técnicas avançadas, criando obras de arte complexas e expressivas.
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Identifica cores e formas básicas, com dificuldade em texturas.	Nomeia e utiliza uma variedade de cores, formas e explora texturas diferentes.	Demonstra um entendimento avançado de cores, formas e texturas, aplicando esses conceitos de maneira criativa em projetos artísticos.
Experimentação com técnicas artísticas	Realiza técnicas simples de pintura e desenho com ajuda.	Explora técnicas como colagem, modelagem e uso de diferentes ferramentas de pintura.	Cria arte utilizando uma ampla gama de técnicas e materiais de forma inovadora e sofisticada.
Exploração de sons instrumentais	Explora sons básicos de instrumentos simples sob orientação.	Usa instrumentos musicais simples para produzir e identificar diferentes sons.	Manipula uma variedade de instrumentos musicais, compreendendo e criando ritmos e melodias complexas.

Fonte: Adaptado da BNCC pela autora (2024).

Quadro 4 - Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Objetivos de Aprendizagem	Iniciante	Intermediário	Avançado
Habilidades de comunicação oral	Expressa ideias e sentimentos de forma básica e por vezes confusas.	Comunica-se claramente, compartilhando pensamentos e sentimentos com detalhes.	Articula ideias complexas e sentimentos com clareza e sofisticação, adaptando sua fala para diferentes contextos.
Participação em leituras e conversas	Participa passivamente em leituras e conversas em grupo, mostrando interesse limitado.	Engaja-se ativamente em leituras e conversas, desenvolvendo um apreço por histórias e discussões.	Lidera discussões em grupo e mostra entusiasmo e compreensão profunda por literatura e linguagem escrita.
Exploração do mundo imaginário	Engaja-se em brincadeiras de forma repetitiva e estereotipada, sem o uso da fantasia.	Cria personagens e cenários imaginários com detalhes, participando de jogos de faz de conta elaborados.	Desenvolve narrativas complexas e mundos imaginários detalhados, demonstrando criatividade excepcional em suas histórias e brincadeiras.
Desenvolvimento de pensamento crítico	Começa a resolver problemas simples com ajuda, mostrando compreensão básica.	Resolve problemas de forma mais independente, explorando diferentes soluções e ideias.	Demonstra habilidades avançadas de pensamento crítico, abordando e resolvendo problemas complexos de maneiras inovadoras.

Fonte: Adaptado da BNCC pela autora (2024).

5.5.2 Instrumentos utilizados para o desenvolvimento da intervenção e coleta de dados

5.5.2.1 Instrumentos utilizados para o registro dos dados coletados

Para registrar as ações das crianças e suas múltiplas linguagens nos contextos propostos, foi necessário o uso de um caderno e um celular com capacidade para gravar vídeos e fotografias durante o período de coleta de dados.

5.5.2.2 Materiais utilizados para os contextos de água

Foram utilizadas bacias de alumínio, dosadores de plástico, tubetes transparentes, potes e panelas de alumínio, água e água colorida com tinta ou corante.

5.5.2.3 Materiais utilizados para os contextos de terra

Foram utilizadas panelas de alumínio.

5.5.2.4 Materiais utilizados para os contextos de grafismo

Foram utilizados carvão e pano cru.

5.5.2.5 Materiais utilizados para os contextos do ateliê do sabor

Foram utilizados legumes e frutas diversas comprados previamente, lupa e pratos.

5.5.2.6 Materiais utilizados para os contextos de pigmentos

Foram utilizados pigmentos naturais, como açafrão (amarelo), beterraba (vermelho), espinafre (verde), colorau (laranja), flor de hibisco (roxo), pincéis, papel em branco, paleta de mistura de cores.

5.6. Procedimentos

5.6.1. Obtenção do consentimento ético

A presente pesquisa foi submetida para análise no Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos, por meio do registro na Plataforma Brasil. Após a aprovação pelo Comitê de Ética, a pesquisadora entrou em contato com uma escola localizada em Santos, onde apresentou o estudo às crianças e suas famílias, muitas das quais concordaram em participar da pesquisa. As famílias que concordaram em ter seus filhos participando da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução 510/16 do CNS.

5.6.2. Pré-avaliação

A etapa inicial da pesquisa envolveu a aplicação de uma rubrica de avaliação pré-contextos, cujo objetivo foi observar e categorizar as habilidades das crianças antes da

introdução dos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia. Essa rubrica permitiu um mapeamento detalhado das competências já consolidadas e das áreas que poderiam ser potencialmente desenvolvidas ao longo da investigação. A partir dessas observações, foi possível compreender como cada criança interagia com os ambientes, explorava materiais e se comunicava, estabelecendo uma base comparativa para a análise dos avanços posteriores. Esse processo inicial foi essencial para garantir que a evolução das crianças fosse analisada de maneira criteriosa, permitindo a identificação das transformações promovidas pelos contextos aplicados e evidenciando como a abordagem projetual influenciou seu desenvolvimento ao longo da pesquisa.

As crianças participantes da pesquisa foram avaliadas em relação ao seu desenvolvimento atual por meio de um roteiro de observação elaborado pela autora (Quadros 1, 2, 3 e 4), fundamentado nas habilidades e nos campos de experiência definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob o olhar dos conceitos da abordagem de Reggio Emilia. A avaliação ocorreu em ambiente escolar, durante as atividades rotineiras, durante o período de 3 meses. A avaliação se concentrou na verificação de competências específicas dentro dos seguintes campos de experiência: “O Eu, o Outro e Nós”, “Corpo, Gestos e Movimentos”, “Traços, Sons, Cores e Formas” e “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. As competências relacionadas a esses campos de experiência foram classificadas em três níveis distintos: iniciante, intermediário e avançado. No nível iniciante, as crianças estão começando a desenvolver as competências, mostrando habilidades emergentes, mas ainda necessitam de apoio e orientação constante para avançar. Neste estágio, as crianças podem apresentar respostas limitadas e precisar de estímulos adicionais para explorar e interagir com os conteúdos. No nível intermediário, as crianças demonstram um progresso significativo, sendo capazes de aplicar as competências de maneira mais consistente. Elas começam a agir com maior autonomia, apresentando uma compreensão mais aprofundada dos conceitos, embora ainda possam precisar de suporte em situações mais complexas. Já no nível avançado, as crianças exibem um domínio sólido das competências, atuando com elevada autonomia e criatividade. Elas conseguem integrar e aplicar os conhecimentos de forma flexível e inovadora, mostrando uma compreensão ampla e a capacidade de enfrentar desafios com confiança e independência.

5.6.3. Intervenção

Foram desenvolvidas diversas propostas pedagógicas para as crianças, chamadas de "contextos de aprendizagem", propostas pela autora e descritos do apêndice 1. Essas atividades ocorreram nos espaços externos da escola e consistiram em um total de seis contextos, distribuídos em diferentes dias para facilitar a organização e observação. A pesquisadora conduziu essas atividades com um grupo reduzido de sete a oito crianças de cada vez, pelo período de três meses, enquanto o grupo restante participou de atividades de desenho livre sob a mediação de estagiários.

Projetar o espaço de uma creche ou pré-escola (ou quem sabe possamos dizer simplesmente escola) é um espaço altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas em termos sociais, culturais e políticos... Desse modo, projetar uma escola significa, em primeiro lugar, criar um espaço de vida e de futuro (Rinaldi, 2013, p. 122).

As múltiplas linguagens das crianças presentes nos contextos de aprendizagem por meio de observações foram analisadas.

Foi realizado um mapeamento das observações sobre como as crianças interagem e brincam nesses espaços. Com base nesse mapeamento, foi elaborado um documento pedagógico chamado de 'percurso investigativo'. Os percursos investigativos de cada território foram transcritos e apresentados nesta pesquisa.

5.6.4. Registro da intervenção

Nesta etapa, foram descritos e documentados os percursos investigativos das crianças nos contextos de aprendizagem, utilizando os vídeos gravados, fotografias e registros escritos da pesquisadora, no período dos três meses.

5.6.5. Pós-avaliação

O roteiro de avaliação do desenvolvimento socioemocional e cognitivo, por meio das rubricas elaboradas pela autora (Quadros 1, 2, 3 e 4) foi, novamente, utilizado para verificação de ganhos no desenvolvimento das crianças, após a intervenção. Esses percursos investigativos, que representam as ações das crianças nos contextos, foram disponibilizados à escola.

5.7.Aspectos éticos

5.7.1. Riscos da pesquisa

A participação na pesquisa ofereceu riscos mínimos, podendo ocorrer algum cansaço físico em função de participar dos contextos de aprendizagem. Da mesma forma, o participante poderia desistir de participar das propostas a qualquer momento, sem que isso interferisse em seu processo de aprendizagem como aluno, e não haveria nenhum custo ou prejuízo associado à desistência da pesquisa. Todavia, caso ocorresse algum desconforto em qualquer fase da pesquisa, a participação da criança poderia ser interrompida ou cancelada, sem que isso acarretasse qualquer prejuízo, penalidade ou represália de qualquer natureza.

5.7.2. Benefícios da pesquisa

Contextos de aprendizagem possibilitariam a investigação e exploração de novos conceitos nos ambientes. As crianças poderiam explorar as aprendizagens inerentes a esses contextos de aprendizagem, conhecer novos espaços e fortalecer as brincadeiras e as interações, promovendo uma aprendizagem com significado.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1. Resultados da avaliação pré-intervenção

Neste campo, as observações preliminares foram relatadas sobre como as crianças estavam se desenvolvendo em seus processos de aprendizagem. Estas observações foram baseadas em três meses de experiência diária com uma turma que frequentava a escola em período integral, passando até 12 horas diárias no ambiente escolar. 14 crianças com idades de 4 a 5 anos foram avaliadas quanto ao seu desenvolvimento atual, a partir de comportamentos observados e relacionados aos campos de experiências já citados. Segue os quadros com os resultados obtidos:

Quadro 5 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “AZUL”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Intermediário
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Intermediário
Exploração de sons instrumentais	Iniciante continua

continuação Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Intermediário
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Azul era um menino carismático, de 04 anos de idade, comunicativo e amoroso, que expressou suas emoções e preferências de maneira clara e entusiástica. Ele demonstrava boas habilidades motoras ao escalar árvores, desenhar e utilizar tesouras, explorando diferentes formas de movimento com energia e criatividade. Azul participava ativamente de brincadeiras e atividades em grupo, demonstrando curiosidade e interesse em aprender sobre flores e outras culturas.

Embora Azul fosse muito expressivo e envolvente, ele podia ser inquieto durante rodas de conversa, o que podia incomodar os amigos. Por meio dos Contextos de Aprendizagem, Azul poderia melhorar sua capacidade de permanecer atento e calmo em momentos mais tranquilos, além de explorar ainda mais suas habilidades artísticas e motoras. Ele era uma criança cativante, com potencial para crescer e se desenvolver em diversas áreas.

Quadro 6 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “VERDE”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Iniciante
Habilidades de comunicação	Iniciante
Reconhecer e valorizar a diversidade	Iniciante
Participação em atividades cooperativas	Iniciante
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Intermediário continua

continuação Explorar formas de movimento	Intermediário
Reconhecimento do corpo e suas funções	Iniciante
Atividades de autocuidado e saúde	Iniciante
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Iniciante
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Iniciante
Participação em leituras e conversas	Iniciante
Exploração do mundo imaginário	Intermediário
Desenvolvimento de pensamento crítico	Iniciante

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Verde era um menino, de 04 anos de idade, que gostava de atividades tranquilas, especialmente relacionadas às artes, como desenhos e elaboração de cartinhas. Ele escrevia seu nome com auxílio, mas apresentava dificuldades em esperar sua vez de falar e em aceitar erros, frequentemente colocando a culpa nos outros quando contrariado.

Em termos de habilidades motoras e exploração artística, Verde estava em nível intermediário, mas precisava de melhorias em suas habilidades de comunicação, participação cooperativa e aceitação de erros. No geral, ele demonstrava um desenvolvimento inicial em várias áreas e poderia se beneficiar de apoio adicional para progredir em seu desenvolvimento emocional e social.

Quadro 7 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “AMARELO”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Intermediário
Habilidades de comunicação	Intermediário
Reconhecer e valorizar a diversidade	Iniciante
Participação em atividades cooperativas	Iniciante
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Iniciante
Explorar formas de movimento	Iniciante
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Iniciante
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Iniciante
Experimentação com técnicas artísticas	Iniciante
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Intermediário
Participação em leituras e conversas	Iniciante
Exploração do mundo imaginário	Iniciante
Desenvolvimento de pensamento crítico	Iniciante

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Amarelo é um menino, de 04 anos de idade, amoroso e companheiro, que preferia brincar ao lado das professoras e se mostrava sensível e carinhoso. Ele comunicava suas preferências de forma clara, mas ainda tinha dificuldades em lidar com frustrações e contrariedades, muitas vezes reagindo de maneira intensa. Amarelo apresentava desafios em

habilidades motoras finas, como segurar lápis e caneta, e preferia evitar sujeira, o que limita sua exploração artística.

Amarelo também tinha dificuldades em participar de atividades cooperativas e aceitar variações na organização de seus pertences. Ele demonstrava um reconhecimento básico de seu corpo e cuidava de sua higiene pessoal, mas precisava de apoio adicional para melhorar sua aceitação de sujeira e exploração de técnicas artísticas. No geral, Amarelo poderia se beneficiar dos Contextos de Aprendizagem para desenvolver suas habilidades emocionais, motoras e sociais.

Quadro 8 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “ROXO”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Intermediário
Habilidades de comunicação	Intermediário
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Intermediário
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Intermediário
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Intermediário continua

continuação	
Participação em leituras e conversas	Intermediário
Exploração do mundo imaginário	Intermediário
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Roxo era um menino, de 05 anos de idade, observador e afetuoso, que interagia bem com amigos e professores. Ele se destacava em habilidades motoras e exploração de movimentos, mostrando entusiasmo em atividades físicas e sensoriais. Roxo também demonstrava interesse e criatividade em atividades artísticas, como desenho e construção de peças de madeira.

No entanto, Roxo precisava melhorar sua concentração em atividades mais tranquilas, como rodas de conversa, e aprender a equilibrar suas brincadeiras sensoriais para não incomodar os colegas. Ele mostrava progresso na comunicação e expressão de emoções, mas poderia desenvolver melhor suas habilidades de cooperação e reconhecimento da diversidade.

Por meio dos Contextos de Aprendizagem, Roxo poderia alcançar um desenvolvimento mais equilibrado, aprimorando suas habilidades emocionais, sociais e cognitivas.

Quadro 9 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “LARANJA”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Iniciante
Habilidades de comunicação	Intermediário
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Intermediário
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Intermediário
Explorar formas de movimento	Intermediário
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário continua

continuação	
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Intermediário
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Intermediário
Participação em leituras e conversas	Intermediário
Exploração do mundo imaginário	Intermediário
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Laranja era um menino sensível, sossegado e amoroso, de 05 anos de idade, que trazia momentos de sossego e alegria para os que conviviam com ele. Ele mostrava interesse em explorar a natureza e atividades simbólicas, como brincar com galhos e folhas, fingindo que eram varinhas mágicas. Laranja comunicava suas observações de maneira clara, mas tinha dificuldades em expressar emoções e precisava de auxílio para se expressar com mais firmeza.

Em termos de habilidades motoras, Laranja gostava de escalar árvores e explorar a natureza, mostrando coordenação adequada. Ele participava de atividades artísticas e demonstrava um bom entendimento de cores e formas, mas poderia melhorar na experimentação com sons instrumentais. Laranja elaborava hipóteses sobre o mundo ao seu redor, demonstrando pensamento crítico, mas sua timidez e cautela poderiam limitar sua expressividade emocional.

Por meio dos Contextos, Laranja poderia melhorar a expressão de emoções e na comunicação de maneira mais firme e expressiva, além de desenvolver suas habilidades artísticas e motoras.

Quadro 10 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “ROSA”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Intermediário
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Intermediário
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Intermediário
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Intermediário
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Rosa era um menino gentil, sossegado e curioso, de 05 anos de idade, com um entusiasmo particular por assuntos relacionados ao espaço. Ele interagia amorosamente com os amigos e se comunicava de forma clara e eficaz sobre seus interesses. Rosa demonstrava boas

habilidades motoras e participava ativamente de brincadeiras no parque, especialmente jogando futebol.

Ele demonstrava um bom entendimento de cores e formas em suas produções artísticas e participava de atividades em grupo, embora demonstrasse alguma insegurança em situações novas e nas propostas iniciais de escrita e desenho. Rosa explorava o mundo imaginário de forma criativa e expressava suas observações de maneira crítica, mas precisava de encorajamento para superar sua insegurança. Por meio dos Contextos de Aprendizagem, Rosa poderia melhorar sua confiança em situações novas e explorar ainda mais suas habilidades artísticas e motoras. Ele era uma criança que adorava aprender e compartilhar suas descobertas, trazendo alegria e entusiasmo para todos ao seu redor.

Quadro 11 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “MARROM”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Intermediário
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Intermediário
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Intermediário
Explorar formas de movimento	Intermediário
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Intermediário
Exploração de sons instrumentais	Iniciante continua

continuação Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Intermediário
Exploração do mundo imaginário	Intermediário
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Marrom era uma menina singular, de 05 anos de idade, com sorrisos e gentilezas inigualáveis, que expressava suas necessidades e desejos de forma clara e eficaz. Ela se destacava na comunicação oral e participava ativamente de brincadeiras e atividades com os colegas. No entanto, Marrom poderia reagir negativamente quando contrariada e precisava de suporte emocional em momentos específicos.

Em termos de habilidades motoras, Marrom gostava de brincar no parque e testava novas brincadeiras, mostrando boas habilidades motoras. Marrom explorava materiais artísticos com interesse, mas tinha a peculiaridade de tonalizar todo o suporte, o que precisava ser trabalhado. Marrom participava de atividades de leitura e conversa, embora precisasse de tempo para se integrar totalmente após acordar. Ela demonstrava imaginação em suas brincadeiras e pensamento crítico ao cuidar dos amigos. Por meio dos Contextos de Aprendizagem, Marrom poderia melhorar na expressividade emocional e explorar técnicas artísticas e sons instrumentais de maneira mais avançada.

Quadro 12 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “BRANCO”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Intermediário
Habilidades de comunicação	Intermediário
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Intermediário
continua	

continuação Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Intermediário
Explorar formas de movimento	Intermediário
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Intermediário
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Intermediário
Participação em leituras e conversas	Intermediário
Exploração do mundo imaginário	Intermediário
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Branco é uma menina carismática e observadora, de 05 anos de idade, que expressava alegria e interação afetuosamente com os amigos ao chegar na escola. Ela demonstrava boa coordenação motora e interesse em explorar diferentes formas de movimento, como subir em árvores e se balançar na rede. Branco também mostrava criatividade em suas produções artísticas, desenhando com detalhes e explorando diferentes técnicas.

Embora Branco se comunicasse bem em contextos familiares e participasse ativamente de brincadeiras com amigas, ela tendia a repetir ações de outras crianças e hesitava em se posicionar durante rodas de conversa. Ela demonstrava interesse em explorar o mundo imaginário, imitando personagens de desenhos animados, mas precisava desenvolver mais confiança para expressar suas ideias. Através dos Contextos de Aprendizagem, Branco poderia melhorar sua expressividade e comunicação, além de explorar ainda mais suas habilidades artísticas e motoras.

Quadro 13 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “CINZA”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Intermediário
Habilidades de comunicação	Intermediário
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Intermediário
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Intermediário
Explorar formas de movimento	Intermediário
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Intermediário
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Intermediário
Participação em leituras e conversas	Intermediário
Exploração do mundo imaginário	Intermediário
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Cinza é uma menina curiosa, divertida e amorosa, de 04 anos de idade, que expressava suas preferências e emoções de maneira clara e carinhosa. Ela gostava de desenhar,

especialmente corações, e demonstrava criatividade em suas produções artísticas. Cinza também explorava diferentes formas de movimento, como escalar árvores e brincar na rede, mostrando boa coordenação motora.

Ela se comunicava bem e participava ativamente de brincadeiras com amigas, mas podia ficar irritada e se retirar de atividades quando contrariada. Cinza mostrava interesse em explorar diferentes contextos e demonstrava pensamento crítico ao questionar sobre a escrita de palavras e ao cuidar dos amigos. Por meio dos Contextos de Aprendizagem, Cinza poderia melhorar sua habilidade de lidar com frustrações e explorar ainda mais suas habilidades artísticas e motoras.

Quadro 14 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “BEGE”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Intermediário
Habilidades de comunicação	Intermediário
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Intermediário
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Intermediário
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível

Habilidades de comunicação oral	Intermediário
Participação em leituras e conversas	Intermediário
Exploração do mundo imaginário	Intermediário
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Bege era uma menina generosa, determinada e curiosa, de 05 anos de idade, que expressava suas preferências e emoções de maneira clara. Ela demonstrava boas habilidades motoras ao escalar árvores e realizar piruetas, além de explorar diferentes formas de movimento no parque e na mini cidade. Bege gostava de desenhar e fazer recortes, mostrando criatividade e interesse em suas produções artísticas.

Embora Bege se comunicasse bem e participasse ativamente de atividades, ela tendia a reagir intensamente quando contrariada, gritando e chorando. Com os Contextos de Aprendizagem ela poderia aprender a lidar melhor com frustrações e emoções negativas, além de evitar hábitos como chupar o cabelo. Bege poderia melhorar sua confiança, controle emocional e explorar ainda mais suas habilidades artísticas e motoras.

Quadro 15 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “TURQUESA”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Iniciante
Habilidades de comunicação	Iniciante
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Intermediário
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Intermediário
Explorar formas de movimento	Intermediário
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário continua

continuação Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Iniciante
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Iniciante
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Intermediário
Participação em leituras e conversas	Intermediário
Exploração do mundo imaginário	Intermediário
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Turquesa era um menino falante, destemido e seguro, de 05 anos de idade, que se comunicava bem e participava ativamente de brincadeiras e rodas de conversa. Ele demonstrava boas habilidades motoras ao jogar futebol e balançar na rede, além de explorar diferentes formas de movimento. Turquesa também mostrava imaginação ao brincar com o telefone de escritório e narrar eventos.

No entanto, Turquesa tendia a reagir impulsivamente e de maneira extrema quando contrariado, utilizando gritos e, às vezes, força física. Ele precisava aprender a expressar suas emoções de maneira mais adequada e melhorar no controle de suas reações físicas. Por meio dos Contextos de Aprendizagem, Turquesa poderia desenvolver melhor sua confiança, controle emocional e explorar ainda mais suas habilidades motoras e de comunicação. Ele era uma criança curiosa e entusiasta, com potencial para crescer e se desenvolver em diversas áreas.

Quadro 16 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “LILÁS”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Intermediário
Habilidades de comunicação	Avançado continua

continuação	
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Intermediário
Explorar formas de movimento	Intermediário
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Intermediário
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Lilás era uma menina sossegada, amorosa e empática, com 05 anos de idade, que se comunicava de forma clara e eficaz. Ela demonstrava interesse e criatividade em atividades artísticas e participava ativamente de brincadeiras e interações com amigos. Lilás gostava de explorar diferentes formas de movimento, como escalar árvores e brincar na areia, mostrando coordenação motora adequada.

Embora Lilás fosse muito carinhosa e demonstrasse empatia, ela poderia ficar ansiosa e insegura em novos ambientes. Por meio dos Contextos de Aprendizagem, Lilás poderia desenvolver mais confiança e controle emocional, além de explorar ainda mais suas habilidades artísticas e motoras.

Quadro 17 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “VERMELHO”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Intermediário
Explorar formas de movimento	Intermediário
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Vermelho é um menino observador, amoroso e cuidadoso, de 05 anos de idade, que expressava suas emoções e preferências de maneira clara e afetuosa. Ele se comunicava de forma eficaz e participava ativamente de atividades em grupo, demonstrando disposição para ajudar e acolher os amigos. Vermelho demonstrava boas habilidades motoras ao brincar de

futebol e utilizar tesouras para personalizar suas cartas, além de explorar diferentes formas de movimento no parque.

Vermelho utilizava diversas modalidades de arte para personalizar suas cartas, demonstrando criatividade e atenção aos detalhes. Ele reconhecia e utilizava cores e formas de maneira detalhada, experimentando diferentes técnicas ao desenhar e personalizar suas cartas. Vermelho participava ativamente de atividades de leitura e conversa, demonstrando interesse e envolvimento, além de explorar o mundo imaginário com criatividade. Por meio dos Contextos de Aprendizagem, Vermelho poderia desenvolver ainda mais suas habilidades artísticas e motoras, além de explorar a valorização da diversidade cultural.

Quadro 18 - Resultados obtidos na avaliação pré-intervenção da criança “MAGENTA”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Intermediário
Habilidades de comunicação	Intermediário
Reconhecer e valorizar a diversidade	Intermediário
Participação em atividades cooperativas	Intermediário
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Intermediário
Explorar formas de movimento	Intermediário
Reconhecimento do corpo e suas funções	Intermediário
Atividades de autocuidado e saúde	Intermediário
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Intermediário
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Intermediário
Experimentação com técnicas artísticas	Intermediário
Exploração de sons instrumentais	Iniciante
continua	

continuação Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Intermediário
Participação em leituras e conversas	Intermediário
Exploração do mundo imaginário	Intermediário
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Magenta era uma criança observadora e sossegada, de 05 anos de idade, que demonstrava tranquilidade e buscava aconchego quando necessário. Ela participava de atividades de leitura e recitação, comunicando suas necessidades de forma adequada e interagindo com os amigos e professores. Magenta demonstrava coordenação motora ao realizar atividades artísticas e explorar diferentes formas de movimento, como escalar árvores e brincar na sala.

Ela demonstrava interesse em desenhar e utilizar materiais como tinta e lã, reconhecendo e utilizando cores e formas em suas produções. Magenta participava ativamente de atividades de leitura e conversa, demonstrando imaginação ao brincar e criar histórias. Por meio dos contextos Magenta poderia desenvolver ainda mais suas habilidades artísticas e motoras, além de explorar a valorização da diversidade cultural.

6.2 Resultados e discussão das atividades dos Contextos de Aprendizagem

6.2.1. Contexto Água

Seguem as observações pautadas em registros escritos e vídeos gravados da observação das brincadeiras no contexto com água. Este contexto foi montado intencionalmente em um dia de calor, e as famílias foram comunicadas na agenda escolar sobre a necessidade de vestimenta adequada para essas brincadeiras e investigações.

As atividades ocorreram em uma segunda-feira pela manhã, no dia 24 de junho de 2024. Neste dia, a criança identificada como "Branco" não compareceu à escola. Dessa maneira, subdividi as crianças em quatro grupos.

Divisão dos Grupos:

- **1º Grupo:** Roxo, Vermelho, Lilás e Amarelo.
- **2º Grupo:** Rosa, Bege, Turquesa e Laranja.
- **3º Grupo:** Marrom, Verde e Azul.
- **4º Grupo:** Magenta e Cinza – Branco estaria neste grupo, mas faltou.

Organizei o espaço do contexto previamente no quintal da sala de referência das crianças, utilizando panelas, copos de alumínio, conchas de plástico, bacias de alumínio e colheres chamadas espumadeiras. Ao iniciar as brincadeiras, foi comunicado às crianças que elas poderiam realizar investigações com os materiais disponíveis e que não poderiam molhar seus cabelos com a água disponível no recipiente. Dessa maneira, as crianças, igualmente, iniciaram seus testes com os materiais.

1º Grupo:

Vermelho se encaminhou para o tapete com conchas e escolhe uma concha, segurando-a com destreza com a mão direita, indicando lateralidade e preferência.

- **Lilás:** “O que a gente vai fazer aqui? Se molhar? Eu vou pegar o sal para temperar o suco de limão. Vai queimar sua mão! Tá cheia de óleo.”
- **Roxo:** “Você usou uma colherzinha de bebê? A sopa tá ficando boa? Ah, não!” (Questionou o fato da água cair no chão) “Ai, o tapete tá molhado.”
- **Amarelo:** “Por que o tapete tá molhado? Tá gelado?” (Gargalha) “Quem vai nadar? Olha, eu molhei minha roupa. Molhei meu cabelo.”
- **Roxo:** “Tá gelado, eu tô nadando também. Molhei seu cabelo, **Amarelo**. Eu tô nadando na piscina. Vou sentar aqui na água gelada.” (Sentou dentro da bacia grande) “Meu bumbum molhou.” (E levantou) “Vou fazer ela no freezer, espremer umas folhinhas.”
- **Amarelo:** “A água tá no freezer. Olha, eu joguei água. Olha o que eu fiz.” (Pegou o funil e jogou água dentro, ficou encantado e entusiasmado com a água caindo do buraco do funil.)
- **Lilás:** “Vou fazer suco de manga. Vou fazer suco de limão bem azedinho.”
- **Roxo:** “Vou colocar o pote aí dentro.” (Jogou a panela dentro da bacia maior.)
- **Lilás:** “Eu não queria ficar molhada, gente! Não podia ter jogado assim tão forte. Eu não queria ficar molhada.” (Demonstra insatisfação com a atitude da outra criança)

- **Roxo:** (Escuta atentamente e repensa seus próximos passos) “Vamos pegar uma.” (Convida **Amarelo** para pegar outra panela.)
- **Amarelo:** “Olha, eu peguei uma colher super grande, **Lilás.**”
- **Lilás:** “Eu não quero que ninguém me incomode. Não pode jogar mais forte aí. Suco de limão serve para refrescar.” (Cantarola)
- **Roxo:** “Eu vou espremer umas folhinhas.” (E joga novamente dentro da bacia grande, em que as demais crianças estavam ao redor. Levantou e pegou uma bacia menor cheia de água e jogou toda a água dentro da grande bacia, repetindo as ações anteriores.) “Olha quanta folha!”
- **Amarelo:** “Olha o meu galho!” (Pegou também umas folhas na horta do quintal.)
- **Roxo:** “Vamos pegar algumas folhinhas?” (Convida as outras crianças) “Eu vou pegar.”
- **Lilás:** “Eu só preciso de um galho!”
- **Roxo:** “Vocês que vão pegar o maior, eu não quero pegar.”
- **Amarelo:** “Vou fazer uma super bagunça!”
- **Roxo:** “Por que os outros amigos não estão vindo?”
- **Amarelo:** “Olha, tem mais ali bacia. Aquela é a última.”

Vermelho, que estava até o momento mexendo na bacia grande com a concha, pediu para ir ao banheiro.

- **Lilás:** (Cantarola notas musicais) “S s s s s s s s..” (ao colocar água com a concha grande no bule).
- **Amarelo:** “Alguém consegue pegar essa bacia? Eu consigo pegar.”
- **Roxo:** “Você que vai pegar a maior, porque eu não quero molhar a **Lilás.**”
- **Lilás:** “Agora eu tô com frio, gente. Eu tenho toalha. São vocês que estão deixando eu ficar com frio, viu?!”

Vermelho volta e pega uma outra panela assadeira com água.

- **Vermelho:** “Você quer essa? Essa tá se mexendo.” (Referindo-se à água balançando) (E entrega a panela para **Amarelo.**)
- **Amarelo:** (Pega a panela e joga dentro de outra bacia.)
- **Vermelho:** “Agora põe esse nesse.” (E aponta onde deseja)
- **Amarelo:** “Vai, joga lá.”

- **Roxo:** “Eu vou fritar uma panela.” (Ao contar as forminhas observou) “Que tal se eu jogar todas ali dentro?”
- **Vermelho:** “Alguém consegue pegar essa aqui? Você consegue?” (Pergunta para **Roxo**)
- **Amarelo:** “Consegue carregar aquela baciona, **Roxo**?”
- **Roxo:** “Só consigo jogar água nela com esse pote.” (Segurando a colher)
- **Vermelho:** (Sorri e pega água com a concha, cauteloso para não derrubar.)
- **Amarelo:** “Ei, vamos jogar toda a água.”
- **Roxo:** “Isso é óleo com macarrão.”
- **Amarelo:** “Não é óleo com barata.”
- **Lilás:** “Coisa feia de falar.”
- **Amarelo:** (Mexendo a água com plantas diz) “Olha o minhocão ali.” (Ao observar um galho pequeno de árvore) “Eu peguei um macarrão frito.”
- **Roxo:** “Eu peguei uma colher cheia e vou lutar com ela.”
- **Amarelo:** “Vai lutar com quem?”
- **Roxo:** “Com você, ué.”
- **Amarelo:** “Eu não quero.”
- **Roxo:** “Eu vou fritar.” (Ao pegar uma frigideira)
- **Amarelo:** “Eu preciso da minha banana super fritinha.”
- **Roxo:** “Vou fritar aqui.” (Coloca a frigideira dentro da bacia grande)
- **Amarelo:** “Panela super frita, panela super frita, panela super frita...”
- **Roxo:** (Pega as formas de empadas espalhadas pelo tapete e junta todas, contando) “Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete...”
- **Amarelo:** “Olha, tem uma flor flutuando.”
- **Roxo:** “Tem uma flutuando que **Amarelo** pegou.”
- **Amarelo:** “Essa daqui que eu peguei do mar.”
- **Lilás:** “Isso é o mar que a gente tá fazendo.”
- **Amarelo:** (Inicia a recitação de uma parlenda) “Três, quatro, feijão no prato.”
- **Lilás:** “Eu preciso de mais.”
- **Amarelo:** “Olha o que eu peguei super grande e eu vou carregar água.”
- **Roxo:** “Toma um graveto de ferro de aniversário.” (E começa a cantarolar a música de parabéns) “Parabéns pra você!”
- **Amarelo:** “Eu tô fazendo uma coisa para o **Roxo**. Ué, uma feijoada cheirosinha.”

- **Vermelho:** “A gente pode se trocar?”

E assim, finalizamos o primeiro grupo.

2º Grupo:

- **Laranja:** “Eu não sei quais investigações eu vou fazer. São dois que é pra pegar?” (Respondo que a quantidade é a que desejar). Logo vai em direção à horta e pega algumas pétalas de flores das plantas.
- **Rosa:** Se encaminha para a bacia grande e começa a colocar as pétalas de flores. “Eca!”
- **Bege:** “Já tiraram tudo? Já tiraram tudo da planta.”
- **Rosa:** “Coloca água.”
- **Laranja:** “Eu vou escolher uma coisa de panela.”
- **Bege:** “Isso aqui é vidro! Tá cheio de água.”
- **Turquesa:** Leva vários materiais diferentes aos amigos.
- **Laranja:** “Hum, misturando.”
- **Bege:** “Eu já me molhei um pouquinho. É que eu não gosto de piscina. Essa panela vai ficar no lugar. Eu tô fazendo uma comida. Eu vou pegar uma colher pra misturar.”
- **Rosa:** “Ele tá arrancando as flores. Essa panela vai ficar no lugar.”
- **Rosa:** Leva algumas flores para dentro da bacia e cai na gargalhada: “Ahaha!”, ao finalizar como se estivesse polvilhando sal com as mãos: “Eu tô arrancando.”
- **Bege:** “Não puxa folhas grandes.”
- **Laranja:** “Eu vou pegar uma folha pra misturar.”
- **Bege:** “Nossa, vocês tão me sujando.” (Questiona aos amigos).
- **Laranja:** Vem em minha direção com uma bandeja com várias xícaras e fala: “Isso é xícara, toma Van! É só tomar.”
- **Turquesa:** “A gente tá brincando.”
- **Laranja:** “Vai fazer um bolo, **Rosa**?” (Entrega então uma assadeira de bolo para outra criança).
- **Turquesa:** “Tá pegando muito daqui de dentro. A água da gente.”
- **Bege:** “É que eu quero colocar nos copinhos.”
- **Rosa:** “Mas acho que não dá porque a gente tá mexendo.”

- **Turquesa:** Pega dentro da bacia grande uma folha e levanta à frente do seu rosto, sorrindo.
- **Rosa:** Então se inspira nessa ação e faz o mesmo com uma folha diferente.
- **Laranja:** “A gente tá fazendo um bolo.”
- **Rosa:** “Vai ficar gostoso.”
- **Turquesa:** “Isso é caldo de cana?”
- **Laranja:** “**Turquesa**, pega esse copo aí.”
- **Turquesa:** (Entrega e vai em direção à terra da horta, pega com as mãos e joga na bacia grande. Essa terra é uma terra escura, com tom **Marrom**.)
- **Laranja:** “Nossa mistura tá ficando preta, o bolo tá ficando gostoso.”
- **Turquesa:** “A gente tá fazendo uma experiência.”
- **Laranja:** “Vou pegar uma panela. Eu vou assar, a gente vai fazer bolo.”
- **Rosa:** “**Laranja**, pega umas folhas ali pra nossa cozinha.”
- **Bege:** “Eu amei muito brincar de fazer chá. Por que vocês colocaram terra?”
- **Laranja:** “A gente tava fazendo uma experiência de café muito legal.”
- **Turquesa:** “A gente achou que o café era feito de terra.”
- **Rosa:** “A gente colocou terra porque café é feito de terra.”

3º Grupo:

- **Marrom:** “Onde é a investigação? Com água? Pegar o quê? Tá gelada.”
- **Verde:** “É uma mega colherada furada.” (Ao pegar a colher.)
- **Azul:** “Vou fazer uma sopa de pedra.”
- **Verde:** “Essa coisa (colher) é pra fazer o quê? Essa coisa é pra pegar o macarrão.”
- **Azul:** “Sopa de pedra, uhul.”
- **Verde:** “Eu acho que eu também vou.”
- **Marrom:** Segura uma concha e coloca água dentro das forminhas de empada, transportando o líquido de uma bacia grande para uma grande quantidade de forminhas. Fica bastante tempo concentrada nesta ação.
- **Azul:** “Que sopinha gostosinha!”
- **Verde:** “Ninguém vai comer sua sopa. Ninguém vai conseguir mastigar sua sopa. Eu tô fazendo uma sopa de salada.” (Pois o amigo havia falado que faria sopa de pedra.)
- **Marrom:** “Sopinha de carne com feijão.”

- **Verde:** “A minha sopa está quase pronta. Ela não é para por no forno. Senão ela vai ficar quente. Essa sopa não precisa por no forno.”
- **Azul:** “Hum, então é só fogo? Eu preciso de uma tigelona, cheia de água. A minha tigelona (falou no aumentativo) vai ficar um sucesso.”
- **Azul:** Então bate a espátula na bacia grande, molhando **Marrom**.
- **Marrom:** “Ele tá espirrando água. Para!”
- **Azul:** “Eu só tô organizando a sopa de pedra. De mentirinha.”
- **Marrom:** “Eu não tô gostando, eu já falei para ele parar e ele não para.”
- **Azul:** “Pronto!” (Foi trocar sua espátula por uma concha.) “Minha sopa de pedra vai ter tudo que precisa. Eu vou precisar de algumas coisas para minha sopa de pedra.” (Joga a folha dentro da bacia.)
- **Verde:** “Folha somente para salada!” (Segurando outra folha)
- **Azul:** “Outra folha! Mexe, dois e três.”
- **Marrom:** “Uma folhinha cortada! E mexe.” (E joga também dentro da bacia)
- **Azul:** “Não, ainda não tá pronto!”
- **Marrom:** “Mas eu só tô mexendo!”
- **Marrom e Azul:** Mexem a bacia grande, como se fosse um caldeirão.
- **Marrom:** “Eu quero mexer, **Azul**.” (Insiste)
- **Azul:** “Eu também quero.”
- **Marrom:** “Ai, tá espirrando em mim de novo, **Azul**! Não é pra espirrar!”
- **Azul:** Então para de mexer da maneira como estava fazendo.
- **Verde:** “Pra você, um caldo!” (Agradece)
- **Azul:** “Já terminei.”
- **Marrom:** “Uma sopinha de carne com feijão.”
- **Verde:** “Minha sopa de salada não é pra por no fogo. Senão queima.”
- **Marrom:** “Tá quase pronto. Agora vou colocar mais uma colherada e acabou.”
- **Verde:** “Pronto, uma sopa de salada de pão já tá pronta.”
- **Azul:** “Só um pouco de mais batidinhas.”
- **Marrom:** “Ai, para!”
- **Azul:** “Minha sopa de brigadeiro. Nós vamos levar os ingredientes.”
- **Marrom:** Pega o dosador e vai em direção à outra bacia: “Uma, duas, quatro, cinco e seis.” (Colocando as medidas de água dentro da concha.)

- **Azul:** “Mexe, mexe e mexe.” (Fazendo um redemoinho dentro da bacia grande ao mexer.)
- **Verde:** “Tá muito barulho, tô com dor de ouvido!”
- **Marrom:** “Já fiz meus doces. Uma salada de brigadeiros, eu só preciso de um pouco de ingredientes pretos.”
- **Verde:** “Eu tava errado, precisa por na panela.” (Pois estava utilizando uma assadeira rasa. Pegou então uma panela grande e funda.)
- **Marrom:** “Está prontinho. Eu só preciso de mais uma colheradinha.”
- **Azul:** “Tava delicioso?” (Pergunta)
- **Marrom:** “Tava!”
- **Azul:** “Fazendo a minha de brigadeiro.”
- **Verde:** “Eu tô colocando as flores de pão e preciso de mais água.”
- **Azul:** “Agora eu preciso só de algumas colheres.”
- **Verde:** “Eu pus mais água quente. E depois eu vou esfriar. Uma xícara de café.”
- **Azul:** “Por que uma xícara de café? Eu tomo café. A minha mãe me dá só um pouco.”
- **Verde:** “Que tal quando a gente terminar nossa investigação a gente esvazia os nossos pratos cheios de água dentro?”
- **Marrom:** “Não, não pode. Os outros amigos vão usar também, **Verde.**”
- **Verde:** “A gente coloca tudo nesse pote grande e daí outras pessoas podem brincar.”
- **Azul:** “Minha telona vai ficar um sucesso.”
- **Marrom:** “Fiz o doce de beijinho, só falta colocar esses ingredientes pro doce.”

4º Grupo:

- **Cinza:** “Essa planta vai ser o alface. Tem cabelo no macarrão. Hum! Isso, **Magenta,** brinca!” (Ao perceber a amiga segurando a xícara.)
- **Magenta:** Cantarola "Baby Shark" (música que escuta fora da escola), levanta e vai em direção à **Cinza**, levando uma xícara para a bacia grande e faz o movimento de colocar a xícara dentro e transportar a água para uma bacia menor.
- **Cinza:** Retira seus elásticos do cabelo e fala: “Olha, macarrão de elásticos! Que delícia.”
- **Magenta:** Levanta e faz o movimento em pé.
- **Cinza:** “Arrancaram a folha? Por que arrancaram? Não pode arrancar. Quem foi que arrancou?” (Pergunta descontente com a ação das outras crianças.) “Eu fiz macarrão de

elástico, não precisa arrancar. E tem meu cabelo aí na sopa. E pode ser comida. Porque o elastiquinho estava com o meu cabelo.”

- **Magenta:** Levanta e leva uma xícara em direção à **Cinza**.
- **Cinza:** “Brigada, **Magenta**.” E fala: “**Magenta** me deu mais água. Tá brincando, **Magenta**?”
- **Cinza:** “Quer fazer macarrão, **Magenta**?”
- **Magenta:** Repete: “Macarrão!” (Levanta e vai pegar outros objetos.)
- **Cinza:** “Eu amei o vestido que minha mãe trouxe pra mim. Mas quem colocou foi o papai. Ele que vestiu em mim.” (Observa então a ação da outra criança e diz) “Tá pegando o que ela quiser. Isso, **Magenta**!”
- **Cinza:** Pega uma grande folha e diz: “Ops.” (Rasga a folha) “Peguei duas.” (Parte em vários micropedaços.)
- **Magenta:** Fica de cócoras e escolhe outra xícara, jogando água dentro da bacia grande e segura um dosador, mexendo o líquido dentro da xícara.
- **Cinza:** “O que você está fazendo? Posso jogar aqui? Hum, encheu! Agora eu vou pegar uma colher e mergulhar aqui.”
- **Cinza:** “Eu preciso de uma colher. Deixa eu cheirar... hum, que delícia! O seu é do mesmo cheiro?”
- **Magenta:** Testa hipóteses nas panelas, batucando e virando as colheres com água dentro, levanta e fala: “Lavem as mãos!”, finalizando a proposta.

Durante as observações dos grupos, notei que as crianças elaboraram hipóteses que englobam conceitos matemáticos, como medidas, quantidades, tempo, temperatura e espaços, aplicando esses conceitos de maneira lúdica em suas brincadeiras. As atividades simbólicas, predominantemente relacionadas à cozinha, proporcionaram um campo rico de exploração criativa, onde cada criança pôde expressar sua individualidade e trazer à tona elementos de suas vivências fora do ambiente escolar. A escolha dos materiais, feita com intencionalidade, facilitou essa conexão com a cozinha e a subjetividade presente no tema.

Cada grupo de crianças atingiu resultados diferentes, e os diálogos surgidos dessas interações refletiram suas experiências pessoais. Essas vivências, quando trazidas para o ambiente escolar, enriqueceram a aprendizagem coletiva, tornando o espaço das brincadeiras participativo, imaginativo, criativo e fecundo. As crianças demonstraram familiaridade com o

vocabulário cotidiano da escola, como ao usarem o termo "investigação", e mostraram segurança ao utilizar os materiais disponibilizados. Ao se dirigirem para o espaço de brincadeiras, rapidamente criaram diversas possibilidades com os materiais, iniciando suas pesquisas sem necessidade de direcionamento direto. Isso demonstra a eficácia de um ambiente preparado que incentiva a autonomia e a iniciativa das crianças, aspectos fundamentais para um aprendizado ativo e envolvente.

Minha intervenção foi limitada à organização do espaço e ao planejamento intencional das atividades, permitindo que as crianças fossem as protagonistas de suas descobertas. Participei da pesquisa das crianças ouvindo-as e documentando seus diálogos, o que tornou visíveis suas aprendizagens. A documentação dessas interações proporcionou uma base rica para reflexão sobre o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e emocionais das crianças.

Além disso, observei que as crianças expressaram suas insatisfações e descontentamentos durante as brincadeiras. Esses momentos não só incentivaram a comunicação e o diálogo entre elas, mas também serviram como oportunidades para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a resolução de conflitos, a empatia e o respeito mútuo. As crianças demonstraram sensibilidade e empatia ao lidar com as frustrações de seus colegas, encorajando-se mutuamente a novas vivências. Essa capacidade de lidar com as emoções em um ambiente seguro reforça a importância de promover um senso coletivo dentro do grupo.

Em suma, as brincadeiras com água serviram como um poderoso meio de aprendizagem, onde as crianças puderam experimentar, criar e compartilhar em um ambiente seguro e estimulante. As interações observadas não só enriqueceram o desenvolvimento individual, mas também fortaleceram os laços sociais entre as crianças, preparando-as para futuras vivências em grupo. A combinação de autonomia, criatividade e empatia destacou-se como elementos essenciais no processo educativo, resultando em um ambiente de aprendizagem verdadeiramente participativo, imaginativo, criativo e fecundo.

6.2.2. Contexto Grafismo

Relatarei aqui minhas observações pautadas em registros escritos e vídeos gravados da observação das brincadeiras no contexto com água. Este contexto foi montado intencionalmente em um dia de calor, e as famílias foram comunicadas na agenda escolar sobre a necessidade de

vestimenta adequada para essas brincadeiras e investigações.

As atividades ocorreram em uma segunda-feira pela manhã, no dia 24 de junho de 2024. Neste dia, Azul e Laranja estavam ausentes.

Divisão dos Grupos:

- **1º Grupo:** Roxo, Vermelho, Lilás e Amarelo.
- **2º Grupo:** Rosa, Bege, Turquesa – Laranja estaria nesse grupo, mas faltou.
- **3º Grupo:** Marrom e Verde – Azul estaria nesse grupo, mas faltou.
- **4º Grupo:** Magenta, Cinza e Branco.

Organizei o espaço do contexto previamente no quintal da sala de referência das crianças, utilizando painéis, copos de alumínio, conchas de plástico, bacias de alumínio e colheres chamadas espumadeiras. Ao iniciar as brincadeiras, foi comunicado às crianças que elas poderiam realizar investigações com os materiais disponíveis e que não poderiam molhar seus cabelos com a água disponível no recipiente. Dessa maneira, as crianças, igualmente, iniciaram seus testes com os materiais.

1º Grupo:

Lilás sentou-se ao lado do tecido e, com a mão direita, segurou um pedaço de carvão. Ela começou a desenhar um círculo, que mais tarde ganhou traços que pareciam cabelos, olhos e boca, criando um autorretrato.

- **Roxo:** “Ei, estou desenhando.”
- **Amarelo:** “Eu desenhei um menino, olha.”
- **Vermelho:** “Carvão é pra desenhar.”
- **Lilás:** “Vou pegar esse bem pititico aqui.”
- **Amarelo:** “Tem um aqui igual ao de Roxo.”
- **Lilás:** “Você pode cuidar do meu anel? Senão vai sujar. Não perde.”
- **Amarelo:** “Eu vou pintar dentro.”
- **Roxo:** “Tem três meninos aqui nesse grupo e uma menina.”
- **Lilás:** “Esse é grosso.” (Referindo-se à espessura do carvão.)
- **Amarelo:** “Esse é mais grosso! Olha a minha mão.”

Nesse momento, todos repetem o movimento de Amarelo.

- **Lilás:** “Tá cheia de carvão nossa mão.”
- **Vermelho:** “Nossa, minha mão também.”
- **Roxo:** “Eu vou fazer fogo com esse carvão. Vamos, Vermelho?”
- **Amarelo:** “Mas fazer fogo, não, né!?”
- **Vermelho:** “Nós vamos fazer fogo!”
- **Lilás:** “Fogo de mentira.”
- **Roxo:** “É só a gente pegar o carvão e colocar aqui, por fogo, esfregar e vai ficar um churrasco.”
- **Lilás:** “Se esfregar muito, muito, muito, vira fogo de verdade.”
- **Amarelo:** “É, eu já fiz com meu pai. Olha, já saiu o carvão da minha mão.” (Explicando que suas mãos não estavam mais sujas)
- **Vermelho:** “O carvão é preto, né, por isso que o desenho fica preto.”
- **Lilás:** “Olha o que eu desenhei. Eu desenhei seu nome, igual no seu livro. Você quer desenhar mais?”
- **Vermelho:** “Esse carvão também é gordinho.”

2º Grupo:

- **Rosa:** “Tem uma churrasqueira com isso na minha casa.”
- **Turquesa:** “É porque esse negócio parece com um negócio de churrasco.”
- **Marrom:** “Na minha casa também a gente adora fazer churrasco. Isso é carvão.”
- **Verde:** “O meu pai põe isso primeiro e depois ele acende a fogueira. Quando eu era bebê eu já pus o meu dedo no fogo e queimou, mas não tá mais queimado.”
- **Verde:** “Não tem nenhuma caneta pra gente desenhar. Eu vou desenhar um quadrado do meu jeitinho que eu vou desenhar.”
- **Bege:** “Vou desenhar o meu nome. Com que canetinha a gente vai desenhar?”
- **Turquesa:** “Não tá dando pra pintar porque não molhou.” (Ao testar o material) “Tem que molhar um pouco.”
- **Bege:** “O meu já foi. Funcionou.”
- **Verde:** “Eu fiz uma pessoa. Com esse cabelo.”
- **Turquesa:** “Eu fiz um foguete.”
- **Rosa:** “É da cor dos meus desenhos.”

- **Marrom:** “E dos meus desenhos, porque meu unicórnio” (estampa da roupa) “tem preto.”
- **Turquesa:** “E da minha meia.”
- **Bege:** “E do meu pijama.”
- **Verde:** “E dos meus morcegos.” (Estampa da roupa) “Os carvões também são da cor dos meus morcegos que são pretos.”
- **Rosa:** “E da cor dos buracos da lua.” (Estampa da roupa) “Olha aqui, meu pijama tem lua.”
- **Verde:** “Não dá pra desenhar mais.”
- **Marrom:** “Não tá funcionando, não dá pra desenhar mais.”
- **Rosa:** “Eu preciso de um potinho com água, que não tá muito molhadinho. A cor não tá saindo.”
- **Bege:** “O meu não precisa, tá saindo, ó.”
- **Verde:** “Eu já terminei.”
- **Bege:** “Tchau!”
- **Turquesa:** “Eu já desenhei.”
- Marrom e Rosa foram juntos buscar um pote com água em uma torneira próxima para testar a hipótese de que, com água, a cor do carvão ficaria mais forte. Juntos, experimentaram.
- **Rosa:** “Tá dando certo, mas eu acho que tem que molhar um pouquinho mais.”
- **Marrom:** “Não tá. Acho que tem que molhar muito.”
- **Rosa:** “Vou fazer uma linha. Isso é o aeroporto e isso são as linhas que levam para a pista.”
- **Marrom:** “Tem que fazer com força. Tá funcionando! Assim!” (Mostrando que ao aplicar força, a marca do carvão ficava mais forte) “Pronto, agora eu vou lançar. Eu fiz uma casa aqui, olha.”
- **Rosa:** “Eu nunca desenhei com carvão pessoalmente.”

3º Grupo:

- **Cinza:** “Vamos desenhar com as pedras?” (Segura o carvão, tenta usá-lo e percebe que não faz uma marca gráfica) “Ah, isso nem desenha.”

- Alicia se dirigiu para o centro do tecido, onde estavam os pedaços de carvão, e segurou um pedaço em suas mãos, iniciando seus desenhos.
- **Cinza:** “Eu tô usando as pedras. Você quebrou as pedras? Essa pedra quebra, é meio mole.”
- **Branco:** “Você tá desenhando uma flor, Cinza?” (E completa) “Eu tô desenhando a minha casa, minha casa é prédio.”
- **Cinza:** “Você fez um rabisco aí? Tá parecendo.”
- Rosa testa os carvões, fazendo repetidas marcas gráficas, e desenha um triângulo. Em seguida, escreve seu nome.
- **Branco:** “É só preto que sai? A gente queria colorido.”
- Cinza segura farelos de carvão com os dedos e, com o gesto de quem está polvilhando, espalha pelo tecido e diz:
- **Cinza:** “Tcharam, granulado! Mais granulado.”
- Branco repete o movimento e também fala:
- **Branco:** “Granulado!” (E comenta sobre seu cotidiano) “Sabe, amanhã eu não vou vir. Vou viajar.”
- **Cinza:** “Hoje é o último dia de aula, amanhã já é férias. Aqui tem um pano que a gente tá desenhando de preto.”
- **Branco:** “Onde você achou esse carvão, hein?”

As duas logo se levantam, finalizando a proposta.

As observações do contexto "Grafismo" revelaram como as crianças, ao interagir com o material e o ambiente proposto, criaram um espaço de investigação e expressão criativa. Inspiradas pela abordagem de Reggio Emilia, que valoriza a exploração autônoma e a construção de conhecimento por meio de experiências diretas, as crianças utilizaram o carvão para experimentar diferentes formas de desenho e brincadeira simbólica. Essa experiência proporcionou a oportunidade de incorporar conhecimentos e vivências pessoais, especialmente ao associarem o carvão a práticas familiares, como o churrasco, uma referência cultural comum para muitas delas. Essas associações fortaleceram a compreensão do material, não apenas como uma ferramenta de desenho, mas também como um elemento de conexão com suas experiências fora do ambiente escolar.

O contexto de aprendizagem com carvão evidenciou a forma como as crianças acessam

e ressignificam elementos do cotidiano dentro do ambiente escolar, demonstrando uma ampla capacidade de articulação entre experiências prévias e novas descobertas. Durante a atividade, as interações revelaram diferentes dimensões do pensamento infantil, como a construção coletiva do conhecimento, a experimentação de hipóteses, a apropriação cultural de materiais e a expressão artística.

Um dos primeiros aspectos observados foi a associação espontânea do carvão ao churrasco. Esse fenômeno reflete a forma como a criança estrutura seu conhecimento a partir de referências culturais e familiares, conectando elementos de seu dia a dia ao que é explorado na escola. Segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem acontece na interação entre o sujeito e o meio, sendo mediada por elementos culturais e sociais. O simples ato de manipular um pedaço de carvão fez com que diversas crianças acessassem suas memórias e compartilhassem relatos pessoais, estabelecendo uma rede de significados entre seus contextos familiares e o momento presente. Ao fazerem isso, as crianças não apenas expressam suas vivências, mas também ampliam suas compreensões ao escutar e dialogar com os pares.

O ambiente preparado para o uso do carvão incentivou as crianças a experimentarem traços, formas e texturas, e a verbalizarem suas impressões sobre o material. A maneira como as crianças exploraram a espessura e densidade do carvão, questionando o efeito das marcas e relacionando-o com suas expectativas, evidenciou um processo de autodescoberta e análise. Esse engajamento autônomo estimulou o pensamento crítico, pois cada criança foi levada a testar hipóteses e validar suas próprias ideias sobre como o carvão poderia funcionar melhor, como ao buscar água para tornar a cor mais intensa. Essa experimentação autônoma indica uma construção significativa de conhecimento e aponta para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas de maneira criativa e colaborativa.

Durante as interações, também emergiram aspectos socioemocionais importantes. As crianças expressaram preocupações e frustrações, como o desejo de que o carvão tivesse cores variadas ou que pudesse ser utilizado como "fogo" no faz de conta. Esses momentos de frustração foram essenciais para o desenvolvimento da resiliência e da comunicação efetiva, já que os próprios diálogos possibilitaram que as crianças negociassem e ajustassem suas expectativas com o que o material permitia. Esse tipo de aprendizado emocional, muitas vezes presente em brincadeiras simbólicas, reforça a importância de um ambiente em que a exploração é permitida sem a pressão de um resultado específico, promovendo a expressão autêntica e o autoconhecimento.

Outro aspecto relevante foi a interação social e a colaboração entre os pares. Durante a atividade, as crianças compartilharam estratégias, trocaram impressões e observaram as produções umas das outras, o que resultou no aprimoramento de suas próprias descobertas. O comportamento de Lilás, por exemplo, ao pedir para que Amarelo cuidasse de seu anel para evitar que se sujasse, demonstra uma consciência social e a preocupação com o outro, algo fundamental para o desenvolvimento da empatia e das relações interpessoais. Da mesma forma, no terceiro grupo, Cinza e Branco exploraram novas possibilidades com o carvão ao tritirá-lo e brincar com seus farelos como se fossem "granulado". Esse comportamento revela como as crianças não apenas seguem instruções, mas também reinventam os usos dos materiais, demonstrando criatividade e flexibilidade cognitiva.

Ao observar esses grupos, ficou evidente como as crianças se apropriaram do vocabulário e das ideias exploradas no ambiente escolar, demonstrando um grau de familiaridade com termos como "desenhar" e "grafar". Essas interações reforçam a construção de uma identidade escolar e indicam que o aprendizado não se restringe a conceitos e técnicas formais, mas também se expande para as habilidades de comunicação e compreensão das possibilidades do material. O simples ato de segurar o carvão e usar suas características para criar imagens foi, em si, uma experiência de descoberta e autoria, permitindo que cada criança fosse protagonista de seu processo de aprendizado.

Minha intervenção foi mínima, concentrando-se em organizar o espaço e disponibilizar o material de forma acessível, promovendo um ambiente que incentivasse a autonomia das crianças. Isso possibilitou que elas se expressassem de maneira única, transformando o espaço em um laboratório de ideias e expressão pessoal. A documentação dos diálogos e dos desenhos mostrou como as crianças negociaram significados entre si, muitas vezes inspirando-se nas criações umas das outras e construindo uma narrativa coletiva em torno de suas experiências com o carvão. Isso não apenas reforça a socialização e a empatia entre elas, mas também evidencia a importância de um ambiente que valoriza as interações e as aprendizagens compartilhadas.

O contexto de aprendizagem com carvão destacou a importância de oferecer materiais que possibilitem diferentes explorações e que permitam às crianças construir conhecimento de forma ativa e significativa. A experimentação livre e a observação das crianças durante a proposta demonstram que elas não apenas absorvem informações, mas constroem compreensões a partir de suas próprias experiências e interações. Essa abordagem, baseada na

escuta atenta do educador e na valorização da curiosidade infantil, permite que as crianças ampliem seus repertórios de maneira autônoma, tornando-se protagonistas do próprio aprendizado.

Em resumo, o contexto "Grafismo" foi um espaço onde as crianças exploraram materiais e ideias de maneira livre e criativa, trazendo para o ambiente escolar fragmentos de suas vivências pessoais e familiares. A experiência destacou a capacidade das crianças de aprender através da experimentação, de resolver problemas de forma autônoma e de integrar conhecimentos práticos e emocionais. Este ambiente incentivou o pensamento crítico, a criatividade e a empatia, reforçando o papel do ambiente preparado como um facilitador de uma aprendizagem profunda e significativa.

6.2.3. Contexto Pigmentos

Abaixo, relato as observações pautadas em registros escritos e vídeos gravados das interações das crianças no Contexto de Pigmentos Naturais. Esse contexto foi cuidadosamente montado para possibilitar experiências sensoriais, artísticas e investigativas, promovendo a exploração de cores e texturas a partir de pigmentos naturais.

As atividades ocorreram na manhã do dia 30 de outubro de 2024, no quintal da sala de referência. Para garantir que as crianças pudessem experimentar os materiais de forma livre e confortável, o espaço foi organizado previamente com um tapete onde foram dispostas formas de alumínio contendo pigmentos em pó, como cúrcuma, canela, colorau e café, além de ingredientes in natura, como cenoura, flores de hibisco, couve e beterraba. Também foram disponibilizados pilões para macerar os alimentos, tesouras sem ponta para manipulação e xícaras com água para potencializar a extração das cores.

Divisão dos Grupos:

- **1º Grupo:** Azul, Marrom, Branco e Verde.
- **2º Grupo:** Amarelo, Rosa, Lilás e Bege.
- **3º Grupo:** Roxo, Laranja, Turquesa, Magenta e Vermelho.

Antes do início da atividade, expliquei às crianças que poderiam experimentar livremente os materiais, misturar os pigmentos e observar como os ingredientes reagiam ao contato com a água e ao processo de maceração. Dessa maneira, os grupos iniciaram suas

explorações, cada um demonstrando diferentes abordagens e formas de interação com os elementos disponíveis.

1º Grupo:

- **Azul:** “Uow!” (segurando uma cenoura, espantado).
- **Marrom:** “Canela vermelha, amarela e marrom. Uon, cenoura.”

Branco segura a cenoura e sente o cheiro delicadamente enquanto Verde explora os pigmentos sentindo as texturas.

- **Azul:** “Pode virar tinta?”
- **Marrom:** “É pra pintar isso?”

Azul segura as florzinhas e começa a esmagar

- **Marrom:** “Primeiro eu vou colocar água, depois eu vou fazer assim com a pedra. Farinha, isso e agora é só mexer.”

Azul derruba a água e coloca as mãos sobre a cabeça.

- **Azul:** “Ai, meu Deus, e agora? Tem pouca água. Ah, eu acho que eu não vou fazer tinta.”
- **Verde:** “Eu preciso cortar a cenoura.”
- **Marrom:** “Olha que legal, tá virando com água.”
- **Azul:** “Com uma pedra, não tou conseguindo.”
- **Branco:** “Eu não tou conseguindo cortar a cenoura.”
- **Azul:** “Eu vou cortar agora no meio! Cortei ela no meio? Cortei! Uhul, consegui.”
- **Marrom:** “Eu adorei mexer nos temperos.”
- **Verde:** “O meu tá virando tinta bege. Não sabia que existia tinta bege.”
- **Branco:** “O meu também tá virando tinta. Olha o meu.”
- **Azul:** “Vou só dar uma misturadinha.”
- **Marrom:** “Eu preciso colocar alface (couve). Vou cortar. Branco, me dá mais água?”
- **Branco:** “É só pegar, colocar um pouquinho aqui.”
- **Azul:** “Uau, isso tá virando marrom.”
- **Branco:** “O meu tá virando laranja.”
- **Azul:** “Eu sou um bom cientista.”

- **Verde:** “Vou ficar esmagando um pouco pra fazer um molho de tomate.”
- **Marrom:** “Um x cenourinha! Agora é só mexer.”
- **Branco:** “Muito molho de tomate!”

2º Grupo:

- **Rosa:** “Aquilo é couve? Isso é uma pedrinha pra colocar na água? Eu já testei e não saiu.”
- **Bege:** “Dá pra cortar? Eu quero amassar com a pedra.”
- **Lilás:** “Pra que serve esse pincel? Olha, tá saindo tinta?”
- **Rosa:** “O que a gente vai fazer com a água? Olha, é uma ótima ideia. Que tal a gente pegar um pouco disso e colocar na água?”
- **Lilás:** “E se a gente colocar um pouco de água na cenoura e deixar aqui, acho que vira tinta.”
- **Bege:** “Ouxi, ficou roxo.”
- **Rosa:** “Me dá o cabo da couve pra eu ver. Parece uma bandeira, né?” (balançando como se fosse um mastro).
- **Lilás:** “Você me dá um pedaço de beterraba? Olha, a minha água tá ficando rosa.”
- **Rosa:** “Se eu apertar esse será que vira roxo?”

Amarelo utilizou o socador do pilão repetidas vezes, extraíndo tinta da cenoura e permaneceu nesse movimento concentrado.

- **Bege:** “Eu quero um pouco de cebola rosa.”
- **Lilás:** “É beterraba.”
- **Amarelo:** “Tá meio duro, vixe.”
- **Rosa:** “Eu preciso de algum batedor pra poder esmagar.”
- **Bege:** “Eu faço muita sujeira?”
- **Lilás:** “Experiência precisa ter um pouquinho de sujeira.”
- **Bege:** “Parece que a gente tá na cozinha.”
- **Lilás:** “Olha, na experiência a gente pôs aqui e aí deixa eu pegar um pouquinho mais de açafrão. Sabia que tem uma amiga nossa, que chama Viroca, que usa esse pozinho marrom pra por no bolo (canela). É cheiroso. Ficou muito legal, laranja.”
- **Rosa:** “Tá tão legal que a gente não quer deixar.”

- **Bege:** “Olha, eu coloquei muita farinha. É canela, mas eu tô fingindo que é farinha.”
- **Rosa:** “Tá ficando roxo com verde. E tem um pouquinho de amarelo.”
- **Bege:** “Um dia eu comi legumes: a cenoura. Gostei. Tem gosto de nada, vou comer hoje. O meu deu tinta. Preciso de mais cebola.”
- **Rosa:** “Não, é beterraba.”
- **Lilás:** “Eu quero morar aqui.”
- **Rosa:** “Será que essa cenoura fica mole quando põe na água?”
- **Amarelo:** “É nada mole.”
- **Bege:** “Olha o meu que rosa!”

3º Grupo:

- **Roxo:** “Eu vou querer o amarelinho. Eu pus na minha boca, eca.”
- **Laranja:** “Eu não tou conseguindo.”
- **Vermelho:** “Uma tesoura, uau. Dá pra cortar.”
- **Turquesa:** “Eu vou formar a tinta.”
- **Roxo:** “Pra que são esses alimentos? Eu quero um pouquinho de cacau (canela).”
- **Laranja:** “Você misturou?”
- **Turquesa:** “Tem mais tempero?”
- **Roxo:** “Parece bebida de cacau.”
- **Laranja:** “Eu acho que o de Magenta tá parecendo chocolate.”
- **Vermelho:** “A gente vai misturar juntos. Tá ficando muito bom.”
- **Turquesa:** “Eu acho que isso é um balde de chocolates.”
- **Roxo:** “Tem que colocar no forno. Eu gostei.”
- **Vermelho:** “Mas agora a gente tem que lavar as mãos.”

Magenta fez a mistura de canela e colorau junto com água, e passou um tempo repetindo o movimento de mexer esses ingredientes dentro da xícara, compenetrada com essa proposta.

O Contexto de Pigmentos trouxe uma experiência sensorial e investigativa, proporcionando às crianças um contato direto com elementos do cotidiano que, ressignificados dentro do ambiente escolar, possibilitaram um processo de exploração e descoberta. A abordagem utilizada nesse contexto permitiu que as crianças acessassem não apenas novos conhecimentos sobre cores e pigmentação, mas também experimentassem diferentes formas de

expressão e interação social.

Desde o início da proposta, percebeu-se um grande envolvimento das crianças, que demonstraram curiosidade e encantamento ao manipular os materiais e testar as propriedades dos pigmentos. Azul, ao observar o material disponível, expressou-se com surpresa: “Uow!”, demonstrando a importância do elemento surpresa e da novidade na construção do aprendizado. Esse encantamento inicial foi um fator chave para o engajamento na atividade, pois, conforme Kolb-Bernardes e Ostetto (2016), a curiosidade infantil é um dos principais motores da aprendizagem significativa.

As crianças rapidamente estabeleceram relações entre os pigmentos e elementos do cotidiano, algo essencial na abordagem Reggio Emilia, que valoriza o aprendizado contextualizado e significativo (Edwards, Gandini & Forman, 1998). Essa conexão entre a experiência escolar e os saberes prévios das crianças pode ser observada em falas como: “Canela vermelha, amarela e marrom.” (Marrom), “O meu tá virando tinta bege. Não sabia que existia tinta bege.” (Verde) e “Eu preciso de um batedor para poder esmagar.” (Rosa). Essas falas demonstram como o contexto estimulou a criação de hipóteses e testagem de materiais, promovendo o pensamento científico infantil.

Outro aspecto fundamental foi a interação entre os participantes. O aprendizado emergiu das trocas entre as crianças, como exemplificado por Branco ao auxiliar Marrom: “É só pegar, colocar um pouquinho aqui.” Esse processo de cooperação e experimentação compartilhada reforça a concepção vygotskiana da aprendizagem como um fenômeno social (Vygotsky, 1984). A escuta ativa e o diálogo são princípios essenciais da abordagem Reggio Emilia, que valoriza o papel da comunicação na construção do conhecimento (Malaguzzi, 1999).

Ao longo da atividade, a participação ativa das crianças foi marcada por momentos de observação, testagem e ajustes de suas hipóteses. Quando Rosa e Marrom perceberam que os pigmentos não estavam se fixando no papel da forma esperada, buscaram uma solução ao adicionar água, testando diferentes quantidades e intensidades: “Tá dando certo, mas eu acho que tem que molhar um pouquinho mais.” (Rosa) e “Não tá. Acho que tem que molhar muito.” (Marrom). Essa interação evidencia como as crianças operam dentro do conceito de tentativa e erro, ajustando suas estratégias à medida que percebem os resultados das experimentações.

Além disso, a apropriação simbólica dos materiais demonstrou a potência do imaginário infantil dentro desse contexto. Bege, ao referir-se à canela como farinha, exemplificou a capacidade das crianças de atribuir novos significados aos elementos com os quais interagem:

“Eu coloquei muita farinha. É canela, mas eu estou fingindo que é farinha.” Esse processo criativo de ressignificação, como destaca Gandini (1993), é essencial para a autonomia intelectual e para o desenvolvimento da expressividade.

A atividade também proporcionou um contato sensorial e experimental que transcendeu o simples manuseio dos materiais, permitindo reflexões mais amplas. Lilás comentou: “Experiência precisa ter um pouquinho de sujeira”, demonstrando uma percepção mais flexível sobre o processo artístico, algo fundamental na abordagem Reggio Emilia, que valoriza a liberdade de experimentação sem medo. O envolvimento dos sentidos – olfato, tato e visão – foi amplamente explorado, ampliando a compreensão das crianças sobre os pigmentos naturais e suas propriedades.

Outro elemento relevante observado foi o protagonismo infantil no desenvolvimento da atividade. Amarelo, por exemplo, passou um longo período concentrado na extração da tinta da cenoura com o pilão, demonstrando persistência e foco. Esse tipo de exploração autônoma reforça a visão da criança como protagonista do próprio aprendizado, conceito central na abordagem reggiana (Malaguzzi, 1999). O respeito ao tempo individual de cada criança e à sua forma única de explorar o mundo é um dos princípios que diferenciam essa metodologia das abordagens tradicionais.

O impacto da atividade foi ampliado pela experimentação coletiva e pelo compartilhamento de descobertas, que reforçaram a construção social do conhecimento. O entusiasmo das crianças ao perceberem as transformações das cores foi evidente em falas como: “O meu tá virando tinta. Olha o meu.” (Branco) e “Eu sou um bom cientista.” (Azul). Essa postura investigativa é incentivada pela abordagem Reggio Emilia, que reconhece as crianças como pesquisadoras ativas de seu meio, capazes de levantar hipóteses e buscar respostas de forma autônoma e criativa.

Além do aspecto artístico e experimental, a atividade possibilitou a construção de um olhar mais sensível para a natureza e suas possibilidades. Em tempos de consumo exacerbado de materiais sintéticos, permitir que as crianças compreendam a origem e a composição dos pigmentos naturais amplia sua percepção ecológica e reforça a importância da sustentabilidade no cotidiano.

Portanto, o Contexto de Pigmentos Naturais se mostrou uma experiência potente para a aprendizagem, promovendo não apenas a exploração das cores e suas propriedades, mas também estimulando a autonomia, a criatividade e o pensamento investigativo. A partir da livre

experimentação e do diálogo entre os participantes, a atividade consolidou-se como um espaço de expressão autêntica e construção coletiva do conhecimento, alinhando-se aos princípios fundamentais da abordagem Reggio Emilia.

6.2.4. Contexto Ateliê do Sabor

A proposta do Ateliê dos Sabores foi realizada no espaço da sala de referência das crianças. Para esta atividade, um tecido foi forrado no chão, onde foram dispostos diferentes alimentos: beterraba, cenoura, rabanete e couve. Alguns desses alimentos foram oferecidos em rodelas, enquanto outros foram cortados em formatos de estrelas, utilizando um cortador de comida, a fim de proporcionar um elemento lúdico à experiência. Todos os alimentos estavam à temperatura ambiente, preservando seu sabor e textura naturais.

Neste dia, algumas crianças faltaram, o que exigiu uma reorganização dos grupos, garantindo que a dinâmica interacional fosse mantida de maneira que promovesse a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

Antes do início da atividade, as crianças foram convidadas a explorar os alimentos com diferentes sentidos: tato, olfato e paladar. Durante a experiência, foram incentivadas a expressar suas percepções e sensações, além de associar os alimentos a suas vivências pessoais.

Divisão dos Grupos

- **1º Grupo:** Turquesa, Verde, Branco
- **2º Grupo:** Alicia, Lilás, Amarelo, Laranja
- **3º Grupo:** Rosa, Marrom, Vermelho
- **4º Grupo:** Azul, Bege, Cinza

Após a organização do espaço e a divisão dos grupos, as crianças iniciaram a exploração dos alimentos, realizando interações que evidenciaram tanto suas preferências alimentares quanto suas associações simbólicas e imaginativas. Nos próximos tópicos, serão apresentadas as falas das crianças durante a experiência e a análise dos registros.

1º Grupo: Turquesa, Verde e Branco

- **Turquesa:** “Eu sei o que é isso daí, é beterraba. E rabanete. Tem mais alguma coisa?”
- **Verde:** “E alface. Será que é alface? Já sei, isso daí é... hummm acho que dá pra

experimental. É uma verdura, né? Verdura? Oh, hummm, muito bom!”

- **Turquesa:** “Eu quero isso!”
- **Verde:** “É muito bom! Eu quero isso!”
- **Branco:** “Eu quero isso!”
- **Verde:** “Cenoura e você?”
- **Branco:** “Beterraba! Tem um formato de cana.”
- **Turquesa:** “Oh! Isso! Muito gostoso!”
- **Verde:** “A beterraba também! Eu amo beterraba! O que é esse formato? A beterraba é tipo... tipo um doce.”
- **Turquesa:** “Doce, né? Espera que a nossa boca fica rosa ou roxa. Eu não gostei.”
- **Branco:** “Docinha. Uhum. Uhum. Achei bem boa.”
- **Verde:** “Acho que parece uma linguiça. E o que é que a gente faz com essa linguiça? A gente faz um... comendo! Uma linguiça de estrelinhas! Uma estrela!”
- **Turquesa:** “Uma estrela! É dura! Mas cheirosa, né? Sim! Muito cheirosa mesmo!”

2º Grupo: Alicia, Lilás, Amarelo e Laranja

- **Lilás:** “Isto é cebola? Já sei, é rabanete. Tem até estrelinhas do céu.”
- **Amarelo:** “Eu que não gosto de rabanete. Se colocar a mão, vai ficar com a mão roxa.”
- **Alicia:** “Hum, experimenta.”
- **Lilás:** “Eu gosto de cenoura.”
- **Amarelo:** “Uma estrela do mar.”
- **Lilás:** “Não é do mar, é do céu. Sou uma coelhinha, porque eu gosto de cenoura.” (Imita o barulho de um coelhinho.)
- **Laranja:** “Eu não gosto de cebola.”
- **Lilás:** “Mas esse não é cebola.”
- **Alicia:** (Repete o que a amiga falou.) “Eu como.”
- **Amarelo:** “Muito gostoso essa cenoura.”
- **Laranja:** “O coelhinho só gosta de cenoura.”
- **Amarelo:** (Apontando para a amiga que comia cenoura.) “Olha o coelho, ele tá comendo ainda, hum hum.”
- **Lilás:** “O coelhinho tá comendo um peixe.” (Referindo-se ao formato do cortador.)

- **Laranja:** “Parece um peixe de cenoura mesmo.”

3º Grupo: Rosa, Marrom e Vermelho

- **Rosa:** “Dá pra fazer tipo empanada, ó.”
- **Marrom:** “Dá pra comer com arroz. Eu queria comer com arroz essa beterraba. Eca!” (Experimenta.) “Eu gosto de beterraba que vai ao fogo, não gosto crua.”
- **Rosa:** “Minha mãe nunca viu um rabanete antes.”
- **Marrom:** “Acho que dá pra fazer batom.”
- **Rosa:** “Dá para fazer um batom escuro. Olha o que dá pra fazer, dá pra quebrar em duas partes essa beterraba. Tem que fazer força, aí você aperta e quebra.”
- **Marrom:** “Eu vou fazer um negócio e vocês vão adivinhar.” (Começa a embaralhar os alimentos.) “Tem que adivinhar. É uma cenoura comestível para todas as crianças. Pra vocês, é um robô de comida.”
- **Rosa:** “Eu fiz tipo um hambúrguer.”
- **Marrom:** “Posso levar uma para minha mãe comer?”
- **Rosa:** “Tá vendo que tá saindo a tinta da beterraba? É tipo a da cenoura, só que roxa.”

4º Grupo: Azul, Bege e Cinza

- **Azul:** “Eu gostei das estrelas.”
- **Bege:** “Eu odeio essas coisas. Não gosto de cebola.”
- **Azul:** “Eu acho que é alface e cebola.”
- **Cinza:** “Eu gosto de cenoura só ralada. Ralada eu como.”
- **Bege:** “Mas uma misturada bem pequenininha eu como.”
- **Azul:** “Se você trouxesse alho ia ser melhor.” (Achando que o rabanete era cebola.) “Eu acho que esse é maçã. Mas tá com cheiro de cebola e eu não sei o que é.”
- **Bege:** “Eca!”
- **Azul:** “Beterraba eu amo, eu amo. Quero. Tá bem duro. Eu só gosto da beterraba da minha mãe, porque a minha mãe faz ela molinha.”
- **Bege:** “Eu não vou comer nada daí.”
- **Cinza:** (Segurou uma beterraba e comeu tudo, não teceu nenhum comentário a mais, mas passou um bom tempo saboreando a beterraba.)

- **Bege:** “Se eu não vou comer nada, eu vou logo para o parque.”
- **Azul:** “Parece um buraco negro essa beterraba, porque tem aqueles círculos nela. Parece até um redemoinho do Saci.”

A interação das crianças no contexto do Ateliê dos Sabores revelou a complexidade do aprendizado que ocorre durante a experimentação sensorial e a exploração espontânea. Quando as crianças fazem comentários sobre os legumes, utilizando descritores como “pequeno”, “grande” e cores variadas, elas não apenas estão observando os alimentos, mas também construindo categorias cognitivas essenciais para o pensamento lógico-matemático. Essa capacidade de classificar e comparar elementos do mundo ao seu redor está diretamente ligada ao desenvolvimento do raciocínio abstrato e da organização mental, uma habilidade que, segundo Piaget (1978), é fundamental na formação das estruturas cognitivas da criança.

Além disso, a verbalização dessas observações amplia significativamente o repertório linguístico. Crianças que descreveram a beterraba como “doce” ou fizeram associações entre a cor dos alimentos e elementos do cotidiano, como roupas e objetos, estavam fortalecendo a capacidade de articular suas experiências e desenvolver um vocabulário mais refinado. De acordo com Vygotsky (1984), o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao pensamento, e a mediação social, como ocorre nas interações entre pares nesses contextos, potencializa essa evolução. A conversa entre as crianças, ao comparar alimentos e compartilhar suas percepções, cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual novos significados são construídos por meio da troca social.

Outro aspecto relevante é a conexão que as crianças fizeram entre os elementos naturais e os personagens do folclore, como o Saci. Esse tipo de associação demonstra que o aprendizado infantil não ocorre de maneira isolada, mas sim como um processo integrado, no qual diferentes conhecimentos se sobrepõem e se interconectam. Ao relacionar a aparência da beterraba a um “redemoinho do Saci”, a criança não apenas estabeleceu uma comparação visual, mas também mobilizou conhecimentos culturais e narrativos adquiridos anteriormente. Essa habilidade de relacionar elementos da cultura popular ao ambiente natural reforça a importância da oralidade e da transmissão de tradições na construção da identidade infantil.

A presença do folclore na experiência também indica uma imersão no universo literário. Ao atribuírem significados aos alimentos com base em narrativas populares, as crianças

estavam se familiarizando com estruturas narrativas e ampliando sua compreensão sobre diferentes gêneros textuais. Como aponta Malaguzzi (1999), a abordagem Reggio Emilia valoriza a expressão simbólica como uma das múltiplas linguagens da infância, e a incorporação de elementos culturais, como mitos e lendas, enriquece a aprendizagem ao proporcionar experiências significativas e contextualizadas.

Além disso, a exploração sensorial dos alimentos reforçou a construção do conhecimento de maneira experiencial. O contato direto com os legumes, a possibilidade de experimentá-los e de verbalizar suas impressões contribuiu para o desenvolvimento de uma relação mais ativa e investigativa com o mundo. Estudos como os de Kolb-Bernardes e Ostetto (2016) ressaltam que experiências sensoriais são fundamentais na primeira infância, pois permitem que as crianças atribuam sentido ao que aprendem por meio da experimentação direta.

Outro ponto que merece destaque é a dimensão emocional presente nessa interação. Algumas crianças demonstraram prazer ao experimentar os alimentos, enquanto outras expressaram rejeição. Essas reações são fundamentais para que desenvolvam uma consciência alimentar e compreendam suas preferências e sensações, além de exercitarem a autonomia em suas escolhas. Esse processo de descoberta e experimentação colabora para a formação de hábitos alimentares saudáveis e para a relação positiva com os alimentos.

Portanto, o Ateliê dos Sabores não apenas proporcionou às crianças a oportunidade de explorar diferentes texturas, cores e sabores, mas também serviu como um espaço de ampliação de repertório linguístico, construção de categorias cognitivas, fortalecimento da identidade cultural e desenvolvimento da criatividade. As associações feitas, os diálogos estabelecidos e as observações compartilhadas demonstraram que, mesmo em uma atividade aparentemente simples, a aprendizagem infantil ocorreu de forma complexa e interconectada, envolvendo múltiplos aspectos do desenvolvimento.

6.2.5. Contexto Terra

A atividade foi realizada no quintal da sala referência, onde uma mesa foi preparada com diferentes cores de areia organizadas dentro de painéis de alumínio. Também foram disponibilizadas colheres de alumínio e dosadores plásticos para que as crianças pudessem explorar os materiais livremente. Durante a atividade, as crianças foram incentivadas a tocar, misturar e criar com a areia, desenvolvendo brincadeiras espontâneas relacionadas à culinária imaginária.

Divisão dos Grupos

- **1º Grupo:** Rosa, Laranja e Verde.
- **2º Grupo:** Bege, Branco, Lilás, Vermelho e Amarelo.
- **3º Grupo:** Cinza (entrou na metade do contexto).

1º Grupo: Rosa, Laranja e Verde

- **Rosa:** “Tem a areia rosa, areia azul e a areia verde.”
- **Verde:** “É areia colorida. A gente faz uma sobremesa de areia misturando e aí come. Tá bom, vou fazer uma comida.”
- **Laranja:** “Eu acho que eu vou pegar essa areia e fazer um chá.”
- **Rosa:** (segura a areia verde nas mãos e apalpa, formando um bolinho circular) “Também tem a areia que é da mesma cor que a areia da praia, né?”
- **Laranja:** “Vou pegar um pouco dessa rosa.”
- **Verde:** “Agora não tem nenhum pra mim de rosa.”
- **Rosa:** “Eu preciso desse pedaço, corta um pouquinho aí.”
- **Verde:** “Vou desmontar. Tem que desmontar pra destruir um monte assim.”
- **Rosa:** “Eu coloquei só um pouquinho, eu não coloquei um milhão.”
- **Verde:** “Eu tô fazendo um belo chá.”
- **Laranja:** “Eu vou amassar agora.”
- **Verde:** “Eu só peguei dois pedaços. Sabia que um dia eu conheci o trabalho do meu pai, daí eu vi o Laranja. Meu bolo já está quase pronto, só falta o marronzinho. Eu preciso da panela, agora eu vou ferver. Eu tô fazendo um belo chá.”
- **Laranja:** “Eu tô fazendo um bolo quente. Mas eu gosto de chá.”
- **Rosa:** “Eu preciso de um pouco de água. O meu é surpresa. É um chazinho colorido. Eu gosto de chá. Gosto de dois: Camomila e Hortelã. Hortelã faz dormir, né?”
- **Verde:** (cantarola) “Pele macia é carne de caju, saliva doce. Doce mel, mel de urucu... Morena tropicana, eu quero teu sabor.”
- **Rosa:** “Você gosta dessa música?”
- **Verde:** (continua cantarolando) “Da manga rosa quero o gosto e o sumo...”

2º Grupo: Bege, Branco, Lilás, Vermelho e Amarelo

- **Amarelo:** “Eu vou cozinhar.”
- **Vermelho:** “Ela pegou muito.”
- **Lilás:** “Eu tô fazendo um bolo. Ai, você tá fazendo eu jogar no chão, se você quiser pode pegar o que quiser do meu.”
- **Branco:** “O meu também, pode pegar. Você pode pegar tudo que você quiser.”
- **Lilás:** “Que legal essa mistura, olha como ficou. Ficou bonita.”
- **Amarelo:** “Oh, que legal. Todo mundo é amigo aqui.”
- **Bege:** “Vamos ser amigos.”
- **Lilás:** “Ela só pode brincar se ela se comportar na brincadeira.”
- **Branco:** “E não fazer mal.”
- **Bege:** “Vou ter que fazer tudo que vocês pedirem? Ah!”
- **Vermelho:** (mexe na areia e fala) “Eu usei um pouco no seu, tá bem?”
- **Amarelo:** “Olha o meu como tá ficando. Eu tô fazendo um sorvete, sabia? Recheado.”
- **Branco:** “Eu tô fazendo um bolo. O meu bolo vai ficar pesado.”
- **Bege:** “Agora vamos colocar tudo aqui dentro dessa panela, pra virar uma bagunça. Eu só tô recolhendo tudo aqui.”
- **Branco:** “O meu bolo vai ficar muito grande, vai ficar até lá o céu.”
- **Amarelo:** “O meu sorvete vai ficar muito colorido. Olha isso, Bege.”
- **Bege:** “O de Branco tá maior do que o seu. Branco, você poderia colocar tudo isso aqui pra fazer uma experiência?”
- **Branco:** “É que meu bolo tá ficando até pesado.”
- **Bege:** “Vou cavar um burquinho para ele.”
- **Amarelo:** “Eu tô esperando meu sorvete esfriar.”
- **Vermelho:** “O meu já acabou.”
- **Branco:** “Toma, vou te dar. Aí você não precisa mais pegar do meu.”
- **Bege:** “Tá bom.”
- **Branco:** “Lilás, vamos fazer um bolinho assim. Você é minha amiga?”
- **Lilás:** “Eu sou sua amiga, até pra sempre. O meu tá parecendo uma lasanha. Uma lasanha de unicórnio, sabia?”
- **Bege:** “Olha, o meu grudou. Grudou, gente.”

- **Amarelo:** “Eu tô confeitando.”
- **Lilás:** “Minha lasanha de unicórnio tá ficando muito boa.”
- **Amarelo:** “Você quer me ajudar a fazer um bolo?”
- **Bege:** “Eu tô adorando.”
- **Lilás:** “É muito bom ser criança.”
- **Cinza:** (chega na metade do contexto e inicia suas brincadeiras) “Nossa, quanta areia.”
- **Branco:** “Eu tô fazendo uma lasanha de princesa.”
- **Lilás:** “Eu queria morar no mundo de unicórnio, pra comer sempre lasanha de unicórnio.”
- **Bege:** “A gente vai fazer uma comida pra um cliente.”
- **Cinza:** “Eu assisti Harry Potter. Eu amo Harry Potter, é muito legal.”

A exploração sensorial da areia colorida com materiais não estruturados, como panelas e colheres, proporcionou às crianças uma experiência rica em descobertas e experimentações, favorecendo múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil. Essa atividade permitiu que as crianças aprofundassem sua percepção tátil, identificando variações na textura da areia, sua umidade e densidade. Esse tipo de exploração sensorial é fundamental para o refinamento das habilidades motoras finas, uma vez que o manuseio dos pequenos grãos exige precisão e controle dos movimentos das mãos e dedos (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Além do aspecto tátil, a experimentação com a areia colorida possibilitou a ampliação da percepção visual, estimulando a diferenciação de cores e padrões visuais. A capacidade de reconhecer e misturar tonalidades distintas contribui não apenas para o desenvolvimento da percepção cromática, mas também para a construção de conceitos iniciais sobre arte e estética. Crianças que têm a oportunidade de interagir com diferentes materiais coloridos desenvolvem um senso mais apurado de observação e interpretação visual, elementos essenciais para futuras aprendizagens relacionadas à alfabetização e às ciências naturais (Kolb-Bernardes & Ostetto, 2016).

Outro aspecto significativo foi a relação entre percepção auditiva e interação com os materiais. As crianças, ao utilizarem utensílios como panelas e colheres, puderam perceber os diferentes sons que esses objetos produzem ao entrar em contato com a areia, explorando relações entre ação e resultado. Essas experiências ajudam na construção de conexões cognitivas e favorecem o desenvolvimento da atenção auditiva, aspecto importante para a

compreensão da linguagem e da música, embora esse último elemento tenha sido menos explorado neste contexto.

A brincadeira simbólica teve um papel central na interação das crianças com a areia e os utensílios. A transformação do material em elementos fictícios, como bolos, sorvetes e lasanhas de unicórnio, demonstrou como as crianças ressignificaram os objetos e criaram narrativas próprias, conectando sua experiência lúdica a elementos do cotidiano. Essa capacidade de atribuir novos significados aos materiais evidencia a potência do jogo simbólico no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1984) destaca que o brincar é essencial para a internalização de conceitos e para a ampliação do pensamento abstrato, uma vez que a criança recria e experimenta diferentes papéis sociais, estabelecendo conexões entre a realidade e a imaginação.

A atividade também promoveu a resolução de problemas e a negociação entre as crianças. Durante as interações, surgiram desafios relacionados à partilha de materiais, organização dos espaços e combinação de cores e texturas. A necessidade de lidar com essas situações levou as crianças a exercitarem suas habilidades de comunicação, cooperação e tomada de decisões coletivas, aspectos fundamentais para o desenvolvimento socioemocional. Segundo Malaguzzi (1999), a abordagem Reggio Emilia valoriza a autonomia infantil e a aprendizagem colaborativa, criando ambientes que estimulam a experimentação e o diálogo entre as crianças.

Outro ponto relevante foi a manifestação da subjetividade das crianças durante a atividade. Enquanto algumas estavam totalmente engajadas na criação de pratos e misturas, outras demonstraram preferências pessoais e resistência em relação a determinados materiais. Essas escolhas refletem a individualidade de cada criança e a importância de oferecer contextos de aprendizagem abertos, que respeitem os ritmos e interesses de cada uma. A escuta sensível por parte dos educadores é essencial para acolher essas manifestações e garantir que todas as crianças se sintam confortáveis para explorar e participar das atividades (Gandini, 1993).

Por fim, a experiência com a areia colorida ilustra como o brincar, além de proporcionar prazer e entretenimento, está intrinsecamente ligada à construção do conhecimento. A interação com diferentes elementos, a manipulação dos materiais e as trocas simbólicas entre as crianças demonstraram que a aprendizagem acontece de maneira significativa quando é mediada pela experimentação e pela imaginação. Esse contexto reforçou a importância de proporcionar oportunidades para que as crianças investiguem, criem e interajam de maneira ativa com o

ambiente, desenvolvendo habilidades fundamentais para seu crescimento integral.

6.1. Resultados da avaliação pós-intervenção

A análise dos resultados obtidos após a aplicação dos contextos de aprendizagem possibilitou uma compreensão detalhada das transformações observadas no desenvolvimento das crianças ao longo da pesquisa. Com base nas observações registradas em vídeos e diários de campo, bem como na análise dos trabalhos produzidos pelas crianças, foi possível identificar avanços expressivos em aspectos como autonomia, criatividade, comunicação, interação social e apropriação dos conteúdos explorados em cada contexto.

Os dados foram organizados a partir dos quadros embasados nos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular, possibilitando uma reflexão sobre a riqueza das experiências vivenciadas. Além disso, a comparação entre as observações iniciais e os registros posteriores permitiu mapear progressos individuais e coletivos, bem como identificar desafios e oportunidades para a continuidade dessa abordagem no contexto escolar e familiar.

Quadro 19 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “AZUL”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção		
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós		
Objetivos de Aprendizagem	Nível	
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado	
Habilidades de comunicação	Avançado	
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado	
Participação em atividades cooperativas	Avançado	
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos		
Objetivos de Aprendizagem	Nível	
Desenvolver habilidades motoras	Avançado	
Explorar formas de movimento	Avançado	
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado	
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado	
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas		
Objetivos de Aprendizagem	Nível	continua

continuação	
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Azul já demonstrava uma energia vibrante e grande facilidade para se comunicar e interagir com os colegas. No entanto, sua inquietação em momentos de roda de conversa era perceptível, assim como sua tendência a restringir a escrita às letras do próprio nome. Seus desenhos, apesar de expressivos, ainda apresentavam poucos detalhes.

Com o decorrer do processo, Azul ampliou suas experiências e interesses, incorporando novas temáticas às brincadeiras e interações. Sua comunicação se tornou mais estruturada, favorecendo argumentações mais coerentes e participação ativa nas investigações propostas. Na escrita, houve um avanço evidente: além de se arriscar a grafar novas palavras, ele passou a realizar a leitura de suas produções com mais autonomia e confiança.

Seu desenvolvimento também pôde ser notado no campo artístico. Seus desenhos passaram a incorporar mais detalhes e traços característicos, refletindo um olhar mais apurado sobre o que observava. Azul teve contato com o projeto Humanae, (Dass, 2016). Trata-se de um projeto fotográfico, com o objetivo de evidenciar a diversidade da pele humana, desmistificando conceitos racializados que se limitam a categorias simplificadas como "branco", "preto", "amarelo" e "vermelho". No contexto educacional, especialmente na abordagem inspirada em Reggio Emilia, essa proposta dialoga com o princípio da valorização da identidade da criança, da escuta sensível e da construção do conhecimento por meio da investigação e da experiência sensorial (Edwards, Gandini & Forman, 1998). A partir disso, ampliou sua compreensão sobre identidade e diversidade, enquanto a exploração das abelhas e da polinização fortaleceu sua curiosidade e pensamento crítico.

Esse crescimento expressivo pôde ser atribuído aos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia, que incentivaram Azul a explorar suas potencialidades de forma autônoma e significativa. A riqueza de materiais e propostas possibilitou que ele se tornasse ainda mais participativo, criativo e seguro de suas habilidades, consolidando avanços importantes ao longo da pesquisa.

Quadro 20 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “VERDE”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado
Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Verde já se destacava por sua criatividade e comunicação objetiva, mas sua participação em atividades de grupo e sua exploração artística ainda podiam ser mais aprofundadas. Embora sua fala fosse clara, suas narrativas eram mais diretas e sua escrita oscilava na correspondência entre sons e grafia.

Com o decorrer da investigação, tornou-se perceptível um avanço expressivo em diversos aspectos. Verde passou a se expressar com mais segurança, compartilhando suas experiências e sentimentos de maneira mais articulada. Sua participação nas discussões cresceu, permitindo-lhe construir hipóteses mais elaboradas, como se observou durante as investigações sobre as abelhas. Além disso, sua fala ganhou estrutura e fluidez, tornando suas narrativas mais ricas e reflexivas.

No campo artístico, seus desenhos evoluíram significativamente, apresentando mais detalhes e um caráter narrativo que evidenciou sua capacidade de observação e representação. Sua escrita também avançou, demonstrando maior compreensão da relação entre a oralidade e a grafia, o que contribuiu para sua autonomia na produção textual.

O crescimento de Verde está diretamente relacionado aos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia, que favoreceram sua independência e incentivaram a exploração de diferentes linguagens. Com esses avanços, ele se consolidou como uma criança ainda mais expressiva, participativa e criativa, demonstrando um desenvolvimento significativo ao longo do período da pesquisa.

Quadro 21 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “AMARELO”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção		
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós		
Objetivos de Aprendizagem	Nível	
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado	
Habilidades de comunicação	Avançado	
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado	
Participação em atividades cooperativas	Avançado	
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos		
Objetivos de Aprendizagem	Nível	
Desenvolver habilidades motoras	Avançado	
Explorar formas de movimento	Avançado	continua

continuação	
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Amarelo se destacava por sua postura observadora e seu carinho nas interações, mas ainda demonstrava resistência a novas experiências e apresentava certa dificuldade em lidar com frustrações. Quando contrariado, sua reação era mais impulsiva, e sua comunicação verbal se restringia a frases curtas e diretas. Sua escrita, por sua vez, estava em fase inicial, sem grande experimentação gráfica, e seus desenhos apresentavam traços mais simples e menos detalhados.

Ao longo do percurso, foi possível perceber uma transformação expressiva em sua autonomia e segurança. Amarelo passou a demonstrar mais confiança para expressar seus sentimentos e interagir com o grupo de maneira mais ativa, envolvendo-se nas brincadeiras com maior entusiasmo e explorando novas possibilidades motoras, como desafios físicos em escaladas e jogos coletivos. Seu engajamento nas rodas de conversa também se fortaleceu, e depois disso ele passou a participar espontaneamente, trazendo hipóteses mais elaboradas e enriquecendo os diálogos com relatos detalhados sobre suas vivências e descobertas.

No campo artístico, sua evolução foi notável. Ele começou a se arriscar mais em diferentes suportes e materiais, experimentando novas formas de representação visual. Seus

desenhos passaram a apresentar mais detalhes e elementos narrativos, evidenciando um olhar mais apurado sobre o que desejava expressar. A escrita também acompanhou esse avanço: antes limitada ao uso convencional do próprio nome, depois se expandiu para novas palavras, combinando letras e sinais gráficos em suas produções. Ele demonstrou mais interesse em compreender a estrutura da escrita e se sentiu mais à vontade para testar diferentes formas de registro.

Esses avanços não ocorreram isoladamente, mas foram favorecidos pelos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia. A valorização da escuta ativa, da experimentação e da documentação do processo infantil possibilitou que Amarelo desenvolvesse maior autonomia, curiosidade e autoconfiança. As experiências vivenciadas ao longo da pesquisa não apenas ampliaram suas habilidades cognitivas e motoras, mas também fortaleceram sua autoestima e sua capacidade de lidar com desafios de forma mais equilibrada.

Amarelo se consolidou como uma criança mais participativa, expressiva e independente, demonstrando um crescimento significativo ao longo do período de aplicação da pesquisa. Seu percurso evidenciou como a criação de espaços de investigação e a valorização das múltiplas linguagens puderam transformar a maneira como as crianças se relacionam com o aprendizado, com os outros e consigo mesmas.

Quadro 22 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “ROXO”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção		
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós		
Objetivos de Aprendizagem	Nível	
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado	
Habilidades de comunicação	Avançado	
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado	
Participação em atividades cooperativas	Avançado	
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos		
Objetivos de Aprendizagem	Nível	
Desenvolver habilidades motoras	Avançado	
Explorar formas de movimento	Avançado	
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado	
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado	continua

continuação Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Roxo já demonstrava um forte interesse por atividades artísticas e criatividade, mas sua participação nos diálogos era pontual, e ele tendia a permanecer em uma posição mais observadora durante as investigações e brincadeiras coletivas. Sua fala era bem estruturada, mas suas contribuições eram mais objetivas e diretas, sem se aprofundar tanto nos temas discutidos. No campo da escrita, ele demonstrava um envolvimento moderado, utilizando as letras conhecidas de forma ainda exploratória e sem grande intenção comunicativa.

Ao longo do percurso, seus avanços foram notáveis. Ele se tornou uma criança mais segura e disposta a compartilhar suas ideias, participando ativamente das rodas de conversa e contribuindo com hipóteses e reflexões mais elaboradas. Sua criatividade, que antes se restringia principalmente ao desenho, expandiu-se para diversas formas de expressão, como modelagem, costura e construções com materiais diversos, evidenciando um envolvimento mais profundo nas propostas de investigação.

Seu pensamento crítico também amadureceu significativamente, permitindo-lhe não apenas formular hipóteses sobre os temas estudados, mas também argumentar e justificar suas ideias. Isso se tornou especialmente evidente nos diálogos sobre a importância das abelhas na polinização e na construção da identidade no projeto Humanae (Dass, 2016), em que Roxo demonstrou um olhar atento e questionador. Além disso, ele passou a estabelecer relações mais complexas entre os conteúdos explorados e suas próprias vivências, conectando o aprendizado

com o mundo ao seu redor.

No campo da autonomia, seu desenvolvimento foi igualmente expressivo. Ele se tornou mais independente em sua organização pessoal e hábitos de autocuidado, assumindo uma postura mais proativa dentro da rotina da escola. Depois, mostrou-se mais confortável para tomar decisões, solucionar pequenos desafios e gerenciar seus materiais e produções de maneira mais autônoma.

Todos esses avanços foram potencializados pelos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia. A valorização da escuta ativa e da documentação dos processos infantis permitiu que Roxo desenvolvesse maior confiança em sua capacidade criativa e investigativa. A possibilidade de experimentar e testar hipóteses em um ambiente que incentiva a exploração livre e a colaboração também fortaleceu sua autoestima e disposição para enfrentar desafios com mais autonomia.

Roxo se consolidou como uma criança ainda mais expressiva, criativa e participativa, demonstrando um crescimento significativo ao longo do período de aplicação da pesquisa. Seu percurso evidenciou como um ambiente de aprendizagem que valoriza a experimentação, a escuta e a expressão das múltiplas linguagens pôde transformar a relação das crianças com o conhecimento e com o mundo ao seu redor.

Quadro 23 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “LARANJA”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção		
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós		
Objetivos de Aprendizagem	Nível	
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado	
Habilidades de comunicação	Avançado	
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado	
Participação em atividades cooperativas	Avançado	
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos		
Objetivos de Aprendizagem	Nível	
Desenvolver habilidades motoras	Avançado	
Explorar formas de movimento	Avançado	
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado	continua

continuação	
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Laranja já se destacava por seu carinho e olhar atento ao mundo ao seu redor. No entanto, sua comunicação era mais reservada, e ele tendia a ocupar um lugar mais observador nas interações em grupo. Seu envolvimento nas atividades propostas era pontual, e, embora participasse, sua contribuição era discreta. No campo da escrita, ele ainda estava em fase de experimentação, sem atribuir valor sonoro claro às letras e demonstrando insegurança ao se arriscar na grafia de novas palavras.

Ao longo do percurso, Laranja apresentou avanços notáveis. Ele se tornou mais expressivo e envolvido no coletivo, assumindo papéis mais ativos nas brincadeiras e interações com os colegas. Sua comunicação evoluiu consideravelmente, passando a construir narrativas mais ricas e aprofundadas tanto em suas falas quanto em suas produções gráficas. Suas brincadeiras passaram a ser permeadas por diálogos estruturados, nos quais ele expressava hipóteses, fazia perguntas e negociava regras com os amigos de maneira mais segura e articulada.

Seu desenvolvimento artístico também foi marcante. Antes, seus desenhos possuíam poucos detalhes e representavam, de forma mais simbólica, elementos do seu imaginário. Ele passou a demonstrar uma riqueza maior em seus traçados, incorporando detalhes mais

elaborados e explorando diferentes formas de representação gráfica. Essa evolução refletiu não apenas um maior domínio técnico, mas também um amadurecimento em sua capacidade de observação e interpretação do mundo ao seu redor.

Na escrita, a transformação foi igualmente significativa. Laranja passou a atribuir maior valor sonoro às letras, estabelecendo relações mais consistentes entre os sons da fala e sua representação escrita. Sua confiança nesse processo aumentou, permitindo que ele se arriscasse mais na escrita de novas palavras sem depender exclusivamente do modelo do próprio nome. Esse avanço demonstrou uma construção sólida do pensamento sobre o sistema de escrita, algo fundamental para seu desenvolvimento letrado.

Todos esses avanços foram impulsionados pelos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia. A valorização da experimentação, da escuta ativa e da construção coletiva do conhecimento permitiu que Laranja desenvolvesse maior segurança em suas habilidades. A possibilidade de explorar diferentes linguagens – oral, gráfica e corporal – fortaleceu sua expressão e autonomia, tornando-o mais protagonista no processo de aprendizagem.

Laranja se consolidou como uma criança mais confiante, criativa e participativa, demonstrando um crescimento significativo ao longo do período de aplicação da pesquisa. Seu percurso evidenciou a importância de um ambiente que valoriza a curiosidade, a expressão e a interação, permitindo que cada criança construísse seu próprio conhecimento de forma significativa e autêntica.

Quadro 24 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “ROSA”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado
Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível

Desenvolver habilidades motoras	Avançado continua
continuação	
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Rosa já se destacava pela curiosidade e interesse por temas específicos, como navios e futebol. Sua comunicação era clara e objetiva, mas sua participação nas atividades coletivas, especialmente as motoras e artísticas, era mais voltada para seus interesses pessoais. Embora tivesse facilidade para interagir verbalmente, suas falas eram mais diretas, sem grande elaboração argumentativa. No campo da escrita, ainda demonstrava insegurança ao experimentar novas palavras e costumava restringir-se ao que já conhecia, evitando arriscar-se em registros mais complexos.

Ao longo do processo, observou-se um crescimento expressivo. Rosa expandiu suas possibilidades de interação, envolvendo-se em diferentes tipos de brincadeiras motoras, como pega-pega e esconde-esconde, e demonstrando maior abertura para experimentar desafios que antes não fazia parte de sua rotina. Seu repertório de comunicação se ampliou significativamente, e ele passou a elaborar perguntas mais complexas e compartilhar observações detalhadas, demonstrando uma escuta mais atenta e um olhar mais investigativo

sobre o mundo.

Na escrita, sua evolução foi notável. Ele não apenas passou a se arriscar mais na grafia de novas palavras, mas também a buscar verificar se suas produções correspondem aos sons que deseja representar. Seu interesse pela relação entre fala e escrita aumentou, tornando-o mais consciente do funcionamento do sistema de escrita e mais autônomo em suas produções. Além disso, embora ainda demonstrasse preferência por desenhar navios e foguetes, passou a explorar novos temas em suas representações gráficas, como as abelhas e elementos naturais, ampliando sua expressão artística.

Esse desenvolvimento foi impulsionado pelos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia, que valoriza a investigação, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento. Ao proporcionar um ambiente no qual Rosa pôde explorar livremente suas hipóteses, testar ideias e dialogar sobre suas descobertas, o processo de aprendizagem tornou-se mais significativo para ele. As investigações coletivas e as múltiplas linguagens oferecidas nas atividades permitiram que ele saísse de sua zona de conforto e se aventurasse em novas possibilidades, fortalecendo sua autoconfiança e ampliando suas formas de expressão.

Rosa se consolidou como uma criança mais participativa, expressiva e reflexiva, demonstrando um crescimento marcante ao longo do período de aplicação da pesquisa. Seu percurso evidenciou como um ambiente acolhedor e desafiador pode potencializar o desenvolvimento infantil, estimulando a curiosidade e incentivando a criança a se apropriar de novos conhecimentos de maneira ativa e engajada.

Quadro 25 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “MARROM”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado
Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível

Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado continua
continuação	
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Marrom já se destacava por sua comunicação expressiva e sua capacidade de relatar vivências de forma detalhada. No entanto, demonstrava certa inflexibilidade diante de mudanças na rotina e dificuldades em lidar com frustrações, o que, por vezes, resultava em momentos de resistência ou desinteresse por atividades que não estavam alinhadas com suas preferências imediatas. Sua participação nas rodas de conversa era mais passiva, e sua interação social, embora presente, ainda era marcada por uma necessidade de controle sobre determinadas situações. No campo da escrita, seu envolvimento estava em fase inicial, e suas hipóteses sobre o sistema alfabético eram ainda pouco exploradas.

Ao longo do processo de pesquisa, Marrom passou por um crescimento significativo em diferentes aspectos. Desenvolveu maior controle emocional e aprendeu a associar suas emoções a referências culturais, como personagens e cores, demonstrando um amadurecimento na forma como interpreta e expressa seus sentimentos. Essa nova habilidade fortaleceu sua comunicação, tornando suas falas mais reflexivas e argumentativas. Ela passou a construir narrativas mais

elaboradas e demonstrar um pensamento mais crítico e estruturado, conseguindo sustentar suas ideias com maior coerência.

No campo artístico, sua evolução foi notável. Se antes evitava experimentar novas técnicas por receio de errar, passou a se sentir mais confortável para testar diferentes formas de expressão, enriquecendo suas produções com mais detalhes e autenticidade. A escrita também se tornou uma aliada no seu desenvolvimento, e sua relação com o sistema alfabético amadureceu consideravelmente. Ela passou a estabelecer correspondências mais consistentes entre os sons e as letras, demonstrando mais autonomia e confiança ao registrar palavras e pequenas frases.

Outro aspecto essencial de sua trajetória foi o fortalecimento de sua interação social. Sua relação com os colegas também se tornou mais afetuosa e recíproca, e ela passou a demonstrar carinho e consideração de maneira mais espontânea e frequente. Além disso, seu senso de pertencimento ao grupo aumentou, e passou a participar com mais entusiasmo das atividades coletivas, envolvendo-se ativamente nas brincadeiras e decisões da turma.

Esses avanços foram potencializados pelos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia, que permitiram que Marrom se expressasse de múltiplas formas, ampliando sua compreensão sobre si mesma e sobre o grupo. As propostas abertas e investigativas ofereceram espaço para que ela construísse autonomia, fortalecesse seu pensamento crítico e desenvolvesse uma relação mais positiva com os desafios cotidianos. A valorização da escuta e da colaboração também foi essencial para que ela se sentisse mais segura para interagir e compartilhar suas ideias com confiança.

Marrom se consolidou como uma criança mais segura, participativa e reflexiva, evidenciando um crescimento notável ao longo do período de aplicação da pesquisa. Sua jornada ilustrou como um ambiente rico em interações, investigações e múltiplas linguagens pôde promover o desenvolvimento integral da criança, ajudando-a a se tornar protagonista do próprio aprendizado.

Quadro 26 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “BRANCO”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado

Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado
Participação em atividades cooperativas	Avançado continua
continuação	
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Branco já se destacava por sua natureza amistosa e seu desejo genuíno de interagir com os colegas e professores. Sua comunicação era clara e espontânea, mas suas falas ainda eram mais diretas e menos estruturadas. Seu envolvimento com as propostas variava de acordo com seu interesse momentâneo, e sua forma de lidar com frustrações ainda precisava de amadurecimento, especialmente nas interações com os amigos. Em algumas situações, ao ser contrariada ou quando algo não acontecia conforme o esperado, ela reagia interrompendo a interação ou buscando ajuda de um adulto, sem explorar plenamente a resolução de conflitos por conta própria.

Com o decorrer da pesquisa, Branco apresentou um avanço expressivo em diferentes aspectos. Seu desenvolvimento emocional foi um dos pontos de maior destaque: passou a reconhecer e expressar passou a se autorregular melhor, buscando o diálogo como forma de mediação em momentos de conflito.

No campo da comunicação, seu repertório verbal se expandiu significativamente. Suas falas se tornaram mais elaboradas e descritivas, permitindo-lhe argumentar com mais clareza e relatar eventos e vivências com um nível maior de detalhes. Durante as investigações sobre diversidade e meio ambiente, seu pensamento crítico se fortaleceu, levando-a a elaborar reflexões mais profundas sobre os temas abordados. Demonstrou grande interesse pelos diálogos sobre identidade e pertencimento, contribuindo com observações pertinentes e sensíveis ao longo do estudo do projeto Humanae.

No campo artístico, Branco demonstrou uma evolução notável. Se antes seus desenhos eram mais simples e focados em elementos recorrentes, se tornaram mais ricos em detalhes e narrativas visuais. Além disso, passou a experimentar novas técnicas com mais autonomia e confiança, demonstrando maior envolvimento com os materiais e possibilidades oferecidos nos contextos de aprendizagem. Esse crescimento artístico refletiu diretamente na sua relação com a escrita, pois ela também passou a explorar novas formas de registro, utilizando letras e marcas gráficas com mais segurança e intenção.

Seu senso de pertencimento ao grupo se fortaleceu, e passou a participar das atividades com mais iniciativa e envolvimento. Se antes precisava de estímulo para aprofundar sua participação, passou a demonstrar maior interesse em compreender os processos coletivos e contribuir ativamente nas investigações e nas construções do conhecimento. Sua expressividade e criatividade foram ampliadas, permitindo-lhe interagir com o mundo à sua volta de maneira mais significativa.

Os contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia foram fundamentais para esses avanços. A valorização das múltiplas linguagens, o estímulo à autonomia e a construção do conhecimento em parceria com o grupo proporcionaram a Branco um ambiente seguro e encorajador para se desenvolver. As investigações abertas e a escuta sensível da professora permitiram que ela construísse suas próprias compreensões e desenvolvesse um pensamento mais analítico e reflexivo.

Branco se consolidou como uma criança mais comunicativa, participativa e criativa, evidenciando um crescimento expressivo ao longo do período de aplicação da pesquisa. Sua

jornada ilustrou como um ambiente pedagógico que valoriza a escuta, o respeito e a autonomia pôde contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe explorar e construir sua identidade de maneira única e autêntica.

Quadro 27 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “CINZA”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado
Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Cinza já se destacava por sua natureza amorosa e comunicativa, envolvendo-se com os colegas de maneira afetuosa e espontânea. Sua fala era clara e fluida, mas suas narrativas ainda eram mais objetivas e sua forma de relatar experiências, em alguns momentos, carecia de maior aprofundamento. Seu envolvimento com as propostas era positivo, mas algumas atividades exigiam um incentivo maior para que ela explorasse todo seu potencial criativo e investigativo.

Ao longo da pesquisa, Cinza demonstrou um crescimento significativo em diferentes aspectos do seu desenvolvimento. Seu amadurecimento emocional foi notável: passou a expressar suas emoções de forma mais clara e a compreender melhor as dinâmicas dos relacionamentos dentro do grupo. A interação com os amigos se tornou ainda mais colaborativa, e ela passou a demonstrar maior habilidade para lidar com diferentes opiniões e resolver conflitos de forma mais autônoma.

No campo da comunicação, seu repertório verbal se expandiu consideravelmente. Se antes suas falas eram mais diretas e descritivas, Cinza se tornou capaz de narrar eventos e elaborar hipóteses com maior profundidade. Sua participação nas rodas de conversa se tornou mais ativa e reflexiva, contribuindo para debates e investigações, especialmente nos temas relacionados à diversidade e ao meio ambiente. Durante o estudo sobre identidade no projeto *Humanae*, ela demonstrou grande sensibilidade, refletindo sobre a singularidade de cada pessoa e reconhecendo suas próprias características com mais segurança.

Seu desenvolvimento artístico também foi expressivo. Se no início do processo seus desenhos seguiam padrões mais simples, ela passou a explorar novas técnicas e composições com mais confiança e intencionalidade. Suas marcas gráficas se tornaram mais detalhadas, evidenciando um olhar mais atento para os elementos do seu entorno. A experimentação com diferentes materiais e suportes fez com que sua produção artística ganhasse mais camadas de significado, e suas criações passaram a refletir melhor suas ideias e sentimentos.

Na escrita, seu avanço foi igualmente notável. Cinza passou a atribuir maior valor sonoro às letras e a relacionar a escrita com a fala de maneira mais estruturada. Se antes sua escrita era mais restrita às palavras conhecidas, ela passou a demonstrar curiosidade em experimentar novas construções, arriscando-se a escrever palavras além do próprio nome. Essa segurança também se reflete no seu interesse por bilhetes e cartinhas, forma que encontrou para expressar seu carinho pelos colegas e professores.

A abordagem Reggio Emilia, adotada na pesquisa, foi essencial para esse desenvolvimento. O incentivo à autonomia e à investigação permitiu que Cinza ampliasse suas possibilidades de expressão e se envolvesse de maneira mais ativa no processo de aprendizagem. A valorização do brincar como forma de construir conhecimento fez com que ela se tornasse mais confiante na exploração do ambiente, e as propostas abertas permitiram que ela desenvolvesse um pensamento mais reflexivo e criativo.

Com esses avanços, Cinza se consolidou como uma criança ainda mais participativa, comunicativa e inventiva. Seu crescimento ao longo do período de aplicação da pesquisa demonstrou a importância de um ambiente de aprendizagem que valoriza a escuta, a expressão e a construção coletiva do conhecimento. Ela passou a se mostrar mais segura e envolvida, pronta para continuar sua jornada de descobertas com ainda mais curiosidade e criatividade.

Quadro 28 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “BEGE”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado
Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado

Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado continua
continuação Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No primeiro semestre, Bege já se destacava por sua personalidade destemida e sua comunicação expressiva. Desde o início, demonstrava autonomia e confiança ao interagir com os colegas, assumindo um papel ativo nas brincadeiras e nas atividades coletivas. No entanto, havia uma tendência em impor suas preferências e liderar as dinâmicas sem considerar tanto as ideias dos amigos. Sua participação era engajada, mas ainda havia espaço para desenvolver uma escuta mais atenta e um espírito mais colaborativo.

Ao longo da pesquisa, observamos um crescimento expressivo em sua interação social e no desenvolvimento da empatia. Bege passou a demonstrar maior flexibilidade ao brincar, aceitando melhor as ideias dos colegas e negociando as regras das brincadeiras de forma mais democrática. Suas relações interpessoais se fortaleceram, e ela passou a compartilhar decisões com mais naturalidade, tornando-se mais aberta à cooperação e à troca de experiências.

Sua comunicação evoluiu significativamente. Se antes suas falas eram objetivas e assertivas, suas narrativas se tornaram mais ricas e detalhadas, revelando um pensamento mais elaborado. Bege se tornou uma contadora de histórias envolvente, utilizando descrições minuciosas e construindo enredos cada vez mais complexos. Esse avanço se refletiu não apenas em suas interações diárias, mas também em sua participação nas rodas de conversa e investigações, apresentando hipóteses e argumentos com mais clareza e profundidade.

No campo artístico, Bege expandiu suas explorações, demonstrando mais interesse por novas técnicas e formas de expressão. Antes, suas produções seguiam padrões mais previsíveis, mas ela passou a se aventurar na experimentação com cores, texturas e composições variadas. Essa evolução também se manifestou no projeto Humanae (Dass, 2016), onde refletiu sobre identidade e diversidade com um olhar mais sensível e investigativo.

Em relação à escrita, Bege demonstrou um crescimento notável. Se no início ela se limitava à reprodução de palavras conhecidas, ela passou a buscar escrever novas palavras com maior autonomia e segurança. Seu interesse por cartinhas e bilhetes aumentou, e suas produções se tornaram mais frequentes e estruturadas. A relação entre som e escrita se consolidou, e ela passou a demonstrar mais confiança na grafia, ousando registrar suas ideias de maneira mais espontânea.

A abordagem Reggio Emilia, adotada na pesquisa, foi essencial para essa evolução. O incentivo à autonomia e à construção coletiva do conhecimento permitiu que Bege ampliasse sua capacidade de escuta e sua participação nas investigações. O estudo das abelhas e a exploração do projeto Humanae foram momentos marcantes nesse processo, pois proporcionaram a ela um espaço de reflexão mais aprofundado sobre conceitos abstratos e relações simbólicas.

Com esses avanços, Bege se consolidou como uma criança ainda mais engajada, colaborativa e segura de suas capacidades. Seu crescimento ao longo do período de aplicação da pesquisa demonstrou a importância de um ambiente que valoriza a escuta, a expressão e a construção do conhecimento de forma coletiva e democrática. Bege passou a se mostrar mais flexível, reflexiva e aberta ao diálogo, pronta para continuar explorando o mundo com sua curiosidade e criatividade vibrantes.

Quadro 29 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “TURQUESA”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado
Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado

Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado continua
continuação Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Desde o início da pesquisa, Turquesa se destacou por sua personalidade expansiva e argumentativa, sempre trazendo comentários e questionamentos que demonstravam sua curiosidade e desejo de compreender o mundo à sua volta. No entanto, no primeiro semestre, suas reações às frustrações eram mais impulsivas, levando a confrontos físicos quando se sentia contrariado. Sua dificuldade em aceitar as regras do grupo e em lidar com opiniões divergentes gerava conflitos em algumas interações.

Observou-se uma mudança significativa em sua postura e desenvolvimento socioemocional. Turquesa passou a recorrer mais ao diálogo para resolver conflitos, evitando reações agressivas. Em situações de discordância, ele passou a demonstrar mais autocontrole, refletindo antes de agir. Depois da intervenção, em alguns momentos, ele ainda provocava os colegas, testando os limites das interações, mas sua aceitação das mediações e sua escuta ativa melhoraram, tornando suas relações mais equilibradas e colaborativas.

Sua participação nas investigações e discussões coletivas também evoluiu de forma notável. Se antes suas contribuições eram mais pontuais e rápidas, ele passou se envolver mais profundamente nas conversas, articulando suas ideias e construindo reflexões mais complexas.

Durante o estudo das abelhas, por exemplo, formulou hipóteses e fez questionamentos que ampliaram as discussões do grupo. No projeto Humanae (Dass, 2016), sua percepção sobre identidade e diversidade se tornou mais sofisticada, permitindo-lhe interagir com o tema de maneira crítica e consciente.

No que se refere à escrita, Turquesa apresentou avanços expressivos. No primeiro semestre, ainda oscilava na construção das palavras e demonstrava insegurança ao registrar suas ideias. Passou a escrever com mais autonomia e confiança, utilizando uma lógica mais estruturada na relação entre som e grafia. Além disso, passou a auxiliar os colegas em suas escritas e a demonstrar interesse pela leitura, buscando compreender e interpretar o que escreve, o que fortaleceu sua conexão entre oralidade e letramento.

A evolução de Turquesa foi diretamente relacionada ao ambiente de aprendizagem investigativo e participativo promovido pela abordagem Reggio Emilia. A valorização do diálogo, da escuta e da construção coletiva do conhecimento possibilitou que ele aprimorasse suas habilidades socioemocionais e cognitivas. O espaço aberto para a expressão de suas ideias, aliado às propostas investigativas, fortaleceu sua autonomia e incentivou uma participação mais ativa e colaborativa.

Com esses avanços, Turquesa consolidou-se como uma criança mais reflexiva, empática e equilibrada, sem perder sua curiosidade vibrante e sua expressividade. Seu crescimento ao longo do período de aplicação da pesquisa evidenciou como o envolvimento em práticas investigativas e dialógicas contribuiu para o desenvolvimento integral da criança, potencializando tanto suas habilidades acadêmicas quanto suas competências sociais e emocionais.

Quadro 30 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “LILÁS”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado
Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	

Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
continuação	
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Desde o início da pesquisa, Lilás se destacou por sua natureza comunicativa e afetuosa, interagindo com os colegas de maneira sempre gentil e envolvente. No entanto, no primeiro semestre, suas interações eram mais diretas e objetivas, sem grande aprofundamento nas reflexões ou questionamentos sobre os temas abordados em sala. Seus relatos eram claros, mas não necessariamente exploravam conexões mais amplas entre as experiências vividas e os conteúdos discutidos.

Observou-se um avanço expressivo em sua forma de se comunicar e de compreender o mundo ao seu redor. Lilás passou a estruturar melhor suas falas, trazendo argumentações mais ricas e estabelecendo relações mais complexas entre os temas explorados na turma. Suas narrativas se tornaram mais sofisticadas, permitindo-lhe participar ativamente de investigações e rodas de conversa com hipóteses bem fundamentadas. Durante o estudo das abelhas e a

investigação sobre identidade no projeto Humanae, demonstrou uma percepção aguçada, criando associações simbólicas detalhadas sobre diversidade e pertencimento.

No campo da escrita, seu desenvolvimento também foi notável. No início da pesquisa, Lilás já demonstrava interesse pelo registro escrito, mas ainda necessitava de maior segurança e compreensão sobre a estrutura das palavras. Sua escrita passou a apresentar uma lógica mais consolidada, atribuindo valor sonoro às letras e demonstrando uma relação mais clara entre oralidade e escrita. Seu interesse em escrever bilhetes e cartinhas para os colegas e professores reforçou seu envolvimento ativo com o letramento e com a expressão das emoções por meio da linguagem escrita.

Outro avanço importante foi sua participação em atividades coletivas. No primeiro semestre, embora interagisse bem com os amigos, nem sempre se engajava plenamente em propostas que exigiam colaboração e construção conjunta do conhecimento. Ela passou a demonstrar um envolvimento muito maior, participando de forma ativa e cooperativa nas investigações e brincadeiras. Seu papel nas interações sociais se fortaleceu, e seu senso de pertencimento ao grupo cresceu consideravelmente.

No campo das artes, ampliou sua experimentação com diferentes materiais e passou a produzir desenhos mais detalhados e expressivos. Antes, suas produções eram mais simplificadas e baseadas em esquemas conhecidos, mas depois houve uma maior exploração de formas, cores e texturas, evidenciando um avanço na percepção visual e na sensibilidade estética. Durante o estudo Humanae, Lilás demonstrou uma compreensão sofisticada sobre identidade e diversidade, fazendo associações criativas ao refletir sobre seu tom de pele e as diferenças entre as pessoas.

Os avanços de Lilás foram potencializados pelo ambiente de aprendizagem inspirado na abordagem Reggio Emilia, que valoriza a escuta ativa, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. O incentivo à participação ativa nas discussões e a liberdade para explorar diferentes formas de expressão permitiram que ela expandisse sua comunicação, aprimorasse sua escrita e aprofundasse sua percepção sobre o mundo.

Com esse crescimento, Lilás consolidou-se como uma criança ainda mais expressiva, colaborativa e segura de si, demonstrando um desenvolvimento notável ao longo do período de aplicação da pesquisa. Seu amadurecimento refletiu a importância de contextos educativos que estimulam a autonomia, a experimentação e a valorização das múltiplas linguagens infantis.

Quadro 31 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “VERMELHO”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado continua
continuação Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Habilidades de comunicação oral	Avançado
Participação em leituras e conversas	Avançado

Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Vermelho demonstrava certa insegurança ao entrar na escola, precisando de acolhimento para se separar da mãe e se adaptar ao ambiente escolar. Essa necessidade de segurança se refletia em sua forma de interação, que era mais reservada e discreta, limitando sua participação nas rodas de conversa e investigações em grupo. Sua fala era clara, mas suas narrativas ainda eram curtas, sem grande aprofundamento ou elaboração. Ele demonstrava interesse pelo desenho, mas sua produção artística era mais contida, sem uma exploração ampla de formas e técnicas.

Depois, observou-se uma grande evolução em diversas áreas. Vermelho se tornou mais seguro e confortável no ambiente escolar, entrando na sala com mais autonomia e interagindo com os amigos de maneira mais espontânea e ativa. Seu vínculo com os colegas se fortaleceu, e ele passou a participar com mais entusiasmo das brincadeiras e dinâmicas do grupo. Esse avanço se refletiu também em sua comunicação, que se tornou mais fluida e estruturada. Suas falas se tornaram mais completas, permitindo-lhe compartilhar histórias e experiências de forma mais detalhada, além de construir narrativas mais envolventes.

Seu pensamento crítico amadureceu significativamente, e ele passou a verbalizar suas hipóteses e reflexões com mais confiança. Isso ficou evidente em sua participação nos projetos investigativos, como os estudos sobre identidade no Humanae e a pesquisa sobre a importância das abelhas no meio ambiente. No primeiro semestre, sua participação era pontual, mas depois ele passou a se envolver de forma mais ativa, ouvindo os colegas, formulando perguntas e contribuindo com ideias próprias. Esse crescimento reforçou sua capacidade de observação e argumentação, mostrando um avanço em sua construção de conhecimento.

Na produção artística, Vermelho ampliou sua exploração, utilizando diferentes materiais e técnicas com mais interesse e criatividade. Se antes o desenho era uma atividade isolada, ele passou a utilizá-lo como forma de expressão, experimentando novos traços e detalhes em suas produções. Esse desenvolvimento evidenciou sua crescente segurança para se expressar visualmente, um dos pilares da abordagem Reggio Emilia, que valoriza as múltiplas linguagens da infância.

Outro aspecto fundamental de sua evolução foi o fortalecimento de seu senso de

pertencimento ao grupo. No primeiro semestre, ele preferia permanecer em espaços mais familiares e conhecidos, evitando mudanças bruscas. Depois, passou a demonstrar mais flexibilidade para se adaptar a novas propostas e ambientes, participando ativamente das dinâmicas da turma. Essa autonomia recém-adquirida também se refletiu em seus hábitos diários, como na organização de materiais e na realização de pequenas tarefas cotidianas sem precisar de tanta mediação.

Os avanços de Vermelho foram impulsionados pelos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia, que estimularam sua autonomia, sua escuta ativa e sua participação em projetos coletivos. A liberdade para explorar suas próprias ideias, aliada ao incentivo à colaboração e ao diálogo, proporcionou um ambiente seguro e encorajador para que ele pudesse desenvolver sua autoconfiança e expressividade.

Seu crescimento expressivo ao longo do período de aplicação da pesquisa demonstrou como um ambiente educativo sensível e investigativo pôde potencializar as múltiplas formas de aprender e se expressar na infância.

Quadro 32 - Resultados obtidos na avaliação pós-intervenção da criança “MAGENTA”

Rubrica de Avaliação do Desenvolvimento: Pós-Intervenção	
Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Identificar e expressar emoções básicas	Avançado
Habilidades de comunicação	Avançado
Reconhecer e valorizar a diversidade	Avançado
Participação em atividades cooperativas	Avançado
Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos	
Objetivos de Aprendizagem	Nível
Desenvolver habilidades motoras	Avançado
Explorar formas de movimento	Avançado
Reconhecimento do corpo e suas funções	Avançado
Atividades de autocuidado e saúde	Avançado
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas	
Objetivos de Aprendizagem	Nível

Exploração de materiais artísticos	Avançado
Reconhecimento de cores, formas e texturas	Avançado
Experimentação com técnicas artísticas	Avançado
Exploração de sons instrumentais	Intermediário
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Objetivos de Aprendizagem	Nível continua
continuação	Avançado
Habilidades de comunicação oral	
Participação em leituras e conversas	Avançado
Exploração do mundo imaginário	Avançado
Desenvolvimento de pensamento crítico	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No início da pesquisa, Magenta era uma criança observadora, tranquila e reservada, que preferia se expressar por meio de gestos e palavras isoladas. Suas interações eram pontuais, e sua comunicação oral ainda estava em desenvolvimento, limitando sua participação nas rodas de conversa e nas brincadeiras coletivas. Nas atividades do dia a dia, buscava segurança ao permanecer mais próxima dos adultos, demonstrando necessidade de apoio para enfrentar desafios e interagir com o grupo.

Percebeu-se uma transformação significativa em diversos aspectos. Magenta se tornou mais verbal, construindo frases completas para expressar suas vontades e necessidades. Se antes recorria a gestos e palavras soltas, agora elabora falas mais estruturadas, demonstrando maior segurança ao se comunicar. Além disso, passou a interagir mais ativamente com os colegas, demonstrando um forte senso de pertencimento ao grupo. Essa mudança se refletiu no seu comportamento durante as brincadeiras, pois passou a esperar sua vez, negociar com os amigos e participar das atividades com mais entusiasmo.

Seu desenvolvimento motor também apresentou avanços notáveis. Antes, Magenta explorava menos o espaço físico e costumava observar as brincadeiras sem se engajar completamente. Depois, passou a se movimentar com mais liberdade e confiança, participando ativamente das brincadeiras externas, como correr, escalar e explorar diferentes cenários ao ar livre. Essa evolução demonstrou um fortalecimento da sua autonomia e da segurança em experimentar novas possibilidades de movimento.

Sua independência cresceu consideravelmente, evidenciada na autonomia com a alimentação, higiene e na escolha de roupas e acessórios. Durante o primeiro semestre, necessitava de maior apoio para realizar essas tarefas. No entanto, com a continuidade dos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia, que estimulam a autonomia infantil, Magenta passou a realizar essas atividades com mais independência, demonstrando maior consciência sobre suas próprias escolhas e necessidades.

No campo artístico, Magenta desenvolveu uma percepção mais apurada sobre cores, formas e detalhes, refletida em sua participação ativa no projeto Humanae e nos estudos sobre as abelhas. No início da pesquisa, suas produções eram mais simples e sem muitos elementos visuais. Depois, suas criações se tornaram mais ricas em detalhes e demonstraram um olhar mais atento ao mundo ao seu redor. Essa evolução evidenciou como o contato com diferentes materiais e técnicas possibilitou o desenvolvimento de sua expressão gráfica.

A observação do desenvolvimento da escrita de Magenta dentro dos contextos de aprendizagem revelou um avanço significativo na sua relação com o sistema de escrita e na construção do conhecimento. Se antes sua produção estava restrita à grafia do próprio nome com apoio, depois ela demonstrou interesse em compor novas palavras, mesmo que ainda necessite de mediação oral. Esse progresso indicou um amadurecimento na compreensão da escrita como representação simbólica da linguagem oral, bem como um maior engajamento no processo de alfabetização.

Essa evolução está alinhada à concepção vygotskiana de aprendizagem, que enfatiza a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1984). Ao participar dos contextos de aprendizagem, Magenta teve a oportunidade de explorar a escrita de maneira significativa, inserida em um ambiente que valoriza a expressão infantil e a construção coletiva do conhecimento. A mediação do adulto e a interação com os colegas foram elementos fundamentais nesse processo, fornecendo suporte para que a criança ampliasse sua capacidade de compreender e produzir escrita.

Além disso, o interesse em formar novas palavras refletiu um avanço na consciência fonológica, pois Magenta passou a perceber a estrutura sonora das palavras e sua correspondência com os grafemas. Esse tipo de experiência é essencial para a alfabetização, pois permite que a criança experimente a escrita de maneira ativa, testando hipóteses e ajustando sua produção com base nas interações e no ambiente ao seu redor. Essa abordagem respeita o ritmo individual de cada criança, permitindo que a escrita emergja de forma natural, dentro de

um contexto significativo e estimulante. Os avanços de Magenta foram impulsionados pelos contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia, que valoriza a escuta ativa, a autonomia e a experimentação como ferramentas para o desenvolvimento infantil. O ambiente encorajador e as experiências investigativas proporcionadas ao longo da pesquisa contribuíram para que ela se tornasse mais segura, curiosa e participativa.

Com todos esses avanços, Magenta se consolidou como uma criança mais comunicativa, expressiva e independente, demonstrando um crescimento expressivo ao longo do período de aplicação da pesquisa.

6.3. Reflexões sobre os contextos realizados

A análise dos dados coletados revelou transformações significativas no desenvolvimento das crianças participantes, especialmente nos aspectos de comunicação, interação social, autonomia e expressão artística. Esses avanços podem ser compreendidos e contextualizados à luz dos referenciais teóricos apresentados na introdução, bem como em comparação com estudos anteriores sobre a abordagem Reggio Emilia e o desenvolvimento infantil.

No início da pesquisa, observou-se que algumas crianças apresentavam interações mais simples e diretas, com narrativas curtas e comunicação oral ainda em construção. Ao longo do período de aplicação da abordagem inspirada em Reggio Emilia, houve um progresso notável na capacidade de construir frases completas, expressar vontades e necessidades, além de compartilhar histórias e experiências de forma mais estruturada.

Vygotsky (1984) enfatiza a importância do ambiente social no desenvolvimento da linguagem, argumentando que a interação com pares e adultos mediadores promove a internalização de funções psicológicas superiores. A abordagem Reggio Emilia, ao valorizar o diálogo e a escuta ativa, cria um contexto propício para esse desenvolvimento linguístico. Edwards, Gandini e Forman (1998) corroboram essa perspectiva ao destacar que a ênfase na comunicação e na expressão múltipla de ideias nas escolas de Reggio Emilia contribui diretamente para o aprimoramento das habilidades linguísticas das crianças.

As crianças demonstraram um aumento significativo na interação com os colegas, desenvolvendo um forte senso de pertencimento ao grupo. Passaram a participar ativamente de brincadeiras coletivas, aguardando sua vez e colaborando em atividades em grupo.

Piaget (1978) ressalta que a interação entre pares é fundamental para o desenvolvimento

social e cognitivo, pois promove a descentração e a compreensão de diferentes perspectivas. A abordagem Reggio Emilia incentiva o trabalho em grupo e a resolução colaborativa de problemas, o que reforça esse aspecto. Gandini (1993) também enfatiza que o trabalho em pequenos grupos estimula a cooperação e fortalece as relações sociais entre as crianças, promovendo um ambiente de aprendizado ativo e compartilhado.

Um dos avanços mais notáveis observados foi a crescente autonomia das crianças em relação à alimentação, higiene e escolha de vestuário. Elas passaram a realizar essas atividades com mais independência, refletindo um desenvolvimento significativo na autossuficiência e na autoconfiança.

A abordagem Reggio Emilia vê a criança como protagonista de seu próprio aprendizado, incentivando a autonomia e a tomada de decisões (Gandini, 1993). Esse princípio é reafirmado por Cadwell (1997), que destaca a importância de criar espaços e oportunidades para que as crianças se expressem e façam escolhas, fortalecendo sua independência e senso de responsabilidade.

No campo artístico, as crianças passaram a explorar diferentes materiais e técnicas, produzindo desenhos mais detalhados e expressivos. Demonstraram uma percepção mais apurada de cores, formas e detalhes, participando ativamente de projetos como *Humanae* e os estudos sobre abelhas.

Malaguzzi (1999) introduziu o conceito das "cem linguagens da criança", enfatizando a multiplicidade de formas de expressão infantil. A abordagem Reggio Emilia valoriza essas diversas linguagens, proporcionando oportunidades para que as crianças expressem suas ideias e sentimentos por meio da arte, música, dramatizações e outras formas criativas. Edwards et al. (1998) destacam que essa valorização das múltiplas formas de expressão promove não apenas a criatividade, mas também o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

A aprendizagem ativa é um princípio fundamental tanto para a abordagem Reggio Emilia quanto para os conceitos defendidos por Freire e Piaget. Segundo a epistemologia genética piagetiana, a criança constrói conhecimento a partir da interação com o meio, em um processo contínuo de assimilação e acomodação, onde novas experiências desafiam seus esquemas mentais anteriores e promovem a reorganização do pensamento (Piaget, 1978). Da mesma forma, a abordagem Reggio Emilia defende que a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, e não um recipiente passivo de informações (Edwards, Gandini & Forman, 1998). Freire (1996), por sua vez, critica modelos de educação bancária e reforça a

necessidade de um aprendizado dialógico, onde o educando se apropria do conhecimento por meio de sua participação ativa no processo educativo.

Nos contextos de aprendizagem aplicados, essa concepção se materializou em propostas que encorajaram as crianças a explorar, manipular, testar e refletir sobre suas descobertas. No contexto de pigmentos naturais, por exemplo, as crianças tiveram a oportunidade de transformar alimentos como beterraba, açafrão e couve em tintas, utilizando pilões, pincéis e água para testar diferentes possibilidades. Essa experiência permitiu que elas formassem hipóteses sobre cores e texturas e verificassem empiricamente suas previsões. Esse tipo de exploração está diretamente ligado ao conceito de "cem linguagens da criança" descrito por Malaguzzi (1999), que enfatiza a multiplicidade de formas de expressão e aprendizagem.

O pensamento freiriano, ao defender que a aprendizagem ocorre no encontro entre a experiência e a reflexão crítica, também pode ser identificado nos contextos. As crianças, ao interagir com os materiais, não apenas executavam ações repetitivas, mas refletiam sobre os fenômenos observados, estabelecendo conexões com o cotidiano. Quando uma criança observou que a beterraba deixava sua boca roxa e comparou esse efeito com o uso de um batom, estava articulando a nova experiência com seus conhecimentos prévios e aplicando sua percepção a diferentes contextos. Essa reflexão e experimentação são essenciais para a construção de um pensamento crítico, conforme defendido por Freire (1987), que via a curiosidade como um motor da aprendizagem significativa.

Além disso, a abordagem Reggio Emilia e os conceitos de Freire convergem na valorização do espaço como um "terceiro educador" (Gandini, 1993). O ambiente preparado para os contextos de aprendizagem favoreceu a autonomia das crianças, permitindo que escolhessem seus materiais, testassem estratégias e se apoiassem na mediação dos colegas e educadores para ampliar suas descobertas. Essa liberdade de exploração, longe de ser uma atividade desorganizada, representa uma prática estruturada que incentiva o pensamento investigativo e a aprendizagem experiencial, conceitos amplamente discutidos por autores como Dewey (1938) e Edwards, Gandini e Forman (1998).

A aprendizagem ativa, portanto, se expressa nos contextos de diferentes formas: no manuseio dos materiais, na formulação de hipóteses, na exploração de múltiplos sentidos e na troca de percepções entre pares. Essa abordagem dialógica e investigativa contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, reforçando a importância de experiências concretas na educação infantil. Como destaca Freire (1996), ensinar não é

transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. E os contextos de aprendizagem analisados representam exatamente essa criação de possibilidades, onde a criança se torna protagonista de sua própria jornada educativa.

Ainda com base em Piaget, jogo simbólico é um dos aspectos centrais do desenvolvimento infantil e se manifesta de maneira espontânea nas interações das crianças com o mundo ao seu redor. Piaget (1978) define o jogo simbólico como uma atividade em que a criança representa situações da realidade por meio da imaginação, utilizando objetos e ações simbólicas para reconstruir experiências e criar novas possibilidades. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança experimente papéis, elabore conceitos e amplie sua capacidade de abstração. A abordagem Reggio Emilia valoriza essa forma de expressão infantil ao estruturar contextos de aprendizagem que favorecem a imaginação e a experimentação criativa (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Nos contextos de aprendizagem aplicados nesta pesquisa, foi possível observar a presença significativa do jogo simbólico. No contexto de pigmentos, por exemplo, as crianças atribuíram significados lúdicos às cores extraídas dos alimentos, transformando-as em elementos narrativos dentro de suas brincadeiras. Algumas crianças relacionaram as tintas naturais a experiências cotidianas, como a produção de batons e tinturas, enquanto outras imaginaram cenários em que os pigmentos eram "poções mágicas" ou ingredientes de receitas fictícias. Essa ressignificação do material disponível é um exemplo claro do jogo simbólico e da capacidade infantil de integrar a fantasia ao aprendizado.

Freire (1996) argumenta que o conhecimento não é algo transmitido passivamente, mas construído ativamente pela criança a partir de suas interações com o mundo. No jogo simbólico, essa construção se intensifica, pois a criança não apenas explora o ambiente, mas também o modifica e o interpreta à luz de suas experiências pessoais. Isso ficou evidente no contexto da areia colorida, onde as crianças usaram colheres, panelas e outros utensílios para "cozinhar", inventando receitas e criando narrativas sobre seus pratos imaginários. Algumas crianças mencionaram que estavam preparando sorvetes, enquanto outras nomearam suas criações como "lasanha de unicórnio" ou "hambúrgueres mágicos". Essa capacidade de transformar o cotidiano em experiência lúdica reflete a teoria de Vygotsky (1984), que vê o jogo como um espaço de desenvolvimento proximal, onde a criança projeta conhecimentos adquiridos e se apropria de novos conceitos por meio da interação social.

A abordagem Reggio Emilia enfatiza que a criança aprende por meio da experimentação

e da autoexpressão, sendo o ambiente um elemento fundamental desse processo (Gandini, 1993). Nos contextos de aprendizagem, o espaço foi cuidadosamente preparado para estimular a criatividade e a imaginação, oferecendo materiais diversos que poderiam ser ressignificados pelas crianças de acordo com suas vivências e interesses. Essa liberdade para construir narrativas e atribuir novos significados aos objetos fortalece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a identidade da criança como sujeito ativo do conhecimento.

Outro aspecto relevante do jogo simbólico nos contextos foi a interação entre as crianças. No contexto do ateliê dos sabores, a partilha dos alimentos e a negociação de papéis entre os participantes demonstraram como a brincadeira simbólica também contribui para o desenvolvimento social. Ao decidirem coletivamente quais ingredientes fariam parte das "receitas" e ao estabelecerem regras dentro da brincadeira, as crianças exercitaram habilidades de cooperação, argumentação e respeito às ideias dos colegas. Esses momentos refletem o pensamento de Piaget (1978) sobre o desenvolvimento moral da criança, que se dá a partir da interação com o outro e da internalização de normas sociais.

Dessa maneira, os contextos de aprendizagem analisados mostraram-se espaços ricos para o jogo simbólico, permitindo que as crianças ressignificassem os materiais disponíveis e construíssem narrativas próprias. Essa experiência dialoga diretamente com a perspectiva freiriana de educação, que defende uma aprendizagem baseada na curiosidade e na autonomia do educando (Freire, 1996). Quando a criança transforma a areia em bolo, a tinta em batom ou a beterraba em "estrela do céu", ela não apenas se diverte, mas também experimenta, aprende e ressignifica o mundo ao seu redor.

O desenvolvimento cognitivo infantil ocorre por meio da interação ativa com o ambiente, da exploração de desafios e da resolução de problemas propostos nas experiências diárias. Piaget (1978) postula que a aprendizagem acontece quando a criança é colocada diante de situações que exigem a reorganização de seus esquemas mentais, permitindo a construção de novas estruturas cognitivas. A abordagem Reggio Emilia, ao oferecer contextos ricos e provocadores, proporciona justamente essas oportunidades de reorganização, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico da criança (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Nos contextos de aprendizagem aplicados nesta pesquisa, os desafios foram um elemento essencial para estimular a cognição infantil. No contexto dos pigmentos naturais, por exemplo, as crianças foram instigadas a descobrir como extrair cores de elementos como

beterraba, açafrão e hibisco. Algumas, inicialmente, tentaram utilizar os pigmentos secos diretamente no papel, sem sucesso, e apenas após tentativas e observações coletivas perceberam que a adição de água e a maceração dos alimentos eram essenciais para liberar as cores. Esse processo evidenciou o conceito de equilíbrio de Piaget (1978), em que a criança, ao se deparar com uma situação nova (como a dificuldade em obter a tinta), entra em um estado de desequilíbrio e busca restabelecê-lo por meio de novas estratégias e descobertas.

A experimentação ativa, característica essencial da abordagem Reggio Emilia, também foi observada no contexto da areia colorida. As crianças, ao manipularem a areia e combinarem diferentes cores, começaram a estabelecer relações sobre mistura de tonalidades, texturas e formas. Algumas associaram a areia ao conceito de cozinhar e tentaram compactá-la para moldar "bolos" e "sorvetes", enquanto outras a relacionaram a experiências anteriores, como visitas à praia ou brincadeiras em tanques de areia. Esse processo refletiu o pensamento freiriano, que considera a aprendizagem um fenômeno contextualizado e vinculado às experiências do sujeito (Freire, 1996). A cada nova descoberta, as crianças não apenas experimentavam novas possibilidades, mas também reformulavam suas concepções sobre o material e suas propriedades.

Outro aspecto cognitivo importante observado nos contextos foi a construção da noção de causalidade. No contexto do ateliê dos sabores, por exemplo, as crianças identificaram que determinados alimentos manchavam suas mãos e utensílios mais do que outros. Algumas expressaram curiosidade ao perceber que a beterraba tingia os dedos de roxo e que o suco de cenoura alterava a coloração dos líquidos. Esse tipo de experimentação está alinhado ao conceito de pensamento operatório concreto de Piaget (1978), no qual as crianças começam a compreender relações de causa e efeito por meio da ação direta sobre os objetos.

Além da descoberta individual, os desafios presentes nos contextos de aprendizagem proporcionaram momentos de resolução coletiva de problemas. No contexto da terra, algumas crianças perceberam que a areia seca não se compactava como gostariam para moldar "bolos" e "lasanhas de unicórnio". A partir da troca de hipóteses e observações compartilhadas, testaram a adição de umidade para alterar a textura do material, chegando a uma solução eficaz por meio da experimentação colaborativa. Esse processo remeteu à teoria de Vygotsky (1984), que enfatiza o papel da interação social na aprendizagem e a importância do outro mais experiente para a ampliação da zona de desenvolvimento proximal da criança.

O papel do ambiente, considerado o "terceiro educador" na abordagem Reggio Emilia,

também se manifestou como um elemento fundamental no estímulo ao pensamento cognitivo (Gandini, 1993). Ao disponibilizar materiais variados e promover um espaço de livre experimentação, os contextos incentivaram a curiosidade, a investigação e a construção do conhecimento. Isso demonstrou que o aprendizado não ocorre de forma linear ou apenas por meio da transmissão de informações, mas sim pela vivência de experiências significativas, nas quais a criança pode manipular, testar, errar e reformular suas compreensões do mundo.

Dessa maneira, os contextos de aprendizagem propostos nesta pesquisa foram essenciais para promover desafios cognitivos que estimularam a construção ativa do conhecimento. Seja na busca pela extração de pigmentos, na observação das propriedades da areia ou na experimentação dos alimentos, as crianças demonstraram um engajamento que vai além da simples reprodução de conteúdos, refletindo uma aprendizagem significativa baseada na exploração e no pensamento crítico. Esse processo evidenciou o potencial da abordagem Reggio Emilia para proporcionar experiências educativas ricas, desafiadoras e alinhadas às necessidades do desenvolvimento infantil.

O conflito cognitivo é um dos principais motores do aprendizado infantil. Segundo Piaget (1978), a aprendizagem ocorre quando a criança se depara com uma situação que desafia seus esquemas mentais existentes, levando-a a um estado de desequilíbrio e, posteriormente, à busca por novas estratégias para compreender e reorganizar seu conhecimento. Na abordagem Reggio Emilia, os contextos de aprendizagem são estruturados justamente para provocar esses momentos de desequilíbrio, oferecendo situações problematizadoras que estimulam a curiosidade, a experimentação e a reformulação de hipóteses (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Nos contextos aplicados nesta pesquisa, observou-se que as crianças passaram por diversas situações de conflito cognitivo. No contexto de pigmentos naturais, por exemplo, muitas acreditavam que a simples fricção dos vegetais no papel seria suficiente para produzir tinta. No entanto, ao se depararem com o fato de que os pigmentos secos não tingiam da maneira esperada, algumas crianças verbalizaram a frustração inicial, enquanto outras começaram a buscar novas estratégias, como adicionar água ou esmagar os pigmentos com mais força. Esse processo ilustrou o conceito de equilíbrio piagetiano, em que a criança busca ativamente resolver um impasse para reorganizar seu conhecimento.

O conflito cognitivo também se manifestou no contexto da terra, quando as crianças tentaram compactar a areia seca para formar "bolos" e "lasanhas de unicórnio", mas perceberam

que a falta de umidade impedia a coesão do material. Diante dessa dificuldade, iniciaram uma série de experimentações, misturando diferentes quantidades de água até encontrarem a textura adequada. Essas interações refletiram a importância da problematização na aprendizagem, conforme argumentado por Freire (1996), que defende que o conhecimento se constrói não pela recepção passiva de informações, mas pela investigação ativa do mundo.

Outro exemplo relevante foi observado no contexto do ateliê dos sabores, onde algumas crianças acreditavam que todos os alimentos tinham um sabor semelhante ao que estavam acostumadas a experimentar em casa. Ao provarem ingredientes crus, como beterraba e rabanete, e perceberem que os sabores eram mais intensos do que esperavam, surgiram comentários como "parece doce", "isso é muito forte" e "tem gosto diferente". Esse momento de confronto entre expectativas e realidade levou algumas crianças a recusarem os alimentos, enquanto outras decidiram provar diferentes combinações para encontrar sabores mais agradáveis. Essa dinâmica ilustrou o papel fundamental do conflito cognitivo no desenvolvimento da aprendizagem ativa e da autonomia na construção do conhecimento.

Além disso, a abordagem Reggio Emilia incentiva que as crianças tenham liberdade para testar hipóteses e reformular suas ideias sem a imposição de um modelo único de resposta correta (Gandini, 1993). Isso significa que o erro é visto como parte natural do processo de aprendizagem, permitindo que a criança explore possibilidades sem o medo de falhar. Esse ambiente de investigação e exploração contínua contribui para a ampliação da capacidade crítica e criativa das crianças, tornando-as participantes ativas na construção do próprio conhecimento.

Durante os contextos de aprendizagem aplicados nesta pesquisa, a exploração sensorial foi um dos principais mecanismos de construção do conhecimento. No contexto dos pigmentos naturais, por exemplo, as crianças foram estimuladas a manipular diferentes ingredientes como beterraba, açafrão, colorau e flor de hibisco, observando as cores que cada um liberava ao ser misturado com água. Esse tipo de experiência permitiu que desenvolvessem uma compreensão mais profunda sobre a relação entre os alimentos e a produção de pigmentos naturais, além de estimulá-las a formular hipóteses sobre as propriedades dos materiais.

No contexto da areia colorida, as crianças tiveram a oportunidade de explorar diferentes texturas, consistências e temperaturas, além de relacionar essas percepções a experiências anteriores. Algumas compararam a areia utilizada no contexto com a areia da praia, enquanto outras a associaram a elementos do cotidiano, como farinha ou açúcar. Essas associações

demonstram que o conhecimento sensorial não ocorre de forma isolada, mas sim interligado a memórias e experiências anteriores, como defendido por Vygotsky (1984), que argumenta que a aprendizagem é um processo social e contextualizado.

O ateliê dos sabores também foi um espaço fundamental para a exploração sensorial, pois as crianças puderam tocar, cheirar e experimentar diferentes alimentos in natura. Algumas expressaram surpresa ao perceberem que a beterraba tingia suas mãos, enquanto outras ficaram fascinadas com o aroma da canela e do colorau. A variedade de estímulos sensoriais proporcionada por esses ingredientes ampliou o repertório perceptivo das crianças, permitindo que construíssem relações entre cheiro, textura, cor e sabor. Esse processo reforça a importância do aprendizado experiencial, conforme apontado por Freire (1996), que enfatiza que o conhecimento deve partir da interação ativa do sujeito com o mundo.

Além do desenvolvimento cognitivo, as experiências sensoriais também influenciam o desenvolvimento emocional e afetivo. Ao manipularem os materiais e perceberem as sensações que eles proporcionam, as crianças constroem vínculos afetivos com a aprendizagem. A abordagem Reggio Emilia reconhece esse aspecto e propõe que a educação deve ser uma experiência estética e emocionalmente significativa (Malaguzzi, 1999). A utilização de cores vibrantes, texturas diferenciadas e aromas naturais nos contextos aplicados contribuiu para tornar o aprendizado mais envolvente e memorável.

Outro ponto relevante é que as experiências sensoriais possibilitam que as crianças desenvolvam habilidades de autocontrole e percepção corporal. No contexto da terra, algumas crianças perceberam que determinadas quantidades de areia escapavam entre os dedos, levando-as a ajustar a forma como pegavam e moldavam o material. Esse tipo de experimentação promoveu não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o aprimoramento da coordenação motora fina, essencial para atividades futuras como a escrita e o manuseio de objetos delicados.

Dessa forma, os contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia demonstraram que a experiência sensorial não é apenas um complemento ao aprendizado, mas sim um componente essencial para a construção do conhecimento infantil. Seja ao explorar pigmentos naturais, misturar areia colorida ou experimentar diferentes sabores, as crianças ampliaram sua compreensão do mundo de maneira concreta, significativa e envolvente. Esse tipo de experiência reforçou a ideia de que aprender não se limita ao domínio de conceitos abstratos, mas envolve uma relação direta e ativa com o ambiente, permitindo que o

conhecimento seja construído de forma mais profunda e duradoura.

A literatura existente apresenta resultados que corroboram os achados desta pesquisa. Um dos pontos centrais destacados por Edwards, Gandini e Forman (1998) é que a documentação pedagógica desempenha um papel essencial na valorização do percurso de aprendizagem infantil, permitindo que educadores e crianças reflitam sobre suas próprias produções e ideias. Esse processo é fundamental para consolidar aprendizagens significativas e construir um repertório de experiências que incentivam a autonomia e a criatividade.

Estudos sobre a abordagem Reggio Emilia indicam que um dos maiores desafios de sua implementação fora da Itália é a adaptação dos princípios reggianos a diferentes contextos culturais e socioeconômicos (Cadwell, 1997). No Brasil, há um crescente interesse por essa abordagem, e pesquisas recentes apontam que sua adoção pode contribuir para transformar a concepção de infância e educação infantil, tornando o processo educativo mais democrático e participativo (Gandini, 1993).

Embora os resultados sejam promissores, é essencial reconhecer as limitações desta pesquisa. Um aspecto que não avançou tanto quanto outros foi a relação das crianças com a música e os instrumentos musicais. Isso se deve ao fato de que os contextos de aprendizagem aplicados não priorizaram essa área específica, o que sugere que uma abordagem mais integrada da musicalidade poderia ampliar ainda mais o repertório expressivo das crianças.

A valorização das múltiplas linguagens infantis, conforme defendida por Malaguzzi (1999), inclui a música como uma das formas essenciais de expressão. A falta de contextos direcionados ao uso de instrumentos e exploração sonora pode ter limitado um desenvolvimento mais amplo nesse aspecto. No entanto, essa observação também abre caminho para futuras pesquisas e intervenções que ampliem o alcance da abordagem Reggio Emilia no Brasil, integrando a musicalidade de maneira mais estruturada.

Outro desafio relevante é a formação continuada dos professores, que é um fator essencial para a implementação bem-sucedida da abordagem Reggio Emilia (Edwards et al., 1998). A adaptação dessa abordagem para diferentes realidades culturais exige uma reflexão cuidadosa sobre os recursos disponíveis, a formação docente e a participação ativa das crianças no planejamento das atividades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender os impactos da abordagem Reggio Emilia no desenvolvimento infantil, analisando como os contextos de aprendizagem contribuíram para o avanço das crianças em diversos aspectos, como comunicação, interação social, autonomia e expressão artística. Os resultados evidenciam que a proposta de aprendizagem ativa, centrada no protagonismo infantil e na experimentação, possibilitou avanços significativos no desenvolvimento das crianças observadas. A investigação demonstrou que, ao serem inseridas em um ambiente que valoriza suas vozes, ideias e múltiplas formas de expressão, as crianças ampliam sua capacidade de comunicação, tornam-se mais autônomas e desenvolvem um pensamento crítico mais elaborado.

A evolução observada na comunicação e na linguagem foi um dos aspectos mais marcantes desta pesquisa. Se, no início, algumas crianças ainda tinham dificuldades para construir frases completas e expressar suas ideias com clareza, ao longo da aplicação dos contextos de aprendizagem inspirados em Reggio Emilia, essas dificuldades foram sendo superadas. O contato com um ambiente que incentiva a escuta ativa e o diálogo contínuo possibilitou a ampliação do repertório verbal e da segurança na formulação de hipóteses e narrativas. Esse resultado corrobora com a literatura, que aponta a importância da interação social no desenvolvimento da linguagem e na construção do conhecimento. Também é possível afirmar que a abordagem reggiana estimula o aprimoramento da linguagem ao incentivar as crianças a se comunicarem por meio de diferentes linguagens expressivas, como o desenho, a dramatização e o diálogo.

O desenvolvimento da interação social e do senso de pertencimento também foi um avanço significativo. O protagonismo infantil, característico da abordagem Reggio Emilia, fez com que as crianças se envolvessem mais ativamente nas brincadeiras coletivas e nas decisões do grupo. Ao longo do processo, observou-se uma melhora na forma como esperavam sua vez, respeitavam os amigos e construíam relações mais colaborativas. A interação entre pares favoreceu a descentração e a compreensão de diferentes perspectivas, o que se evidenciou no crescimento das crianças no que diz respeito à escuta e ao trabalho em equipe.

Outro ponto essencial foi o avanço na autonomia e independência. As crianças passaram a realizar atividades cotidianas, como alimentação, higiene e organização de materiais, com mais segurança e iniciativa. Esse crescimento está diretamente relacionado ao fato de que a

abordagem Reggio Emilia vê a criança como protagonista de seu próprio aprendizado, permitindo-lhe tomar decisões e resolver problemas por si mesmas, reforçando que o incentivo à autonomia desde a infância prepara as crianças para enfrentar desafios futuros, promovendo um desenvolvimento integral.

A pesquisa também forneceu instruções detalhadas sobre a montagem de contextos de aprendizagem, descrevendo materiais necessários, formas de organização do espaço e possibilidades de exploração e propõe um produto técnico que é um manual com essas descrições para professores e familiares. Esse material servirá de incentivo aos educadores e famílias para documentação desses processos.

No campo artístico e criativo, o impacto dos contextos de aprendizagem foi evidente. A experimentação com diferentes materiais e técnicas possibilitou que as crianças desenvolvessem uma percepção mais apurada de formas, cores e composições, enriquecendo seus desenhos e suas produções. O estudo Humanae, que levou à reflexão sobre identidade e diversidade, e as investigações sobre as abelhas foram experiências marcantes nesse processo.

A pesquisa também demonstrou como os contextos de aprendizagem podem ser adaptados a diferentes realidades e espaços, possibilitando sua implementação tanto na escola pesquisada, mas sugerindo como tais contextos poderão ser organizados em ambiente familiar.

Um dos resultados dessa pesquisa é a sugestão a ser implementada em ambiente doméstico pelas famílias, permitindo um maior envolvimento dessas famílias no processo educativo.

Entretanto, é necessário reconhecer as limitações deste estudo. Um aspecto que não avançou de forma tão expressiva foi o desenvolvimento musical, uma vez que os contextos de aprendizagem aplicados não contemplaram de maneira estruturada propostas envolvendo música e instrumentos. Isso evidencia a necessidade de uma abordagem mais abrangente que contemple essa linguagem dentro da proposta reggiana, permitindo que as crianças explorem ritmos, sons e a musicalidade como parte de sua expressão criativa.

Outra limitação desta pesquisa foi a impossibilidade de comparar grupos diferentes de crianças expostas à intervenção e de crianças não expostas à proposta sugerida neste estudo, de forma a concluir que, de fato, os ganhos obtidos no desenvolvimento das crianças da pesquisa atual derivaram da intervenção desenvolvida. Ainda que a comparação entre grupos não fizesse parte da proposta desta pesquisa, a pesquisadora, que é professora em outra escola, não deixou de observar diferenças importantes entre a escola onde esta pesquisa se desenvolveu e a outra

onde a proposta deste estudo não foi desenvolvida. Acrescente-se, ainda, que o fato de a intervenção ter sido implementada em uma única escola, pertencente a um contexto socioeconômico e cultural bastante específico, constituiu-se também como uma limitação, na medida em que restringe a possibilidade de generalização dos achados para realidades educacionais distintas. Ao analisar os ganhos obtidos na pesquisa, um fator fundamental para compreender a eficácia dos contextos de aprendizagem foi a comparação entre a experiência na escola onde os contextos foram aplicados e a escola da rede pública onde atua, onde esse tipo de intervenção não foi possível. Essa comparação permitiu evidenciar diferenças significativas no desenvolvimento das crianças expostas aos contextos em relação às que não tiveram acesso a essa abordagem.

Na escola onde os contextos foram implementados, as crianças demonstraram avanços expressivos em diversas áreas, incluindo comunicação, autonomia, experimentação e exploração criativa. O ambiente foi intencionalmente preparado para proporcionar múltiplas oportunidades de investigação, garantindo que os materiais e as interações estivessem sempre acessíveis.

Por outro lado, em outra instituição que segue uma pedagogia mais tradicional, as crianças não tiveram acesso a esses contextos estruturados de aprendizagem. Apesar de ainda serem estimuladas por meio de atividades pedagógicas diversas, elas não foram imersas em um ambiente pensado para que o aprendizado acontecesse de forma contínua e integrada ao espaço. Mesmo quando eram colocadas em situações de aprendizagem que poderiam ser consideradas contextuais, a falta de uma ambientação mais ampla e de uma abordagem intencional fez com que os ganhos observados fossem consideravelmente menores. Portanto, o tipo de escola se impõe como uma limitação do estudo. É possível inferir que a pesquisa desenvolvida pode ser replicada em escolas cuja organização e oferta de materiais seja equivalente à escola do presente estudo e que ofereça a possibilidade de o professor ter liberdade para a escolha do método de ensino.

Uma das diferenças mais perceptíveis foi no desenvolvimento da autonomia e da resolução de problemas. Enquanto as crianças que participaram dos contextos se tornaram mais independentes na tomada de decisões, mais confiantes em suas hipóteses e mais abertas à experimentação, as crianças que não tiveram essa oportunidade demonstraram maior dependência da mediação adulta e menor iniciativa para explorar e testar suas próprias ideias. Essa disparidade evidencia a importância de um ambiente que encoraje a participação ativa das

crianças no processo de aprendizagem.

Outro aspecto marcante foi a diferença na construção da oralidade e na interação social. No ambiente onde os contextos foram aplicados, as crianças foram constantemente incentivadas a expressar seus pensamentos, formular hipóteses e compartilhar descobertas com os colegas. Essa prática fortaleceu suas habilidades comunicativas e argumentativas. Em contraste, na escola da rede pública, onde as atividades eram mais dirigidas e menos abertas à exploração autônoma, a oralidade foi menos estimulada, resultando em um desenvolvimento linguístico mais restrito.

Além disso, a experimentação artística e sensorial, que teve um papel fundamental na pesquisa, não pôde ser trabalhada da mesma forma na outra instituição, pois havia uma cobrança maior para a realização de atividades em livros e apostilas. A ausência de materiais diversificados e de um espaço preparado para a exploração reduziu as possibilidades de criação e investigação espontânea das crianças. Como consequência, o repertório expressivo e criativo das crianças que não participaram dos contextos foi visivelmente mais limitado.

Essa comparação reforça a relevância da abordagem Reggio Emilia e da intencionalidade pedagógica na criação de ambientes de aprendizagem. Os contextos não apenas possibilitam a exploração ativa do conhecimento, mas também criam um ecossistema no qual a criança se sente segura para testar, errar e reformular suas ideias, promovendo um aprendizado significativo e duradouro. A impossibilidade de implementar esses contextos em outra escola, por limitações técnicas e estruturais, resultou em um desenvolvimento aquém do observado na escola onde os contextos foram aplicados. Essa disparidade evidencia a necessidade de políticas educacionais que favoreçam abordagens mais abertas e investigativas, garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências enriquecedoras e significativas para seu desenvolvimento integral.

Outro desafio encontrado foi a necessidade de adaptação da abordagem Reggio Emilia ao contexto brasileiro. Nesse sentido, a formação docente é um fator determinante para o sucesso da implementação dessa abordagem, e a ausência de um conhecimento aprofundado sobre seus princípios pode dificultar sua aplicação. Além disso, a realidade socioeconômica de muitas escolas brasileiras exige adaptações, garantindo que os contextos de aprendizagem possam ser desenvolvidos mesmo em ambientes com recursos limitados.

Diante disso, um dos produtos técnicos desta pesquisa foi a criação de um e-book, que apresenta instruções detalhadas para a aplicação dos contextos de aprendizagem inspirados em

Reggio Emilia, tanto em casa, com a família, quanto em escolas por educadores. Esse material foi pensado para tornar a abordagem mais acessível, demonstrando que a aprendizagem não acontece apenas na escola, mas em todos os espaços em que a criança está inserida. Muitas das propostas podem ser realizadas com materiais simples, reutilizáveis e de fácil acesso, favorecendo a exploração e a criatividade independentemente da estrutura física disponível. Assim, espera-se que o e-book sirva como um guia para ampliar as possibilidades de ensino e fortalecer o protagonismo infantil dentro e fora da escola.

Por fim, esta pesquisa reafirma a importância de uma abordagem pedagógica que respeite a individualidade da criança e valorize suas múltiplas formas de expressão. Os resultados demonstram que o aprendizado não acontece apenas por meio de instrução direta, mas, sobretudo, pelo ambiente rico em interações, diálogos e experimentações. O crescimento observado nas crianças participantes comprova que práticas educativas fundamentadas no respeito à infância e na valorização da escuta podem promover um desenvolvimento mais significativo e integral. A partir dessas descobertas, recomenda-se que futuras pesquisas explorem a implementação de contextos de aprendizagem em diferentes realidades educacionais brasileiras, aprofundando a investigação sobre como adaptar a abordagem Reggio Emilia.



UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

**VANESSA LUÍSA FIRMO
PEREIRA DA SILVA**

Produto Técnico/Tecnológico: E-book "Brincar, Descobrir e Aprender: Manual para Criação de Contextos de Aprendizagem na Educação Infantil Inspirados em Reggio Emilia para Educadores e Familiares", na categoria Produto de Comunicação apresentado à Banca Examinadora de defesa de Dissertação do Mestrado Profissional Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos. Material resultante como processo inovador da população pesquisada pela Dissertação: "**Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil**"

Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Andrade Varanda

Coorientadora: Profa. Dra. Luana Carramillo Going

**SANTOS
2025**

RESUMO

O presente e-book, intitulado "Brincar, Descobrir e Aprender: um manual para criação de contextos de aprendizagem à luz de Reggio Emilia na Educação Infantil para educadores e familiares", é um produto técnico resultante da pesquisa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Socioeducacionais pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), intitulada "Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil". O objetivo deste material é fornecer suporte teórico e prático para educadores e famílias que desejam implementar contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia, promovendo o protagonismo infantil e a construção ativa do conhecimento. A metodologia utilizada na construção do e-book envolveu um levantamento teórico aprofundado sobre a abordagem Reggio Emilia, aliada à sistematização de práticas pedagógicas aplicadas em um contexto escolar real. O material apresenta direcionamentos teóricos, listas de materiais acessíveis e sugestões de mediação pedagógica, permitindo a realização das atividades tanto no ambiente escolar quanto em casa, com a participação ativa das famílias. Os contextos propostos foram organizados para estimular exploração sensorial, criatividade, resolução de problemas e interação social, sempre respeitando o ritmo e os interesses das crianças. Ao longo do e-book, são apresentados diferentes propostas de contextos de aprendizagem, com instruções detalhadas para aplicação e sugestões de intervenções que potencializam as experiências investigativas infantis. Além disso, são destacados princípios fundamentais da abordagem Reggio Emilia, como a valorização da escuta, a documentação pedagógica e a criação de ambientes que favorecem a pesquisa e a experimentação. O material visa contribuir para a prática pedagógica, proporcionando aos educadores e às famílias ferramentas para enriquecer o processo educativo e fortalecer a autonomia e expressividade das crianças. Dessa forma, o e-book se constitui como um guia acessível e fundamentado, incentivando a construção de espaços de aprendizagem significativos e contextualizados.

Palavras-chave: Contextos de aprendizagem, Educação Infantil, Reggio Emilia, protagonismo infantil, pedagogia investigativa.

SUMÁRIO

8. PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO: E-book "Brincar, Descobrir e Aprender: Manual para Criação de Contextos de Aprendizagem na Educação Infantil Inspirados em Reggio Emilia para Educadores e Familiares"	143
8.1. Sobre a Autora.....	146
8.2. Fundamentação teórica.....	147
8.3. Objetivo Geral.....	150
8.4. Objetivos Específicos.....	150
8.5. Público-Alvo	151
8.6. Metodologia	151
8.7. Recursos Necessários	152
8.8. Guia de Aplicação dos Contextos de Aprendizagem	153
8.8.1. Encaminhamentos para todos os contextos	153
8.8.2. Contexto de Água	155
8.8.3. Contexto de Grafismo.....	159
8.8.4. Contexto de Pigmentos.....	163
8.8.5. Contexto Ateliê do Sabor.....	169
8.8.6. Contexto de Areia	174
8.8.7. Contexto Ateliê dos Sons.....	178
8.8.8. Encerramento.....	182
REFERÊNCIAS DO PRODUTO TÉCNICO	184

PRODUTO TÉCNICO: *E-BOOK* “BRINCAR, DESCOBRIR E APRENDER: MANUAL PARA CRIAÇÃO DE CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL INSPIRADOS EM REGGIO EMILIA PARA EDUCADORES E FAMILIARES”

CLASSIFICAÇÃO: Produto de Comunicação

8.1. Sobre a Autora

Eu me chamo Vanessa Luísa e gosto de ser chamada assim, embora possua outros sobrenomes. Sou pedagoga, psicopedagoga e mestranda em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas. Assim como muitos adultos da atualidade, fui educada em um modelo tradicional e cristão. Estudei desde os anos iniciais até o ensino médio em uma escola católica, administrada por freiras. Desde pequena, era escolhida para auxiliar as crianças menores nos eventos da escola, como apresentações no Dia das Mães, missas dominicais e festas juninas, conhecidas na minha cidade como Festa de São João. Foi nessa época que surgiu minha vontade de ensinar, o que me levou a prestar vestibular para Pedagogia.

Há alguns anos, mudei de estado e transferi-me de uma faculdade pública para uma instituição privada. Deixei a zona urbana de Recife, em Pernambuco, e me estabeleci na cidade industrial de Cubatão, na Baixada Santista, em São Paulo. Essa mudança representou um grande choque cultural. Durante esse período, passei a admirar o construtivismo em sala de aula, pois tive a oportunidade de estagiar em uma escola construtivista na Baixada Santista. Foi nessa experiência que conheci o construtivismo e as abordagens participativas, que transformaram minha forma de compreender a educação.

Atualmente, me considero uma professora democrática em formação, apaixonada por Reggio Emilia e pelos pensamentos de Loris Malaguzzi, Emilia Ferreiro, Alfredo Hoyuelos, Paulo Freire, Madalena Freire, Paulo Fochi e Júlia Formosinho. Acredito profundamente na

Figura 1 – A autora (2025)



dialogicidade proposta por esses educadores e tenho dedicado meus estudos às pedagogias participativas. Participei de um grupo de estudos com Madalena Freire sobre abordagens democráticas na educação, o que fortaleceu ainda mais meu compromisso com práticas pedagógicas mais abertas e inclusivas.

Motivada pela busca constante por aprimoramento, tenho explorado diferentes intercâmbios pedagógicos com escolas que dialogam com essa abordagem, como a Fabulinus, na cidade de Tigre, na Argentina. Além disso, sou apaixonada por histórias e acredito que as brincadeiras são essenciais à infância. Meu objetivo é resgatar cada vez mais as vivências culturais que a infância em Pernambuco me proporcionou, trazendo-as para o contexto educacional.

Neste e-book, disponibilizo o acesso a algumas das situações didáticas que estudo constantemente para promover brincadeiras e interações na Educação Infantil, com o intuito de contribuir para uma prática pedagógica mais significativa e enriquecedora.

8.2. Fundamentação teórica

O presente produto técnico é fruto da pesquisa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Socioeducacionais pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), intitulada "Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil". Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto escolar, explorando como os contextos de aprendizagem, inspirados na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, podem fomentar a autonomia, a criatividade, a interação social e a aprendizagem significativa na Educação Infantil. A partir das observações e análises realizadas, tornou-se evidente a necessidade de oferecer um material técnico que auxilie educadores e famílias a compreenderem e aplicarem essa metodologia no cotidiano, ampliando as oportunidades de aprendizagem das crianças para além dos ambientes formais de ensino.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia surgiu na Itália, após a Segunda Guerra Mundial, sob a liderança de Loris Malaguzzi (1999). Fundamentada no respeito à infância e na valorização da expressão múltipla da criança, essa abordagem defende que a aprendizagem ocorre de forma ativa e interativa, por meio da exploração de materiais e da participação em contextos significativos. Segundo Gandini (1993), a proposta reggiana reconhece a criança como protagonista do próprio processo de aprendizagem, inserida em um ambiente que estimula sua curiosidade e criatividade. A educação, nesse sentido, se dá de maneira dialógica,

com o professor assumindo o papel de mediador e pesquisador, respeitando o tempo e as necessidades individuais de cada criança (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Um dos conceitos centrais da abordagem Reggio Emilia é o das cem linguagens da criança, que evidencia a riqueza de formas de expressão infantil, como a música, a arte, o movimento e o jogo simbólico (Malaguzzi, 1999). Assim, a criança é estimulada a experimentar diferentes materiais e situações, o que amplia sua capacidade de compreensão do mundo. Estudos apontam que essa diversidade de linguagens favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, uma vez que permite à criança elaborar pensamentos complexos e compartilhar suas ideias de maneira autoral (Kolb-Bernardes & Ostetto, 2016).

A concepção de aprendizagem adotada pela abordagem reggiana dialoga com as teorias socioconstrutivistas, especialmente as de Piaget (1978) e Vygotsky (1984). Piaget destaca que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação da criança com o meio, por meio de processos de assimilação e acomodação. Já Vygotsky enfatiza a importância do contexto social e da interação com o outro para o desenvolvimento da aprendizagem, por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. A abordagem Reggio Emilia, ao estruturar ambientes ricos em possibilidades e promover o aprendizado coletivo, incorpora essas premissas, oferecendo desafios adequados às potencialidades das crianças.

Além disso, os contextos de aprendizagem auxiliam na criação de experiências que instigam a curiosidade e o pensamento crítico. Como ressaltam Edwards, Gandini e Forman (1998), o ambiente é concebido como um "terceiro educador", sendo planejado de maneira intencional para provocar investigações e incentivar a experimentação. Os materiais disponíveis nesses espaços são selecionados de modo a permitir a livre exploração, sem roteiros fixos ou resultados preestabelecidos, garantindo a participação ativa das crianças na construção do conhecimento.

A abordagem Reggio Emilia destaca-se pela interdisciplinaridade presente nos contextos de aprendizagem. As experiências oferecidas às crianças não estão restritas a uma única área do conhecimento, mas permitem a conexão entre diferentes campos, como ciências, matemática, linguagem e arte. Essa integração favorece um aprendizado mais significativo e contextualizado, aproximando as crianças de conceitos complexos de maneira natural e instigante (Edwards, Gandini & Forman, 1998). Dessa forma, a aprendizagem ocorre de maneira fluida, respeitando os interesses das crianças e suas interações com o ambiente e os colegas.

Outro aspecto fundamental na abordagem reggiana é o papel do educador-pesquisador. Diferente do modelo tradicional de ensino, no qual o professor assume uma postura instrutiva e centrada na transmissão do conhecimento, em Reggio Emilia o educador age como um observador atento, que evita mediação que atrapalhe o curso natural da atividade, documentando o percurso das crianças e reorganizando os espaços e materiais conforme suas necessidades e interesses emergentes (Gandini, 1993). Essa atuação permite que o planejamento pedagógico seja constantemente ressignificado, garantindo que as experiências propostas sejam desafiadoras e instiguem a curiosidade infantil.

A documentação pedagógica, aliás, é um dos pilares essenciais dessa abordagem. Registrar os processos de aprendizagem das crianças por meio de fotos, vídeos, falas e produções visuais não apenas valoriza suas descobertas, mas também serve como instrumento reflexivo para os educadores e famílias. A documentação possibilita que os adultos compreendam o pensamento infantil e acompanhem a evolução das hipóteses e investigações construídas ao longo do tempo (Malaguzzi, 1999). Esse registro contínuo não tem apenas a função de memória, mas de ferramenta ativa no planejamento e na compreensão da aprendizagem.

Outro elemento relevante na construção dos contextos de aprendizagem é o uso intencional dos materiais e espaços. Em Reggio Emilia, os ambientes são organizados para favorecer a autonomia da criança e permitir sua interação ativa com os recursos disponíveis (Gandini, 1993). Materiais naturais, recicláveis e objetos do cotidiano são frequentemente utilizados para provocar a curiosidade e incentivar a experimentação. A escolha dos materiais, portanto, não é aleatória, mas cuidadosamente pensada para estimular a exploração e o pensamento investigativo.

É importante destacar que a criança aprende em todos os espaços onde interage, incluindo o ambiente familiar. O aprendizado não se restringe à sala de aula, mas acontece também nas relações cotidianas, nas brincadeiras e nas pequenas experiências vividas em casa. Por isso, este manual foi elaborado para apoiar não apenas educadores, mas também famílias que desejam promover experiências significativas de aprendizagem para as crianças.

Diante desse cenário, este manual tem como objetivo apresentar diretrizes para a criação e aplicação de contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia tanto em ambientes escolares quanto no contexto familiar. Considerando que a criança aprende em múltiplos espaços e interações, este material busca fornecer subsídios para que educadores e

famílias promovam experiências que respeitem a autonomia infantil, estimulem a criatividade e fortaleçam o protagonismo das crianças em seu processo de desenvolvimento.

Ao longo deste material, serão apresentadas propostas práticas para a criação de contextos de aprendizagem acessíveis e inovadores, utilizando materiais simples e explorando elementos do cotidiano. A intenção é que os leitores possam adaptar essas sugestões conforme suas realidades, garantindo experiências ricas e desafiadoras para as crianças. Assim, espera-se que este manual contribua para a valorização da infância e para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas e inclusivas, alinhadas aos princípios da abordagem Reggio Emilia.

8.3. Objetivo Geral

Oferecer orientações práticas e fundamentadas para a criação e implementação de contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia, tanto em ambientes escolares quanto no cotidiano familiar. A proposta é fomentar práticas educativas que valorizem a autonomia, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento, considerando a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem.

8.4. Objetivos Específicos

- Apresentar os fundamentos teóricos da abordagem Reggio Emilia, destacando seus princípios pedagógicos e a importância do ambiente e dos materiais no desenvolvimento infantil.
- Fornecer instruções detalhadas sobre a montagem de contextos de aprendizagem, descrevendo materiais necessários, formas de organização do espaço e possibilidades de exploração.
- Incentivar educadores e famílias a documentarem o percurso de aprendizagem das crianças, utilizando registros fotográficos, transcrição de falas e produções visuais.
- Estimular a criação de experiências interdisciplinares, conectando arte, ciência, linguagem e natureza para ampliar as possibilidades de exploração e investigação infantil.
- Demonstrar como os contextos de aprendizagem podem ser adaptados a diferentes realidades e espaços, possibilitando sua implementação tanto em escolas quanto em casa.

- Promover o envolvimento das famílias no processo educativo, fornecendo sugestões de atividades que podem ser realizadas no ambiente doméstico, fortalecendo o vínculo entre adultos e crianças por meio da aprendizagem compartilhada.

8.5. Público-Alvo

O e-book é direcionado a professores da Educação Infantil, gestores escolares, pedagogos e demais profissionais da área da educação interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre a abordagem Reggio Emilia e sua aplicação na prática pedagógica. Além disso, é voltado para famílias que desejam enriquecer o ambiente doméstico com experiências lúdicas e investigativas, proporcionando oportunidades de aprendizado significativo para as crianças no dia a dia.

Com essa abordagem acessível e fundamentada, espera-se que este material contribua para o desenvolvimento de práticas mais criativas, investigativas e respeitosas com as potencialidades das crianças, promovendo uma educação mais humanizada e alinhada às necessidades do mundo contemporâneo.

8.6. Metodologia

A estrutura deste e-book foi pensada para oferecer orientações práticas e fundamentação teórica sobre a criação e implementação de contextos de aprendizagem inspirados na abordagem Reggio Emilia. Para isso, a metodologia adotada combina uma abordagem descritiva e instrucional, garantindo que educadores e famílias possam compreender os princípios dessa abordagem pedagógica e aplicá-los de forma acessível em diferentes espaços e realidades.

O material está organizado em duas grandes seções complementares:

Fundamentação Teórica (item 8.2.) – Antes de apresentar as atividades práticas, o e-book traz um panorama teórico sobre a abordagem Reggio Emilia, incluindo seus principais conceitos, como a criança como protagonista, a pedagogia da escuta, a valorização da estética e a documentação pedagógica. Essa seção visa fornecer subsídios para que os educadores e famílias compreendam a importância dos contextos de aprendizagem e como eles favorecem o desenvolvimento infantil.

Guia de Aplicação dos Contextos de Aprendizagem (item 8.8.) – Esta parte do e-book apresenta listas de materiais e utensílios necessários para a montagem dos contextos, além de orientações detalhadas para a organização dos espaços. São descritas sugestões de experiências sensoriais, artísticas, científicas e investigativas, sempre alinhadas à abordagem Reggio Emilia. Cada proposta conta com direcionamentos teóricos que auxiliam os adultos a promover interações mais significativas, favorecendo o aprendizado da criança.

Além disso, o e-book incentiva a adaptação das propostas de acordo com os materiais disponíveis e o contexto de cada escola ou família, respeitando as especificidades e possibilidades de cada ambiente. São apresentadas sugestões de registros das experiências, como a documentação fotográfica, transcrição de falas das crianças e reflexões sobre as atividades realizadas, destacando a importância da escuta ativa e da participação das crianças no processo educativo.

A proposta metodológica do material se baseia na ideia de que a aprendizagem acontece em múltiplos espaços e interações, e que, portanto, os contextos de aprendizagem não devem estar restritos apenas ao ambiente escolar, mas também podem ser incorporados à rotina familiar. Assim, o e-book não apenas descreve atividades, mas busca orientar o olhar dos adultos para o papel das crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

8.7. Recursos Necessários

A criação do e-book exigiu recursos técnicos, gráficos, editoriais e metodológicos para garantir um material acessível, esteticamente atrativo e com conteúdo relevante para o público-alvo. A seguir, apresento os principais recursos utilizados na produção do e-book "Brincar, Descobrir e Aprender: um manual para criação de contextos de aprendizagem à luz de Reggio Emilia na Educação Infantil para educadores e familiares".

Para assegurar a qualidade do design, editoração e distribuição do e-book, foram necessários os seguintes softwares e plataformas:

- Processador de Texto – Microsoft Word (Microsoft 2013) e Google Docs (Google, 2025) foram utilizados para a redação e revisão do conteúdo.
- Softwares de Diagramação e Editoração – Adobe InDesign (2025) e Canva (2025) foram empregados para a organização visual e diagramação do e-book.
- Editor de Imagens e Ilustrações – Adobe Photoshop e Photofiltre Studio foram utilizados na edição de imagens e criação de elementos gráficos.

8.8. Guia de Aplicação dos Contextos de Aprendizagem

8.8.1. Encaminhamentos para todos os contextos

Considerando as diferentes realidades e vivências subjetivas de cada criança, compreende-se que o respeito à aceitação dessa proposta é crucial e deve ser pautado na ética e na gentileza. Caso a criança não aceite a proposta sugerida, ouvi-la e tentar compreender o motivo de sua reação é fundamental. É importante lembrar que as materialidades sensoriais despertam diferentes sensações e sentimentos, que podem ser agradáveis ou não. Todos os contextos aqui apresentados foram concebidos como convites, e a criança tinha a possibilidade de aceitá-los ou não.

Antes de iniciar qualquer contexto, é essencial conversar com as crianças e apresentar os materiais disponíveis, sem necessariamente estipular um uso específico para cada um, mas demonstrando suas formas usuais de utilização, caso não sejam familiares para elas. A seguir, apresento sugestões para possíveis formas de convite às crianças e para a organização dos espaços destinados aos contextos sensoriais propostos neste e-book:

- Planejar antecipadamente a proposta, verificando as condições climáticas e escolhendo momentos em que o dia esteja mais livre, sem interrupções por outras atividades ou aulas extras.
- Reunir as crianças em uma roda de conversa e convidá-las a explorar os materiais.
- Apresentar os materiais disponíveis.
- Conferir previamente a segurança dos materiais para garantir que a exploração ocorra de maneira segura. No entanto, é importante considerar que a familiaridade com materiais não estruturados contribui para a segurança no uso cotidiano. Quanto mais as crianças estiverem habituadas a esses materiais, mais naturalmente ocorrerão as brincadeiras, promovendo um ambiente de aprendizagem tranquilo e enriquecedor.
- Para o registro das experiências, sugiro o uso de vídeos, fotografias e anotações após o término das brincadeiras.
- Ter um terceiro educador disponível para atender às possíveis necessidades biológicas e fisiológicas das crianças e auxiliar na condução para outro espaço, caso necessário. Cada criança possui seu próprio tempo para encerrar a brincadeira, e esse tempo deve ser respeitado conforme as demandas individuais do cotidiano escolar. Uma estratégia para a

transição pode ser a comunicação verbal progressiva, como: “Está acabando em tantos minutos.” ou “Precisamos finalizar para o lanche.”

- Convidar as crianças a organizarem o espaço ao final da atividade, seja para receber outros grupos, seja para concluir as brincadeiras do dia.

- Utilizar as fotografias para que as crianças se apropriem da aprendizagem em uma roda de conversa, refletindo sobre a experiência vivida e registrando seus relatos. Por exemplo: “Adorei brincar com água porque estava geladinha e me lembrou a água que bebo em casa.” Esses registros podem ser utilizados na produção de documentações individuais ou coletivas, assim como os demais registros feitos no momento da proposta.

- Observar e registrar o processo das brincadeiras no espaço planejado, evitando interferências desnecessárias e respeitando as múltiplas linguagens que as crianças podem expressar ao interagir com os materiais. Lembrando que o espaço é considerado o terceiro educador, a principal intervenção do professor deve estar no planejamento intencional desse ambiente. No entanto, se uma criança demonstrar dúvida ao ser convidada para a brincadeira, é importante aguardar sua resposta com paciência e oferecer as informações necessárias de forma respeitosa.

- Garantir que cada criança tenha acesso, no mínimo, a algum material ou recurso para sua exploração, conferindo a disponibilidade para todos os participantes.

8.8.2. Contexto de Água

Figura 2 - Espaço preparado para a realização do contexto de água.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Materiais utilizados:

- Panelas de alumínio;
- Colheres diversas (plástico e alumínio);
- Xícaras e copos de alumínio;
- Formas de empada de alumínio;
- Bacias de diferentes tamanhos;
- Água em temperatura ambiente;
- Juta (tecido).

Intencionalidade:

As crianças foram divididas em pequenos grupos e convidadas a explorar o espaço. Pensando na estética e na organização dos materiais, foi colocado um pano sobre o chão para que pudessem, caso se sentissem confortáveis, sentar-se durante a atividade. O espaço da escola permitia a exploração tanto no banco quanto no chão, sem preocupação com água ou sujeira, tornando-se adequado para esse tipo de vivência.

Neste dia, as crianças foram convidadas a usar trajes de banho, conforme comunicado previamente aos responsáveis por meio da agenda escolar. Após cada grupo concluir a experiência, o espaço foi reorganizado da mesma forma para o próximo grupo.

Durante a proposta, algumas crianças decidiram coletar folhas e flores secas caídas na

horta do quintal, incorporando esses elementos em suas brincadeiras e criando suas próprias "comidinhas" simbólicas. Vale ressaltar que essa era uma experiência aberta, na qual as crianças podiam explorar livremente e encontrar seus próprios caminhos de experimentação.

A seguir, apresento alguns registros desse dia:

Figura 3 - Registros das interações entre os alunos e contexto.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sugestão de alterações a partir das observações:

- Realizar essa atividade em pequenos grupos, mas distribuída em dias alternados, pois a reorganização do espaço demanda tempo e, por envolver água, o ambiente pode ficar molhado.
- Disponibilizar flores, plantas, galhos secos e outros elementos da natureza que estimulem a imaginação e a subjetividade de cada criança, visto que essa experimentação foi muito bem recebida.
- Explorar a água em temperatura ambiente apenas em dias quentes. Em dias frios, substituir a materialidade por elementos secos, como areia e terra, garantindo conforto térmico às crianças.
- Inserir essa brincadeira no período de adaptação escolar, pois a água é um elemento que desperta o interesse e a curiosidade da maioria das crianças, podendo facilitar o processo de acolhimento e integração.
- Variar a temperatura da água e explorar seus diferentes estados físicos, como água congelada ou morna, proporcionando novas experiências sensoriais.
- Criar uma temática para a brincadeira, como a leitura prévia de uma história que envolva água, tornando a atividade ainda mais contextualizada e significativa.
- Adicionar animais de plástico que representem o habitat aquático, ampliando a conexão com a biologia e a imaginação.
- Introduzir cores na água por meio de corantes, tintas ou pigmentos naturais, permitindo a experimentação e a exploração das misturas de cores.
- Ajustar os materiais conforme a faixa etária das crianças e adequar o espaço às necessidades do grupo. Embora essa proposta tenha funcionado com todas as idades da Educação Infantil, é importante adaptar as intencionalidades e os suportes oferecidos de acordo com o desenvolvimento de cada turma.

Possíveis conceitos de aprendizagem com essa vivência:

Os contextos de brincadeiras com água são uma excelente oportunidade para promover a aprendizagem das crianças, proporcionando uma experiência sensorial rica e lúdica. Essas atividades permitem que elas explorem conceitos de forma concreta, utilizando a água para compreender noções de física, matemática, biologia e habilidades socioemocionais. Entre os conceitos de aprendizagem que podem ser trabalhados durante essa vivência, destacam-se:

- A experimentação da água nos estados líquido, sólido (gelo) e gasoso (vapor) favorece a compreensão dos diferentes estados da matéria.
- Brincar com objetos que flutuam ou afundam possibilita a descoberta sobre densidade e o conceito de flutuabilidade.
- Observar o que acontece ao derramar água em diferentes superfícies permite que as crianças compreendam fenômenos como absorção e evaporação, desenvolvendo a noção de causa e efeito.
- Adicionar corantes à água e misturá-los contribui para o aprendizado sobre cores primárias e secundárias, além de estimular a percepção sobre a mistura de líquidos.
- Utilizar recipientes de diferentes tamanhos e comparar volumes possibilita a introdução de conceitos matemáticos, como medição, quantidade e relações de mais/menos.
- Explorar o movimento da água e como ela se espalha incentiva o desenvolvimento da linguagem e das habilidades de observação, pois as crianças são convidadas a descrever suas percepções.
- A interação com a água desperta a curiosidade científica, estimulando perguntas e investigações sobre o ciclo da água e outros fenômenos naturais.
- Manipular a água com garrafas, copos e utensílios contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina, promovendo maior controle e precisão nos movimentos das mãos.
- Em atividades coletivas, as crianças aprendem a compartilhar, colaborar e interagir, fortalecendo competências sociais essenciais.

Fica aqui um convite à exploração desse espaço, repleto de possibilidades de aprendizagens e interações significativas.

8.8.3. Contexto de Grafismo

Figura 4 - Espaço preparado para a realização do contexto de grafismo.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Materiais utilizados:

- Juta (tecido) para que as crianças pudessem se sentar sobre;
- Tapete de palha;
- Tecido cru como suporte para as marcas gráficas que seriam produzidas;
- Carvão.

Intencionalidade:

A escolha desse contexto se deu pelo fato de o carvão ser um riscante ancestral, utilizado há séculos para produzir marcas gráficas e de fácil acesso tanto para educadores quanto para responsáveis. Como a escola não possuía uma parede adequada para esse tipo de material, que pudesse ser utilizada sem preocupações com sujeira, optou-se pelo tecido cru como suporte para o desenho. Esse material foi escolhido por sua maleabilidade e por permitir que a coloração do carvão se destacasse de maneira evidente.

Os pedaços de carvão foram disponibilizados em diferentes tamanhos dentro de um pote, facilitando para que as crianças escolhessem livremente qual utilizar. O carvão utilizado nesta proposta foi o carvão comum de churrasco, embora também exista o giz carvão, que poderia ser uma alternativa.

A disposição do suporte no chão possibilitou que as crianças realizassem suas marcas

tanto sentadas quanto deitadas, promovendo uma exploração gestual diversificada e ampliando as formas de expressão.

A seguir, apresento alguns registros desse dia:

Figura 5 - Registros das interações entre os alunos e contexto.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sugestão de alterações a partir das observações:

- Variar os suportes para a marca gráfica, utilizando diferentes materiais, como tecido, parede riscante, diversos tipos de papel, metal, plástico, entre outros.
- Explorar diferentes formas de disposição e exposição dos suportes, podendo posicioná-los na vertical, presos na parede, em movimento ou sobre superfícies de cores e texturas variadas.
- Variar o tamanho dos riscantes e experimentar ferramentas que possibilitem essa variação, como prender o carvão a um graveto ou galho de árvore, ampliando as possibilidades de marcação gráfica.
- Deixar o suporte exposto após a atividade para que as crianças possam apreciar suas produções e reconhecer as marcas gráficas criadas.
- Ajustar o tamanho do suporte de acordo com a quantidade de crianças participantes, garantindo que todas tenham espaço suficiente para realizar seus traços.
- Explorar diferentes riscantes, variando entre carvão e outros materiais, conforme a intencionalidade da proposta.

Possíveis conceitos de aprendizagem com essa vivência:

O uso do giz carvão ou do carvão de cozinha oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem para as crianças. Além de promover a expressão artística, essa atividade estimula o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. A seguir, alguns conceitos que podem ser explorados durante essa vivência:

- As crianças podem explorar as diferentes texturas do giz carvão e do carvão de cozinha, percebendo como o material interage com a superfície do papel ou tecido. Essa experiência contribui para o desenvolvimento da percepção tátil e para a compreensão de como diferentes materiais produzem efeitos distintos.
- A possibilidade de desenhar com carvão permite que as crianças criem marcas mais expressivas e soltas, incentivando a liberdade de expressão e a criatividade.
- O uso do carvão, que geralmente tem tonalidade preta, em contraste com suportes brancos ou claros, possibilita a compreensão inicial sobre contrastes de cor e como eles podem ser utilizados para compor imagens e formas.
- A manipulação do carvão favorece o aprendizado intuitivo sobre sombra e luz.

As crianças podem perceber como diferentes pressões sobre o carvão geram variações tonais, criando a sensação de profundidade e tridimensionalidade em seus desenhos.

- O ato de desenhar com carvão estimula o desenvolvimento da coordenação motora fina. A variação na pressão exercida sobre o material permite que as crianças aprimorem o controle e a precisão do traço, habilidades fundamentais para a escrita e para o desenho com outros materiais no futuro.
- Ao segurar e manusear o carvão, as crianças desenvolvem a destreza necessária para atividades motoras mais complexas, como a escrita e o uso de ferramentas de desenho variadas.
- O desenho com carvão proporciona um espaço para que as crianças expressem sentimentos, emoções e imaginação por meio da arte. A criação de personagens, cenários e abstrações estimula a criatividade e a expressão pessoal.
- A característica maleável do carvão permite que as crianças experimentem diferentes formas de marcação sem medo de errar, incentivando a exploração e a descoberta de novas possibilidades gráficas.
- Durante a experiência, as crianças aprendem a trabalhar com formas simples, contornos e linhas, aprimorando a compreensão espacial e a relação entre os elementos dentro de uma composição.
- A organização dos elementos no desenho contribui para o desenvolvimento da noção de composição visual, incentivando a criança a equilibrar diferentes partes da imagem.
- O uso do carvão possibilita a introdução do conceito de figura e fundo, ajudando as crianças a compreender que os espaços vazios na composição também têm papel importante na construção visual.
- A observação do entorno e a tentativa de reproduzi-lo graficamente incentivam a atenção aos detalhes e a percepção das proporções do mundo ao redor.
- Durante ou após a atividade, as crianças podem ser estimuladas a descrever o que desenharam, desenvolvendo habilidades de comunicação e ampliação do vocabulário. O relato sobre seus desenhos também fortalece a organização do pensamento e a capacidade de argumentação.
- Muitas vezes, ao desenhar com carvão, as crianças criam narrativas espontâneas,

atribuindo histórias aos personagens e elementos de suas produções. Essa prática fortalece o desenvolvimento da linguagem narrativa e da imaginação, promovendo a construção de enredos baseados em suas próprias experiências e referências.

Fica aqui o convite para que essa experiência seja explorada com intencionalidade e encantamento, permitindo que as crianças descubram, expressem e construam significados por meio do grafismo e da experimentação sensorial.

8.8.4. Contexto de Pigmentos

Figura 6 - Espaço preparado para a realização do contexto de pigmentos.



Elaborado pela autora (2025).

Materiais utilizados:

- Alimentos pigmentadores (beterraba, cenoura, couve e hibisco);
- Pós pigmentadores (canela, cúrcuma e colorau);
- Pedras;
- Xícaras de alumínio com água;
- Tesouras;
- Rolo de massa;
- Trinchas;
- Papel pardo sobre a mesa;
- Juta (tecido).

Intencionalidade:

A pigmentação a partir de elementos naturais é uma prática cultural presente em nossa ancestralidade. Para este espaço, foram selecionadas diferentes materialidades e recursos que possibilitassem a extração e experimentação de pigmentos naturais.

Diversas ferramentas foram disponibilizadas com intencionalidade específica. A tesoura foi escolhida para permitir o corte dos legumes disponíveis. As xícaras com água foram incluídas para possibilitar a mistura com os pós pigmentadores, ampliando as possibilidades de exploração. A trinchadeira foi disponibilizada para as crianças que preferissem pintar sem o contato direto com as mãos. Os rolos de massa e as pedras foram utilizados como instrumentos para extrair os pigmentos dos alimentos sólidos.

Ao longo da vivência, observaram-se diferentes situações que levaram a adequações para os grupos seguintes. Notou-se que as crianças, ao explorar a tesoura, tentaram cortar a cenoura em vez de suas folhas, evidenciando uma escolha intencional e autônoma no uso da ferramenta. Esse movimento foi recorrente entre a maioria das crianças, demonstrando a forma como experimentaram o material e testaram suas habilidades.

Outro aspecto observado foi a descoberta coletiva da mistura entre os pós pigmentadores e a água, resultando em uma tinta. Esse recurso foi rapidamente apropriado por todas as crianças, esgotando a água disponível, sem que houvesse um planejamento prévio para o reabastecimento. Além disso, a imersão na proposta foi significativa, com cada grupo permanecendo, em média, 40 minutos na exploração, expressando interesse e desejo por mais tempo de experimentação.

A seguir, apresento alguns registros desse dia:

Figura 7 - Registros das interações entre os alunos e contexto.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sugestão de alterações a partir das observações:

- Reduzir a quantidade de recursos pigmentadores em cada sessão, possibilitando uma exploração mais aprofundada. Por exemplo, trabalhar com um pigmento por vez ou dividir a experiência em duas etapas: uma sessão com pigmentos sólidos e outra com pigmentos em pó.
- Testar previamente todas as ferramentas disponíveis para verificar sua eficácia na extração dos pigmentos. Exemplo: a tesoura consegue cortar a cenoura?
- Oferecer uma variedade de pigmentadores naturais, ampliando as possibilidades de exploração e descoberta.
- Reaproveitar os alimentos utilizados para outras propostas, garantindo um uso sustentável dos materiais.
- Disponibilizar os recursos em quantidade suficiente para permitir a exploração sem restrições e possibilitar reposições durante a atividade. Exemplo: garantir um reservatório extra de água para reabastecimento.
- A partir da extração dos pigmentos, incentivar as crianças a utilizá-los em uma proposta de pintura, ampliando a experiência sensorial e artística.
- Apresentar vídeos ou imagens que ilustrem métodos tradicionais de extração de pigmentos naturais, destacando sua presença em diferentes culturas, como as técnicas de pigmentação utilizadas por povos indígenas e as pinturas milenares produzidas por civilizações antigas.
- Ampliar a lista de pigmentadores naturais, incluindo:
 - ✓ Frutas e vegetais: beterraba (vermelho), espinafre (verde), cenoura (laranja), mirtilo (azul), framboesa (roxo);
 - ✓ Temperos: açafrão (amarelo), cúrcuma (amarelo), pimenta (vermelho), pimentão;
 - ✓ Outros elementos naturais: flores como hibisco e margarida, cascas de cebola, folhas de chá, entre outros.
- Incluir reagentes químicos simples, como vinagre e bicarbonato de sódio, para promover uma experiência científica e ampliar a exploração das transformações químicas dos pigmentos.

Possíveis conceitos de aprendizagem com essa vivência:

As brincadeiras de extração de pigmentos a partir de elementos naturais, temperos e alimentos coloridos são uma excelente forma de integrar a aprendizagem prática, sensorial e científica na infância. Além de promoverem a exploração do mundo ao redor, essas experiências oferecem oportunidades para o desenvolvimento de conceitos de diversas áreas, como química, arte, biologia e matemática. A seguir, alguns dos principais conceitos que podem ser trabalhados com as crianças durante essa vivência:

- As crianças podem aprender como diferentes elementos naturais (como beterraba, açafrão, espinafre ou folhas) produzem cores distintas. A experiência de observar como esses pigmentos naturais criam diferentes tonalidades favorece a compreensão sobre a mistura de cores, especialmente quando experimentam combinações entre eles.
- A partir da mistura de alimentos e temperos, as crianças podem entender conceitos básicos de cores primárias (vermelho, azul, amarelo) e como elas formam cores secundárias (laranja, verde, roxo) quando combinadas.
- Ao explorar diferentes tipos de alimentos, temperos e plantas, as crianças desenvolvem a percepção das características físicas desses elementos, como textura, forma e cheiro, além de observarem como os pigmentos se dissolvem ou interagem com diferentes líquidos.
- A experimentação com a extração de pigmentos permite que as crianças façam hipóteses sobre quais materiais serão mais eficazes para produzir tinta, favorecendo o pensamento crítico e a formulação de ideias baseadas na observação.
- Misturar ingredientes como água, sal ou vinagre aos pigmentos naturais possibilita que as crianças percebam como os líquidos reagem entre si, introduzindo, de forma intuitiva, conceitos como dissolução e formação de soluções.
- O uso de diferentes líquidos na extração dos pigmentos permite que as crianças comparem os efeitos produzidos, por exemplo, ao misturar pó de cúrcuma com água versus com óleo, compreendendo que alguns materiais se dissolvem melhor em determinados solventes.
- Ao manusear elementos naturais para a extração de tintas, as crianças

desenvolvem uma compreensão inicial sobre a origem dos pigmentos e a relação entre os recursos naturais e o seu uso. Essa experiência pode levar a discussões sobre agricultura, meio ambiente e sustentabilidade.

- A utilização de elementos naturais para a produção de tintas também ensina sobre a valorização da natureza e a importância da preservação dos recursos, incentivando uma consciência ecológica desde cedo.
- A partir dos pigmentos extraídos, as crianças podem criar suas próprias tintas para pintar e desenhar, promovendo a expressão criativa e a experimentação artística.
- O contato direto com as tintas naturais permite que as crianças percebam diferenças na textura e na consistência das tintas artesanais em relação às tintas comerciais, enriquecendo a experiência sensorial.
- O processo de mistura de ingredientes para formar novas cores ou texturas ensina sobre causa e efeito, desenvolvendo o raciocínio lógico e a compreensão de como ações específicas geram determinados resultados.
- A observação de como os pigmentos mudam ao serem misturados com líquidos proporciona uma introdução aos processos de transformação da matéria, como a extração de corantes naturais e suas aplicações.
- A manipulação de quantidades para a extração de pigmentos (por exemplo, medir a quantidade de açafrão ou beterraba necessária para criar uma tinta mais intensa) introduz conceitos matemáticos de medição e proporção.
- A classificação e comparação dos pigmentos extraídos com base em cores, intensidade ou quantidade utilizada ajudam as crianças a desenvolverem noções de categorização e análise comparativa.
- A experiência com pigmentação natural estimula os sentidos, envolvendo o tato (ao manusear os ingredientes), o olfato (percepção dos aromas de temperos e frutas) e a visão (observação das cores e efeitos das misturas).
- A atenção aos detalhes, como variações sutis de cor e textura ao longo do processo, incentiva a observação criteriosa e o pensamento analítico.

A extração de pigmentos naturais e sua transformação em tinta oferece uma oportunidade para discutir o uso sustentável dos materiais e a redução do desperdício. Isso pode incluir reflexões sobre compostagem, reutilização de ingredientes e práticas ecológicas.

8.8.5. Contexto Ateliê do Sabor

Figura 8 - Espaço preparado para a realização do contexto de ateliê do sabor.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Materiais utilizados:

- Juta (tecido);
- Pratos;
- Cortadores de alimentos em formato de peixe e estrela;
- Legumes que haviam sido expostos na proposta do dia anterior e não foram utilizados (cenouras, beterrabas, couve);
- Rabanete adquirido especificamente para essa proposta.

Intencionalidade:

Para este contexto, foi previamente analisado o local onde a experiência seria realizada. Como a escola possui um sistema em que as refeições são feitas no refeitório ou restaurante, optou-se por criar uma vivência diferenciada, promovendo a experimentação de novos sabores em um ambiente distinto do habitual.

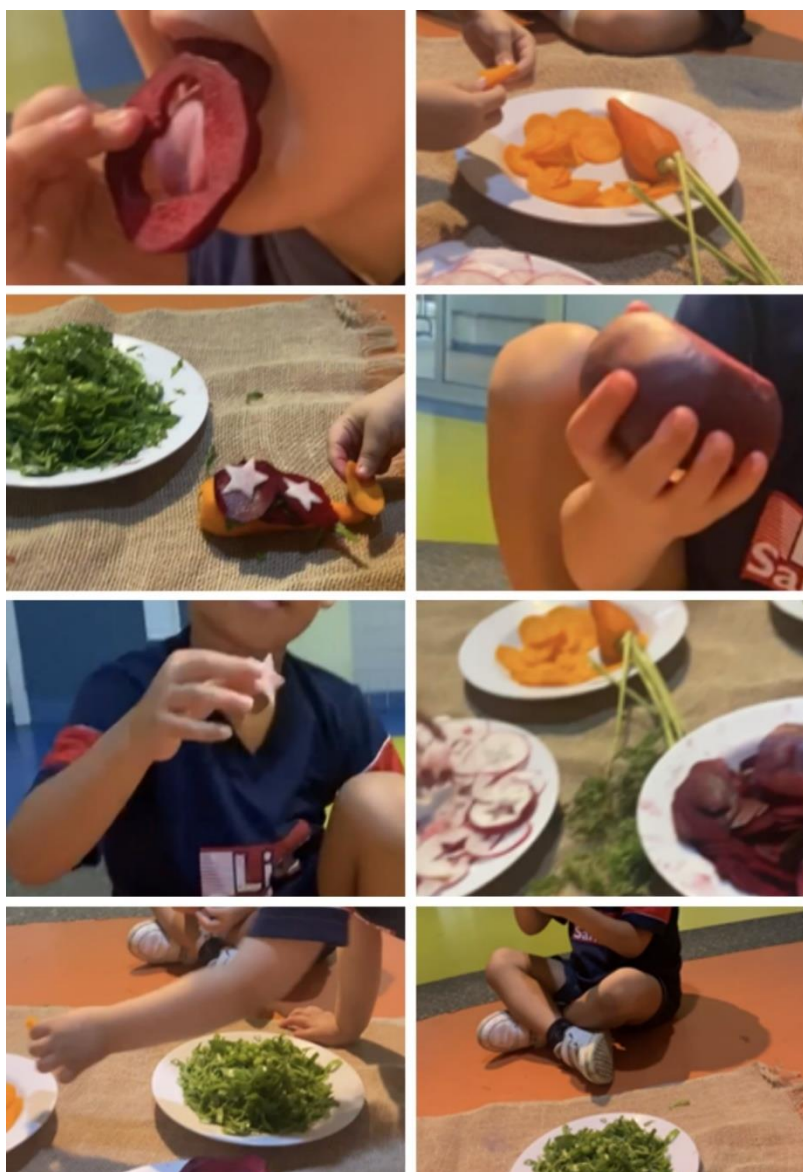
Para isso, um tecido foi forrado no chão, e as crianças foram convidadas a se sentar ao redor. O grupo, composto por 14 crianças, foi subdividido em pequenos grupos. Um aspecto peculiar observado foi o receio das crianças em experimentar alimentos novos, demonstrando resistência a sabores diferentes dos que já conheciam.

Durante a proposta, as crianças foram convidadas a explorar os alimentos utilizando os sentidos do olfato, paladar e tato. Percebeu-se um crescente interesse em conhecer mais sobre os alimentos apresentados, mesmo entre aquelas que, inicialmente, mostraram resistência. Algumas optaram por não provar os alimentos, mas ainda assim os tocaram e observaram os colegas experimentando, compartilhando a experiência de maneira indireta.

Nenhum dos alimentos utilizados nessa vivência foi cozido; todos foram apresentados in natura, apenas cortados em diferentes tamanhos e formatos, ampliando as possibilidades de exploração sensorial.

A seguir, apresento alguns registros desse dia:

Figura 9 - Registros das interações entre os alunos e contexto.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sugestão de alterações a partir das observações:

- Dispor os alimentos sobre a mesa e organizar as crianças em cadeiras, simulando um convite para uma refeição, e não apenas uma experiência sensorial isolada.
- Garantir a disponibilidade de vários pratos com a mesma exposição para todos os grupos, permitindo que cada criança toque e explore livremente, sem preocupações com a quantidade disponível.
- Introduzir alimentos além dos in natura, diversificando a experiência em diferentes sessões e ampliando as possibilidades de experimentação.
- Propor uma sequência didática na qual as crianças degustem diferentes alimentos ao longo do cotidiano escolar, tornando essa vivência uma prática frequente e naturalizada.
- Explorar a preparação de receitas utilizando os alimentos, envolvendo as crianças ativamente em todo o processo, desde a escolha dos ingredientes até a finalização do prato.
- Organizar passeios fora da escola para que as crianças conheçam a origem dos alimentos, visitando feiras, mercados, hortas ou plantações, proporcionando uma experiência concreta sobre a produção e o consumo.
- Ampliar a proposta para diferentes situações didáticas, como:
 - Matemática: pesar e contar os alimentos, explorando quantidades e medidas;
 - Linguagem: escrever receitas, elaborar convites para degustação ou criar uma lista de compras.

Possíveis conceitos de aprendizagem com essa vivência:

Propor um Ateliê dos Sabores com diferentes alimentos, como beterraba, rabanete, cenoura e couve, para crianças de cinco anos é uma excelente forma de promover o aprendizado de maneira sensorial, lúdica e educativa. Ao envolver as crianças na exploração de sabores, texturas, cheiros e cores dos alimentos, diversos conceitos podem ser trabalhados, desenvolvendo múltiplas habilidades. A seguir, alguns dos principais aprendizados que essa experiência pode proporcionar:

- As crianças têm a oportunidade de explorar os alimentos não apenas pelo paladar, mas também pelo olfato, tato e visão. Isso amplia a percepção sensorial e as ajuda a identificar e descrever características como sabores (doce, amargo,

salgado, azedo), texturas (crocante, macio) e aromas, enriquecendo a experiência sensorial.

- O ateliê permite que as crianças se tornem mais conscientes sobre os sentidos e como eles nos ajudam a compreender o mundo ao nosso redor. O reconhecimento de sabores distintos pode refinar o paladar e ampliar a compreensão sobre as propriedades dos alimentos.
- Ao trabalhar com vegetais como beterraba, rabanete, cenoura e couve, as crianças são apresentadas a alimentos saudáveis de maneira interativa e divertida. Isso pode incentivar hábitos alimentares equilibrados desde cedo, ajudando-as a compreender a importância de uma alimentação variada e nutritiva.
- A experiência sensorial com alimentos frescos pode facilitar a aceitação de novos sabores. Quando as crianças têm a oportunidade de tocar, cheirar e observar os alimentos antes de prová-los, tornam-se mais propensas a experimentá-los e menos resistentes a novidades.
- Durante o ateliê, as crianças podem classificar os alimentos por cor, forma, tamanho e sabor, promovendo habilidades cognitivas como comparação e categorização, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógico e organizacional.
- As crianças podem aprender de onde vêm os alimentos, como são cultivados e sua importância na alimentação. Isso pode levar a uma compreensão inicial sobre o ciclo da natureza e a relação entre meio ambiente, agricultura e alimentação saudável.
- Ao experimentar diferentes alimentos, as crianças são incentivadas a descrever suas percepções verbalmente, ampliando seu vocabulário e a capacidade de expressar sensações, como "doce", "amargo", "crocante" ou "suave".
- O ateliê proporciona um ambiente para a comunicação entre as crianças, onde podem trocar experiências, expressar preferências e contar histórias relacionadas aos alimentos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas.
- Ao explorar ingredientes variados, as crianças podem aprender sobre a diversidade alimentar e como diferentes culturas utilizam certos alimentos,

despertando a curiosidade sobre práticas culinárias e incentivando a aceitação e o respeito pelas diferenças culturais.

- Além da experiência sensorial, o ateliê pode introduzir conceitos básicos sobre os benefícios nutricionais dos alimentos, como a vitamina A presente na cenoura e os minerais encontrados na couve, associando cores e alimentos aos seus benefícios de maneira lúdica e acessível.
- O manuseio dos alimentos envolve ações como cortar, raspar, amassar ou ralar, o que contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina e do controle da força das mãos.
- Manipular os alimentos e observar suas transformações, como cortar uma cenoura em fatias ou raspar um rabanete, exercita a coordenação visomotora, essencial para o desenvolvimento de habilidades motoras mais complexas.
- As crianças podem criar "obras de arte com alimentos", combinando ingredientes, formando figuras ou compondo pratos visualmente atrativos, estimulando a criatividade e a experimentação estética.
- Essa experiência também favorece a noção de composição visual, ao permitir que as crianças explorem a harmonia entre cores e formas na organização dos alimentos.
- Trabalhar com diferentes porções e quantidades pode introduzir conceitos matemáticos básicos, como maior e menor, mais e menos, volume e proporção.
- Seguir uma sequência para preparar um prato ou experimentar diferentes ingredientes ajuda no desenvolvimento da lógica e do pensamento sequencial, habilidades essenciais para a organização e a resolução de problemas.
- Ao escolher quais alimentos explorar e como interagir com eles, as crianças desenvolvem autonomia e segurança em suas decisões, incentivando a experimentação sem medo de errar.
- Participar de todas as etapas do processo – da escolha dos alimentos até a degustação – fortalece o senso de responsabilidade e pertencimento, tornando as crianças mais envolvidas com sua alimentação.

O Ateliê dos Sabores com alimentos como beterraba, rabanete, cenoura e couve proporciona uma experiência de aprendizagem rica e significativa para crianças de cinco anos. Além de promover hábitos alimentares saudáveis e estimular a curiosidade sensorial, essa

vivência contribui para o desenvolvimento cognitivo, a criatividade, a socialização e as habilidades motoras. Fica o convite para transformar a alimentação em uma experiência de descoberta e encantamento, onde cada cor, textura e sabor se torna uma nova oportunidade de aprender e explorar!

8.8.6. Contexto de Areia

Figura 10 - Espaço preparado para a realização do contexto de areia.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Materiais utilizados:

- Formas de bolo de alumínio;
- Colheres de alumínio;
- Funis de plástico;
- Dosadores de plástico;
- Areia colorida para aquário;
- Massa areia.

Intencionalidade:

Os materiais foram dispostos de maneira organizada e convidativa, criando uma estética harmoniosa e acolhedora. Os recursos de areia foram arranjados linearmente dentro das formas de alumínio, estimulando as crianças a utilizarem as ferramentas disponíveis de forma espontânea.

Ao redor da mesa, foram posicionadas cadeiras, garantindo um ambiente confortável

para a exploração da materialidade. Como a mesa era pequena, o grupo foi reduzido, proporcionando uma interação mais focada com os materiais. A imersão na proposta foi tão significativa que as crianças permaneceram por um longo período explorando a areia colorida e precisaram ser convidadas a finalizar a brincadeira.

A seguir, apresento alguns registros desse dia:

Figura 11 - Registros das interações entre os alunos e contexto.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sugestão de alterações a partir das observações:

- Introduzir areias e terras naturais, como areia de praia e terra de horta, ampliando as possibilidades sensoriais e de experimentação.
- Disponibilizar outros recursos para a exploração, como peneiras, água e elementos da natureza, enriquecendo a experiência e permitindo diferentes formas de interação com a areia.
- Levar a atividade para áreas naturais, como hortas, bosques e florestas, proporcionando um contato mais direto com o ambiente e incentivando a conexão com a natureza.
- Explorar espaços externos à escola, possibilitando investigações em ambientes que ofereçam novas descobertas e aprendizagens.

Possíveis conceitos de aprendizagem com essa vivência:

A exploração da areia colorida é uma atividade altamente enriquecedora, pois proporciona uma experiência sensorial ampla, estimulando o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças. Além de ser uma brincadeira envolvente, essa vivência promove o aprendizado em diversas áreas, permitindo a descoberta de conceitos e habilidades essenciais. A seguir, algumas das principais aprendizagens que podem ser trabalhadas por meio dessa proposta:

- A areia oferece uma experiência tátil única. Ao tocar e manipular a areia colorida, as crianças desenvolvem a percepção sensorial, explorando diferentes texturas (macia, áspera, granulada) e aprimorando seu sentido do tato.
- A variedade de cores da areia estimula a percepção visual e auxilia no reconhecimento e na diferenciação de tons, promovendo a memorização de padrões e a construção do pensamento visual.
- A experiência pode ser enriquecida com o uso de areia colorida aromatizada (com essências naturais), proporcionando uma exploração sensorial ainda mais completa ao estimular o olfato.
- Manipular a areia com as mãos ou ferramentas auxilia no desenvolvimento da coordenação motora fina, pois exige controle e precisão nos movimentos ao espalhar, desenhar ou modelar figuras.
- Ao movimentar grandes quantidades de areia ou cavar, as crianças trabalham

suas habilidades motoras grossas, exercitando os músculos dos braços e das mãos.

- A tarefa de transferir areia entre recipientes, formar padrões e criar desenhos auxilia na coordenação visomotora, habilidade essencial para a escrita e outras atividades motoras refinadas.
- A areia colorida oferece um meio ideal para a expressão criativa, permitindo que as crianças criem padrões, desenhos, formas geométricas ou representações livres. Essa prática favorece o desenvolvimento do pensamento artístico e visual.
- A maleabilidade da areia possibilita experimentações sem restrições, incentivando a liberdade criativa e a inovação.
- Misturar cores diferentes de areia possibilita a compreensão sobre tonalidades e combinações, estimulando o aprendizado sobre cores primárias e secundárias.
- Criar sequências ou padrões de cores promove o entendimento matemático sobre ordens e repetições.
- Ao comparar diferentes quantidades de areia e distribuí-la em recipientes variados, as crianças desenvolvem noções de maior/menor, mais/menos e volume.
- Criar formas e estruturas na areia favorece a introdução a conceitos geométricos básicos, como círculos, quadrados e triângulos, ampliando a percepção espacial.
- A observação do comportamento da areia ao ser despejada, espalhada ou misturada incentiva a exploração de conceitos científicos e habilidades investigativas.
- Compreender como a areia reage a diferentes estímulos (pressão, umidade, vento) ajuda as crianças a estabelecerem relações de causa e efeito, fortalecendo o raciocínio lógico.
- A exploração da areia pode introduzir conceitos sobre materiais naturais, como sua origem, formação e presença em diferentes ambientes (praias, desertos).
- O contato com a areia possibilita discussões sobre preservação ambiental e o impacto do ser humano nos ecossistemas naturais.
- Permitir que as crianças explorem a areia de forma livre promove autonomia, pois elas decidem como interagir com o material e quais experimentações desejam realizar.

Materiais utilizados:

- Panos ou tapetes para delimitar o espaço circular de escuta e criação musical;
- Instrumentos musicais não convencionais (latinhas com arroz, potes plásticos com feijões, garrafas com água em diferentes níveis);
- Instrumentos de percussão infantil (tambor, chocalho, triângulo, reco-reco);
- Objetos cotidianos sonoros (colheres de pau, tampas de panela, papel celofane);
- Opcional: Um aparelho de som portátil para reproduzir diferentes trilhas sonoras (clássica, indígena, africana, natureza, samba de roda, entre outras);
- Opcional: Cartelas com ícones de sons (ex: sol, chuva, vento, passarinhos, passos, batidas do coração) para associações simbólicas.

Intencionalidade:

O objetivo deste contexto é possibilitar que as crianças se apropriem de diferentes formas de expressão musical, por meio da escuta ativa, da experimentação sonora e da criação coletiva. Ao se afastar de uma abordagem tecnicista ou meramente imitativa, a proposta busca favorecer o contato sensível com os sons, promovendo a escuta do corpo, do ambiente e do outro como ponto de partida para a construção de sentidos musicais.

O espaço foi preparado de modo a criar um ambiente acolhedor e provocador, diferente do cotidiano das aulas regulares, favorecendo a escuta e a exploração livre. As crianças foram organizadas em pequenos grupos e circularam por diferentes “estações sonoras”, explorando materiais, testando sons e construindo pequenas sequências rítmicas. Houve momentos de escuta com olhos fechados, seguidos de rodas de conversa para descrever os sons percebidos, estimulando a linguagem descritiva e afetiva.

Uma observação relevante foi o encantamento das crianças com sons suaves e pouco explorados no cotidiano, como o barulho da água pingando ou do papel sendo amassado. Isso indica a importância de criar oportunidades em que a escuta seja refinada e valorizada como linguagem.

A seguir, apresento alguns registros desse dia:

Figura 13 - Registros das interações entre os alunos e o contexto.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sugestão de alterações a partir das observações:

- Organizar previamente uma sequência de trilhas sonoras com diferentes intensidades e culturas, propondo momentos de escuta dirigidos e momentos de

escuta livre;

- Introduzir pausas para reflexão corporal e percepção do silêncio como parte da musicalidade;
- Ampliar os materiais para incluir elementos naturais (pedras, gravetos, folhas secas, areia);
- Propor uma criação coletiva de trilha sonora para uma história inventada pelas crianças;
- Registrar graficamente os sons percebidos pelas crianças, estimulando formas de escrita não verbal (linhas, rabiscos, cores);
- Associar a proposta musical a outras linguagens: corpo (movimento), artes visuais (representações gráficas dos sons), linguagem oral e escrita (descrições, pequenas narrativas sonoras);
- Realizar rodas de conversa para nomeação dos sentimentos provocados pelos sons, estimulando a escuta emocional.

Possíveis conceitos de aprendizagem com essa vivência:

A vivência no Ateliê dos Sons favorece o desenvolvimento da escuta sensível, permitindo que as crianças reconheçam e diferenciem sons quanto ao timbre, intensidade, altura e ritmo. A manipulação de instrumentos e objetos sonoros estimula a criatividade, a coordenação motora e a improvisação musical, enquanto a escuta atenta promove a concentração e a atenção plena. Ao descrever verbalmente os sons percebidos e representá-los graficamente, as crianças ampliam seu vocabulário e exploram formas não convencionais de registro. A experiência também fortalece habilidades sociais, como o respeito ao outro e o trabalho coletivo, e contribui para a compreensão da música como linguagem cultural, expressiva e interdisciplinar, conectando corpo, emoção, arte e convivência. A seguir, alguns dos principais aprendizados que essa experiência pode proporcionar:

- Desenvolvimento da escuta sensível e intencional;
- Reconhecimento e classificação de sons (naturais, artificiais, musicais, ambientais);
- Estímulo à criatividade e à improvisação musical;
- Ampliação do vocabulário expressivo relacionado aos sons e sentimentos;
- Exploração dos elementos da música (intensidade, altura, timbre, ritmo) de

forma lúdica e experiencial;

- Compreensão de que a música é uma linguagem cultural, presente em diferentes povos e momentos da vida;
- Desenvolvimento da coordenação motora fina e global por meio da manipulação de instrumentos e movimentos corporais rítmicos;
- Estímulo à expressão corporal e à musicalidade espontânea;
- Valorização do trabalho em grupo e da construção coletiva de produções sonoras;
- Aproximação da música ao cotidiano, promovendo a escuta ativa nos ambientes escolares e domésticos.

O Ateliê dos Sons oferece às crianças de cinco anos uma experiência de aprendizagem sensível, lúdica e profundamente formativa. Ao explorar os sons do corpo, dos objetos e do ambiente, as crianças desenvolvem a escuta atenta, a expressão criativa, a coordenação motora e a consciência coletiva. Essa vivência desperta o interesse pela musicalidade cotidiana, ampliando os modos de percepção e expressão. Fica o convite para transformar o som em linguagem de descobertas, onde cada ruído, silêncio ou melodia se converte em uma nova oportunidade de sentir, criar e aprender!

8.8.8. Encerramento

A infância é um território de descobertas, e cada experiência vivida pelas crianças nos contextos apresentados neste livro reafirma a potência do brincar como caminho para o conhecimento. A exploração da água, dos pigmentos, do grafismo, dos sabores, da areia e de tantos outros elementos da natureza permitiu que as crianças investigassem, experimentassem e, principalmente, se expressassem de forma livre e significativa.

Cada materialidade proposta abriu possibilidades de aprendizagem que transcenderam o óbvio, tornando-se convites para que as crianças construíssem saberes por meio da interação com o ambiente, com os objetos e, sobretudo, entre si. O brincar foi vivido como uma linguagem essencial, onde cores, texturas, formas, cheiros e sabores se tornaram protagonistas de um processo investigativo espontâneo e enriquecedor.

Este e-book não encerra uma proposta, mas inicia um percurso que pode ser reinventado inúmeras vezes, adaptado a diferentes realidades e ampliado de acordo com os interesses das

crianças e das condições do contexto educativo. Os registros e reflexões aqui compartilhados demonstram que cada experiência sensorial e exploratória permite que as crianças desenvolvam autonomia, curiosidade, criatividade e um olhar atento para o mundo ao seu redor.

Que este material sirva como um convite para novas explorações e inspirações. Que cada educador e pesquisador da infância possa ressignificar os espaços e as experiências do cotidiano escolar, permitindo que o brincar, em toda a sua potência, continue sendo o fio condutor do aprendizado e da construção de sentidos.

REFERÊNCIAS DO PRODUTO TÉCNICO

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education.** Westport: Ablex, 1998.

GANDINI, Lella. **Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education.** *Young Children*, v. 49, n. 1, p. 4-8, 1993.

KOLB-BERNARDES, Rosane; OSTETTO, Luciana. **Poéticas da Infância: A escuta estética em Reggio Emilia.** Campinas: Papirus, 2016.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança.** Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021.
- BORGES, Thaís Alves; DE PAIVA, Selma Ribeiro. **Utilização do jardim sensorial como recurso didático**. *Metáfora educacional*, n. 7, p. 27-39, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Acesso em 11 de Agosto de 2022.
- BRASIL. **Fundamentos da educação – As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (II): artes visuais**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 5). Acesso em 27 de Outubro de 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - Lei nº 9.394/96**. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)**. 2007.
- BRASIL. **Programa Mais Educação: Manual Operacional**. Ministério da Educação, 2010.
- CADICE, CAMILLA. **Progettazione educativa: l'ipotesi progettuale nei Nidi e nelle Scuole dell'Infanzia di Reggio Emilia**. 2020.
- CADWELL, Lella Gandini. **Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education**. New York: Teachers College Press, 1997.
- CARR, M. **Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories**. Sage, 2001.
- CAVALCANTE, Marília Vieira *et al.* **Estimulação cognitiva e aprendizagem infantil: revisão de literatura**. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 6, p. 41981-41990, 2020.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DA FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Artmed Editora, 2009.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives**. Falmer Press, 1999.

DE ABREU, Luiz Carlos *et al.* **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo**. Journal of Human Growth and Development, v. 20, n. 2, p. 361-366, 2010.

DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, 2016.

DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 2, p. 1162-1188, 2014.

DE AQUINO, Pedro Neto Oliveira; MARTINS, Cristiane Amorim. **As múltiplas linguagens na educação infantil: uma experiência na formação inicial de professores**. Educ. Form., v. 3, n. 9, p. 36-54, 2018.

DE PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**. n. 2, p. 22-35, 2009.

DE SOUZA, Flávia Burdzinski; VASCONCELOS, Queila Almeida; SCHMITH, Roberta. **Os princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: diálogos com a gramática da argila**. Olhar de Professor, v. 24, p. 1-23, 2021.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

DOS SANTOS SIMON, Heloisa; KUNZ, Elenor. **O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica**. Movimento, vol. 20, núm. 1, enero-marzo, 2014, pp. 375-394. Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections**. Ablex Publishing, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education**. 2. ed. Westport: Ablex Publishing, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education**. Westport, CT:

Ablex Publishing, 1998.

FERREIRA, Cristiani Freitas. Direitos Humanos na Escola. Teorias e Práticas para e com a infância em conexão com REGGIO EMILIA, ITÁLIA. **Revista Direcional Educador**. Ano 12. Edição 135. São Paulo, 2018. ISSN 1982-2898.

FIGUEIREDO, António Dias. A pedagogia dos contextos de aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 809-836, 2016.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Estudos longitudinais na educação infantil**. 2018.

GANDINI, L. **Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education**. Young Children, 1993.

GANDINI, L. Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. Young Children, v. 49, n. 1, p. 4-8, 1993.

GANDINI, Lella *et al.* **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Penso Editora, 2019.

GANDINI, Lella. Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. Young Children, Washington, v. 49, n. 1, p. 4-8, 1993.

GANDINI, Lella. Fundamentos da abordagem Reggio Emilia. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Joe. **Um lugar chamado Reggio Emilia**. Curitiba, 2021.

GARIBOLDI, Antonio *et al.* **Relação educativa, avaliação e trabalho de equipe**. LINHAS, p. 95-115, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GONÇALVES, Maria Graziela Felipe. **Diálogos com Loris Malaguzzi: em busca de uma pedagogia participativa com crianças**. 2021.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

INEP. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. 2019.

INEP. **Relatório do Estado da Educação no Brasil**. 2019.

ITÁLIA. **Regimento Escolas e creches da infância do município de Reggio Emilia**. 2019. Reggio Children.

KOLB-BERNARDES, C.; OSTETTO, L. E. **A Arte e as Infâncias: Ensaios de Educação Estética**. São Paulo: Papirus, 2016.

KOLB-BERNARDES, Rosvita; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte na Educação Infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios**. Revista Trama Interdisciplinar, v. 7, n. 2, 2016.

LIZ PRIGOL, Edna; BEHRENS, Marilda Aparecida. Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 2, p. 5-25, 2020.

MALAGUZZI, L. **As Cem Linguagens da Criança: A Experiência de Reggio Emilia na Educação Infantil**. Bergamo: Edizioni Junior, 1999.

MALAGUZZI, Loris. A experiência de Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 55-65.

MUSSINI *et al.* **Educar é a busca de sentido. Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. Ateliê Carambola. Livraria Ateliê.

MUZZARINI, *et al.* (orgs.). **Educar é a busca do sentido**. São Paulo: Editora Ateliê Carambola de educação infantil, 2015.

OECD. **Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills**. OECD Publishing, 2015.

OECD. **Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care**. OECD Publishing, 2012.

PETTENON, Nicolle *et al.* **Livro sensorial: uma proposta lúdica para o ensino de matemática na educação infantil**. 2017.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A teoria da equilibração**. Les Presses Universitaires de France, 1974.

PIAGET, Jean. **La teoría de Piaget**. Infancia y aprendizaje, v. 4, n. sup2, p. 13-54, 1981.

POZZI, RICCARDO. **La progettazione per competenze: da un'analisi nella Provincia di Reggio Emilia alla proposta di un nuovo strumento di progettazione per competenze**. 2022.

REIS, Julia Delmondes de Oliveira *et al.* **Canteiro-escola: uma abordagem pedagógica para o departamento ARQ/UFSC**. 2023.

RINALDI, C. **In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning.** Routledge, 2006.

RUSTICHELLI *et al.* (orgs.). **Ateliê Carambola.** São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de iniciação científica.** Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2019.

SELWYN, N. **Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education.** Polity Press, 2019.

SERRANO, Paula *et al.* **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança.** Lisboa: Papa-Letras, 2016.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** Phorte Editora, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A -Descrição dos Contextos de Aprendizagem Aplicados

Contexto	Espaço	Objetivos	Desenvolvimento
Água	Quintal	Explorar as propriedades da água e suas interações com objetos, promovendo a compreensão dos conceitos de volume, temperatura, densidade e flutuação.	As crianças são convidadas a praticar o brincar heurístico, permitindo que explorem a textura, a temperatura e a fluidez da água. Além disso, o brincar simbólico é incentivado à medida que as crianças criam histórias e mundos imaginários em torno da água, utilizando objetos e materiais disponíveis. Ao tocar na água fria, sentir a suavidade da água colorida ou observar como os objetos flutuam, elas adquirem conhecimento por meio da experiência direta, promovendo o desenvolvimento de habilidades matemáticas, sensoriais e criativas (Simon; Kunz, 2014, p. 386-390).
Grafismo	Quintal	Incentivar a expressão criativa e a experimentação com diferentes traços e formas, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades de desenho.	Desenhando, as crianças investigam as possibilidades de movimento de seus corpos, de força e intensidade, se expressam e aprendem sobre a cultura intrínseca de sua imaginação. O suporte utilizado permite a manipulação autônoma das crianças com o material,

Pigmentos	Sala de Artes	Estimular a criatividade e a compreensão das cores, incentivando as crianças a explorar pigmentos naturais, criar obras de arte e aprender sobre a teoria das cores usando ingredientes naturais.	Neste contexto, as crianças terão a oportunidade de expressar-se artisticamente com pigmentos naturais, experimentando tonalidades feitas a partir de alimentos saudáveis, como açafrão, beterraba, espinafre, colorau e a flor de hibisco. Elas também aprenderão sobre a mistura de cores e suas propriedades, promovendo o desenvolvimento de habilidades artísticas e cognitivas, ao mesmo tempo que adquirem conhecimento sobre a origem dos pigmentos naturais (Kolb-Bernardes; Ostetto, 2016, p. 49-50).
Ateliê do Sabor	Refeitório	Explorar os sentidos, especialmente o paladar e o olfato, ao sentir, cheirar, descrever as sensações e, opcionalmente, provar diferentes alimentos. Fornecer oportunidades para que as crianças possam explorar, degustar e compreender as características das	As frutas e legumes são elementos familiares no cotidiano das crianças, fazendo parte de um universo conhecido em que, em algum momento de suas vidas, seja em casa ou na escola, elas têm a oportunidade de entrar em contato com esses alimentos. Portanto, a experiência no contexto do 'Ateliê do Sabor' tem como objetivo estimular as crianças a se interessarem e a estabelecerem um contato direto com frutas e legumes, promovendo a aceitação e a inclusão desses alimentos em sua alimentação diária. A variedade de frutas apresentada ampliará o conhecimento das crianças sobre o tema. Através da

		frutas e legumes; estimular o desenvolvimento da oralidade dos alunos, incentivando-os a descrever e relatar suas próprias sensações; promover escolhas alimentares saudáveis para as crianças.	vivência no 'Ateliê do Sabor', as crianças poderão formular hipóteses sobre as frutas, observar, relatar, experimentar e reconhecer as frutas e legumes que fazem parte de seu cotidiano (Gandini et al., 2019).
Terra	Quintal	Estimular o brincar heurístico e a exploração sensorial, incentivando a construção de formas e estruturas com a terra.	As crianças são encorajadas a praticar o brincar heurístico ao tocar, moldar e explorar a textura da terra em suas mãos. Além disso, o brincar simbólico é incentivado à medida que as crianças criam histórias e cenários imaginários com a terra, transformando-a em castelos, montanhas e outras estruturas. Esse tipo de exploração sensorial e simbólica permite que desenvolvam suas habilidades motoras finas, sensoriais e criativas, enquanto brincam livremente e exploram a importância do tato em suas experiências sensoriais (Simon; Kunz, 2014, p. 386-390).

ANEXO A - Carta da Clínica Psicológica da Unisantos



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Santos, 29 de janeiro de 2024

Att.

Sra. Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva – aluna matriculada no Curso de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos e Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going – Professora do Curso de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos.

Prezadas,

Em resposta a solicitação de suporte da Clínica Psicológica da Universidade Católica de Santos, em função de possíveis desconfortos ou queixas emocionais nos participantes, crianças e adultos, que participarem da pesquisa intitulada: "**Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil**" e, consequente encaminhamento para a mesma, vimos consignar o nosso "**de acordo**".

Sem mais, colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que porventura se fizerem necessários.

Atenciosamente



Prof. Me. Wagner José Tedesco
Coordenador das Clínicas de Psicologia
Universidade Católica de Santos

ANEXO B – Termo de Autorização de Uso de Imagem**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____, residente e domiciliado na _____, portador da cédula de identidade RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido (a) em _____, responsável pelo menor _____, autorizo expressamente o uso da imagem de meu filho(a), menor de idade, para ser incluída na Dissertação de Mestrado intitulada "**Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil**", de autoria da pesquisadora **Profª Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva**, sob a orientação da **Profª Dra. Luana Carramillo Going**. A referida pesquisa será realizada no **Colégio xxxx**, localizado na Av. xxxxx, Santos. Esta autorização abrange também todos os demais produtos vinculados à pesquisa, desenvolvida pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), e destinados à divulgação dos resultados obtidos.

Esta autorização é concedida de forma gratuita, abrangendo o uso da imagem de meu filho(a) em todo o território nacional e no exterior, exclusivamente para a divulgação dos resultados da pesquisa em periódicos científicos, livros científicos e eventos científicos de forma a não identificá-lo(a), preservando sua identidade.

Autorizo o uso da imagem apenas para atender à necessidade única e exclusiva da pesquisa, sem fins publicitários.

Declaro, por meio desta, que esta autorização é a expressão da minha vontade, e autorizo o uso acima descrito, isentando qualquer reclamação a título de direitos conexos à imagem de meu filho(a) ou de qualquer outro direito. Assino a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

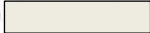
Santos, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do responsável:

ANEXO C - Declaração de Instituição Coparticipante



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Cláudia Cristina Taborda Mathias Santiago, na qualidade de diretora e responsável pela instituição , afirmo estar plenamente ciente das responsabilidades inerentes ao uso da infraestrutura e dos recursos já disponíveis, enquanto instituição coparticipante, para a realização segura do projeto de pesquisa intitulado "Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil". Este projeto está sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva, com o objetivo de "levantar e analisar se o planejamento dos contextos de aprendizagem possibilita o desenvolvimento das múltiplas linguagens em crianças de 4 a 5 anos, segundo a Abordagem Projetual de Reggio Emilia, em uma Escola de Educação Infantil."

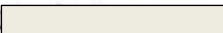
Declaro, na condição de instituição coparticipante, que o  possui a infraestrutura necessária para a realização segura do mencionado projeto de pesquisa. Além disso, esclareço que sua execução será iniciada somente após a obtenção da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. A parceria para a realização deste projeto se dá em colaboração com a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e está programada para ocorrer no período de abril a junho de 2024.

Atesto, portanto, o comprometimento desta instituição com o sucesso e a integridade do mencionado projeto, comprometendo-me a cumprir todas as exigências éticas e técnicas necessárias para sua realização. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários.

Santos, 29 de junho de 2024.

Cláudia Cristina Taborda Mathias

Assinatura e carimbo do responsável

Diretora do I 

Av. Gal. Fr

SP, 11065-402

ANEXO D - Declaração de Responsabilidade Pesquisadora

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA

Eu, **Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva**, estudante do mestrado profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), responsável pela pesquisa intitulada "**Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil**", a ser realizada no [] - Santos, declaro ter pleno conhecimento de minhas responsabilidades em relação ao desenvolvimento do protocolo de pesquisa e afirmo que:

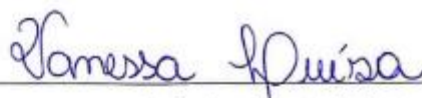
1. Realizarei a coleta de dados somente após a aprovação do protocolo pelo sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).
2. Elaborei e aplicarei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos participantes da pesquisa.
3. Elaborarei e solicitarei a assinatura no Termo de Autorização do Uso de Imagem, o qual será assinado pelos responsáveis, autorizando-me a fotografar e filmar as crianças, a instituição escolar e as professoras, com objetivos específicos para a pesquisa.
4. O projeto será desenvolvido conforme o delineamento proposto.
5. Assumo o compromisso de proteger a privacidade e o sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas na pesquisa, preservando o pesquisado de qualquer dano.
6. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa e a publicar os resultados obtidos, independentemente de serem favoráveis ou não.
7. Apresentarei todos os dados solicitados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).
8. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivos físicos e digitais, sob minha proteção e responsabilidade, pelo período de 5 anos após o término da pesquisa.
9. Enviarei os materiais e dados obtidos ao final da pesquisa para serem arquivados sob a responsabilidade da Universidade Católica de Santos.
10. Os resultados da pesquisa serão públicos e poderão ser divulgados em periódicos científicos, palestras, seminários, congressos, encontros, formações, respeitando sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, sem restrições à divulgação.

[]

11. Informarei ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) sobre qualquer tipo de ocorrência ou irregularidade que venha a incidir negativamente sobre os pesquisados.

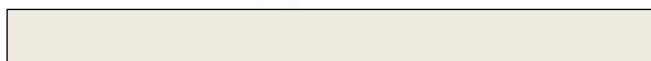
12. Comprometo-me a suspender a pesquisa caso perceba algum risco ou danos aos participantes envolvidos, que não tenham sido previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e informar ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CONEP) a interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Santos, 29 de Jan de 2024.



Assinatura da pesquisadora

Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva
CPF: 061.834.054-85



ANEXO E - Folha de aprovação da Plataforma Brasil

	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS	
---	---------------------------------------	--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil

Pesquisador: VANESSA LUISA FIRMO PEREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77342724.0.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.756.690

Apresentação do Projeto:

Trata-se de reapresentação de projeto após pendência junto ao CEP.

Objetivo da Pesquisa:

Primário

Levantar e analisar se o planejamento dos contextos de aprendizagem possibilita o desenvolvimento das múltiplas linguagens em crianças de 4 a 5 anos, de acordo com a Abordagem Projetual de Reggio Emilia, em uma Escola de Educação Infantil.

Secundário

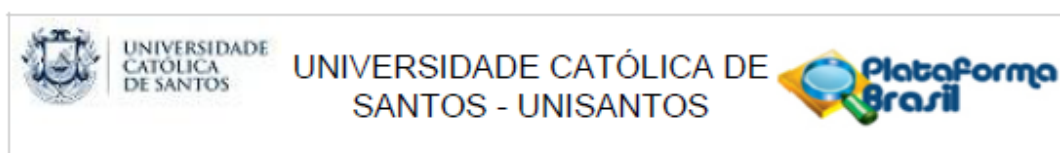
Verificar de que forma a subjetividade da criança se manifesta nas vivências dos contextos de aprendizagem;

Identificar e analisar a participação das crianças nos contextos de aprendizagem;

Analisar se as atividades desenvolvidas nos contextos promovem o desenvolvimento das múltiplas linguagens na criança;

Desenvolver um produto de editoração por meio de um e-book que apresente o planejamento e os resultados obtidos na pesquisa de forma positiva.

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202	
Bairro: Vila Mathias	CEP: 11.015-002
UF: SP	Município: SANTOS
Telefone: (13)3205-1254	Fax: (13)3205-5555 E-mail: comet@unisantos.br



Continuação do Parecer: 6.756.690

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_V2.docx	10/03/2024 21:48:51	VANESSA LUISA FIRMO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_RESPONSABILIDADE_PESQUISADORA_V2.pdf	10/03/2024 21:48:45	VANESSA LUISA FIRMO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_VANESSA_V2.docx	10/03/2024 21:48:15	VANESSA LUISA FIRMO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_V2.docx	10/03/2024 21:48:07	VANESSA LUISA FIRMO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VANESSA.docx	10/03/2024 21:47:33	VANESSA LUISA FIRMO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_CLINICA.pdf	30/01/2024 16:00:34	VANESSA LUISA FIRMO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_DECLARACAO_ESCOLA.pdf	30/01/2024 15:59:19	VANESSA LUISA FIRMO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	30/01/2024 13:53:25	VANESSA LUISA FIRMO PEREIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 10 de Abril de 2024

Assinado por:

Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias CEP: 11.015-002
UF: SP Município: SANTOS
Telefone: (13)3205-1254 Fax: (13)3205-5555 E-mail: comet@unisantos.br

ANEXO F - Termo de Anuência Institucional



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Cláudia Cristina Saboada Mathias Santiago, na qualidade de diretora e responsável pela instituição , afirmo estar plenamente ciente das responsabilidades inerentes ao uso da infraestrutura e dos recursos já disponíveis, enquanto instituição coparticipante, para a realização segura do projeto de pesquisa intitulado "Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil". Este projeto está sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva, com o objetivo de "levantar e analisar se o planejamento dos contextos de aprendizagem possibilita o desenvolvimento das múltiplas linguagens em crianças de 4 a 5 anos, segundo a Abordagem Projetual de Reggio Emilia, em uma Escola de Educação Infantil."

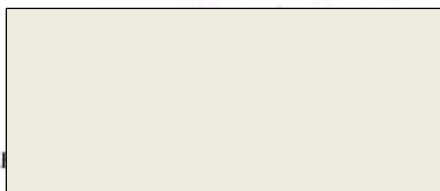
Declaro, na condição de instituição coparticipante, que o  possui a infraestrutura necessária para a realização segura do mencionado projeto de pesquisa. Além disso, esclareço que sua execução será iniciada somente após a obtenção da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. A parceria para a realização deste projeto se dá em colaboração com a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e está programada para ocorrer no período de abril a junho de 2024.

Atesto, portanto, o comprometimento desta instituição com o sucesso e a integridade do mencionado projeto, comprometendo-me a cumprir todas as exigências éticas e técnicas necessárias para sua realização. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários.

Santos, 29 de janeiro de 2024.

Cláudia C. Saboada Mathias

Assinatura e carimbo do responsável



ANEXO G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Título do Projeto de Pesquisa: Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil

Pesquisadora responsável: Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva

Local onde será realizada a pesquisa: Colégio

Eu convido você, responsável pelo menor _____, a autorizar a participação do seu (sua) filho (a) no projeto de pesquisa intitulado: **“Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil”**. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos conduzindo. Portanto, este convite é dirigido a você, responsável pela criança, pois a participação do menor neste estudo será de grande importância para nossa pesquisa. No entanto, é fundamental que seja espontânea. Ressaltamos que a participação do seu filho (a) poderá ser cancelada em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo ao menor ou a você como responsável.

Esclarecemos que esta pesquisa é parte integrante das atividades de Pós-graduação do **Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos – Unisantos** e será desenvolvida pela pesquisadora **Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva**, sob a orientação da **Profª Dra. Luana Carramillo Going**, a ser realizada no **Colégio xxxx**, locado na Av. xxxxx, Santos.

A qualquer momento da pesquisa, você, como responsável, terá acesso à pesquisadora, bem como à sua orientadora, e poderá solicitar esclarecimentos de eventuais dúvidas. Sendo assim, disponibilizamos nossos e-mails e telefones: 1) Pesquisadora responsável: Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva através do telefone (13) 98112-3216 e e-mail: vanessa.luisa@unisantos.br; 2) Orientadora da pesquisa: Profª Dra. Luana Carramillo Going através do telefone (13) 32055555 (ramal 1312) e e-mail: luanagoing@unisantos.br.

Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, perguntas,

reclamações sobre o estudo ou queira obter qualquer outra informação sobre seus direitos como participante, convidamos a entrar em contato com o CEP cujo endereço é Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias-Santos/SP. Prédio administrativo, sala 202, telefone (13) 3205-5555, ramal 1254. O horário de funcionamento é de terça a quinta-feira, das 12h às 18h, ou pelo e-mail comet@unisantos.br.

Abaixo, convido você a conhecer os principais dados da pesquisa para decidir sobre a participação ou não do menor sob sua responsabilidade:

Objetivos da pesquisa: A pesquisa tem como objetivo levantar e analisar se o planejamento dos contextos de aprendizagem possibilita desenvolver as múltiplas linguagens em crianças de 4 a 5 anos segundo a Abordagem Projetual de Reggio Emilia em uma Escola de Educação Infantil.

Justificativa para a realização da pesquisa: Convido você a conhecer porque justificamos a importância dessa pesquisa que favorece o desenvolvimento de habilidades psicomotoras por meio de vivências concretas nos anos iniciais da primeira infância, sendo imprescindível ao desenvolvimento infantil.

População da pesquisa: Alunos de 4 a 5 anos estudantes do Colégio xxxx no segmento de Educação Infantil.

Para o seu esclarecimento, descrevo como será o nosso trabalho e os procedimentos aos quais as crianças participantes serão submetidas: Será uma análise das múltiplas linguagens das crianças presentes nos contextos de aprendizagem, a partir das observações. “A observação é utilizada, por exemplo, na Pesquisa participante em que o pesquisador faz registros minuciosos nas situações em que participa e estuda.” (SAKAMOTO, 2014, p.86).

Será feito um mapeamento das observações de como as crianças interagem e brincam nestes espaços. A partir desse mapeamento, será elaborado um documento pedagógico, que chamaremos de percurso investigativo. Os percursos investigativos de cada território serão transcritos e dispostos na pesquisa e para a escola. Os contextos de aprendizagem serão propostos 1 vez por semana. O tempo médio de aplicação será de 30 minutos.

Riscos: A participação na pesquisa oferece riscos mínimos, podendo ocorrer algum cansaço físico em função de participar dos contextos de aprendizagem. **Outros riscos que podem ocorrer na ocasião das oficinas são alergias e acidentes, neste caso, a criança e seu responsável serão aconselhados a buscar atendimento médico no hospital mais próximo.** Da mesma forma, o participante poderá desistir de participar das propostas a qualquer momento, sem que isso interfira em seu processo como aluno, e não haverá nenhum custo ou prejuízo associado à desistência da pesquisa. Todavia, caso ocorra algum desconforto em qualquer fase da pesquisa, a participação da criança poderá ser interrompida ou cancelada, sem que isso acarrete qualquer prejuízo, penalidade ou represália de qualquer natureza. Ademais, em caso de sofrimento emocional ou danos ou desconfortos decorrentes da pesquisa, você e seu (sua) filho (a) serão encaminhados para a Clínica de Psicologia da Unisantos.

Este documento é elaborado em duas vias, uma ficará com você e outra com as pesquisadoras; caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da criança na participação no estudo, você poderá ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Garantimos que todo o material será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa científica de maneira anonimizada. Salientamos que todas as informações obtidas nesse estudo são de caráter confidencial, não sendo divulgados em nenhum momento seus dados pessoais como: nome, idade, respostas ou resultados da pesquisa, ou quaisquer outros dados que possam identificá-lo(a) ou constrangê-lo(a). As pesquisadoras se comprometem a analisar os resultados obtidos de modo sigiloso, respeitando a privacidade do participante assim como a identidade da instituição. **Todos os dados serão mantidos em um dispositivo eletrônico local e não em plataforma virtual, celular ou ambiente compartilhado.**

Benefícios: Contextos de aprendizagem possibilitam a investigação e exploração de novos conceitos nos ambientes. As crianças poderão explorar as aprendizagens inerentes a esses contextos de aprendizagem, conhecer novos espaços e fortalecer as brincadeiras e as interações, promovendo uma aprendizagem com significado. Os participantes desse estudo terão acesso garantido antes, durante e após a realização da pesquisa, bastando entrar em contato com as pesquisadoras que lhe esclarecerão as dúvidas nos endereços citados acima.

Custos envolvidos pela participação na pesquisa: Ressaltamos que todos os custos com os materiais e execução da pesquisa ficarão a cargo da pesquisadora, e o(a) responsável não necessitará contribuir com qualquer quantia monetária. No caso de alguma ocorrência que possa trazer danos decorrentes da participação na pesquisa, o participante terá direito a uma indenização, conforme estabelecido na Resolução 466/12. Esclarecemos que, por se tratar de participação voluntária, não haverá, dessa forma, nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes.

Danos e indenizações: Se ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante ou após a realização das atividades propostas pela pesquisa, será garantido o direito a tratamento imediato e gratuito na Clínica da Instituição, não excluindo a possibilidade de indenização determinada por lei, se o dano for decorrente da pesquisa. Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível para leitura no site: <http://bit.ly/49fsM70>.

Enquanto responsável pelo participante, declaro estar ciente de que:

- a) O meu filho(a) / tutelado(a) participará de todos os contextos de aprendizagem a serem aplicados pela pesquisadora ou alguém da equipe de pesquisa durante o período letivo de 2024 no Colégio XXXX.
- b) A pesquisa tem o intuito de levantar e analisar se o planejamento dos contextos de aprendizagem possibilita desenvolver as múltiplas linguagens em crianças de 4 a 5 anos segundo a Abordagem Projetual de Reggio Emilia em uma Escola de Educação Infantil, com duração máxima de 30 minutos.

Diante do exposto, gostaríamos de contar com a sua colaboração autorizando a participação de seu(sua) filho(a) neste estudo. Lembrando que a participação deve ser voluntária e espontânea, ou seja, você não é obrigado(a) a autorizar a participação do menor nesta pesquisa e, caso não autorize, isto não causará nenhum problema a você e ao seu filho(a). Caso autorize, além deste termo, será solicitada também a assinatura no Termo de Autorização

de Uso de Imagem, autorizando a pesquisadora a divulgar o conteúdo da pesquisa, incluindo imagens.

Uma vez apresentada a proposta da pesquisa e seu objetivo e, após receber os esclarecimentos necessários, caso aceite fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas, tanto por você, responsável pela criança, quanto pela pesquisadora. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Consentimento do responsável:

Eu, _____, residente e domiciliado na _____, portador da cédula de identidade RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido (a) em _____, responsável pelo menor _____, concordo, de livre e espontânea vontade, na participação do meu filho (a) como voluntário (a) no estudo: **“Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil”**. Por meio deste termo, fui informado(a) sobre os objetivos, os procedimentos a serem realizados, os riscos, os benefícios e os direitos que me auxiliam, bem como a garantia de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Estou ciente de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos de qualquer natureza.

Santos, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante

Eu, Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva, responsável pela pesquisa, declaro que forneci todas as informações referentes a este projeto ao participante declarado acima e que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário ou representante legal para a participação neste estudo.

Santos, _____ de _____ de 2024.

Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva – Pesquisadora responsável

ANEXO H - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Alunos**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)****TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

Título do Projeto de Pesquisa: Desvendando Contextos de Aprendizagem à Luz das Práticas de Reggio Emilia na Educação Infantil

Pesquisadora responsável: Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva

Local onde será realizada a pesquisa: Colégio XXX

Olá, eu sou a Prof. Vanessa Luísa, e quero te convidar para uma pesquisa bem legal na escola.

Vamos brincar e aprender juntos!

O que vamos fazer: Participar de atividades legais na escola, uma vez por semana, por 30 minutinhos.

O que você faz: Brinca, aprende coisas novas e eu, a Prof. Vanessa, observo como você se diverte.

Você decide: Se quiser participar, legal! Se não quiser, tudo bem também. E se durante a brincadeira se sentir cansado, pode parar e descansar.

Se tiver dúvidas: Pode perguntar! E se seus pais tiverem alguma preocupação, eles podem ligar para o CEP no telefone (13) 3205-5555 ou mandar e-mail para comet@unisantos.br.

Riscos ou Desconfortos: Durante a pesquisa você poderá ter contato com algum material que cause desconforto. Se isso acontecer você não continuará na brincadeira.

Benefícios: Ao participar, você está ajudando outras crianças pequenas, mostrando

como é divertido aprender e brincar. Pode ser que você conheça novos amiguinhos enquanto participa das atividades da pesquisa. Durante as atividades, você terá a chance de aprender coisas novas e interessantes que podem ser muito legais!

Eu, _____
entendi que posso dizer “sim” e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem ser prejudicado.

O(s) pesquisador(es) tirou(aram) minhas dúvidas e conversou(aram) com os meus responsáveis.

**VOCÊ CONCORDA EM PARTICIPAR DA PESQUISA? FAÇA UM X
ABAIXO:**

 SIM	 NÃO

Santos, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do Responsável:

Assinatura do pesquisador:

Vanessa Luísa Firmo Pereira da Silva – Pesquisadora Responsável