

EXPLORANDO AS MEDIDAS QUE NOS CERCAM: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Jessika Maria Vanderlei ¹

Vitória Marinho Lins de Albuquerque ²Penha Patricia de Oliveira Laurenti ³Emmanuelle Christine Chaves ⁴

RESUMO

Este trabalho, entrelaçado aos princípios da Abordagem Reggio Emilia, objetiva descrever o percurso investigativo de crianças de 3 e 4 anos na descoberta dos "tamanhos" e também refletir sobre a construção de projetos na Educação Infantil enfatizando os questionamentos das crianças como guia nos percursos pedagógicos. Definimos como ponto de partida o relato de um projeto intitulado "Explorando as medidas que nos cercam" protagonizado por uma turma de grupo 3 de um CEI da rede privada de Recife (PE) que veio permitir associações sobre a construção de projetos numa perspectiva teórico-prática. Para isso, documentamos, através de fotos e registros escritos, fragmentos do vivenciar do segundo semestre de 2024, no qual as crianças queriam descobrir sobre o tamanho das baleias. "Como medir?"; "Como descobrir os tamanhos?". Partindo destas curiosidades, as crianças compartilharam suas hipóteses sobre as possibilidades de medição, guiando o grupo numa imersão sobre as medidas que nos cercam cotidianamente. As reflexões ao longo do artigo, configuram convites para perceber as janelas de oportunidades no tecer de um projeto, de escuta ativa, que dá vez e voz às crianças, às afirmando enquanto sujeitos protagonistas com potencial intrínseco de aprendizagens autônomas se lhe forem oportunizado o experienciar. Para tanto, primeiramente apresentamos narrativas e os desdobramentos que perpassaram a investigação, salientando a importância do acolhimento dos questionamentos e do fazer das boas perguntas, estas, que podem oportunizar às crianças o aguçar de seu repertório de mundo. Por seguinte, nos dedicamos a compartilhar fragmentos do que foi vivenciado pelas crianças revelando suas descobertas autônomas. Com isto, por fim, ressaltamos as contribuições da Abordagem Reggio Emilia para se pensar o cotidiano pedagógico que por sua vez revelam possibilidades de desenvolvimento integral das crianças ao se privilegiar a escuta, o respeito, a autonomia da criança, o potencial criativo da mesma, e a atitude atenciosa do educador.

Palavras-chave: Educação Infantil, medidas, autonomia da criança pequena, escuta atenta, Abordagem Reggio Emilia.

¹ Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, jessika.pedagogiaufrpe@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, vitoria.marinho@ufrpe.br.

³ Graduada pelo Curso de Pedagogia da Unilavras - Centro Universitário - MG, penhalaurenti@gmail.com;

⁴ Professora orientadora: Doutora em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco - PE, emmanuelle.csilva@ufrpe.br.



INTRODUÇÃO

A concepção de infância, entendida como uma construção histórica, cultural e social, transformou-se ao longo dos séculos, superando a visão da criança como tábula rasa, à qual caberia ao adulto transmitir todo o conhecimento, para ser atualmente reconhecida como sujeito de direitos, ativo e potente, capaz de produzir sentidos e realizar aprendizagens com autonomia. Nesse horizonte, Loris Malaguzzi (2016, p. 59), idealizador da abordagem de Reggio Emilia, afirma que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”, destacando tal compreensão como princípio orientador do trabalho pedagógico e a escola enquanto um organismo vivo, em contínuo movimento e aprimoramento, sustentado pela participação conjunta de adultos e crianças.

Embora a referida abordagem tenha se desenvolvido na Itália, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial e em um cenário cultural distinto do brasileiro, suas concepções e práticas sustentam uma educação alicerçada nas relações sociais, no respeito, nos vínculos afetivos e na responsabilidade dos adultos na construção de uma base sólida na infância, esta que impactará em todas as aprendizagens das etapas seguintes da vida.

Nesse sentido, inferimos, em diálogo com a BNCC (2018), que a matemática não deve ser compreendida como um conjunto de conteúdos impostos a serem “aprendidos”, mas como uma linguagem que emerge naturalmente nas experiências das crianças, à medida que buscam significar o mundo que as cerca. Ao se envolverem em situações associadas ao pensamento lógico-matemático, as estratégias desenvolvidas para responder às suas curiosidades estimulam o exercício de habilidades inatas, permitindo que estabeleçam relações e identifiquem padrões de forma autônoma, criativa e colaborativa. Posto isso, a organização do trilhar pedagógico em projetos surge como uma possibilidade para aprofundar temas que dialogam com o cotidiano, promovendo investigação, reflexão e expressão criativa, ao mesmo tempo em que fortalecem a autonomia, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

Em síntese, este relato se dedicou a compartilhar sessões de um projeto intitulado “Explorando as medidas que nos cercam”, cujo ponto de partida e continuidade foram sustentados pela curiosidade e pelo interesse investigativo de crianças entre 3 e 4 anos que se questionavam: “Como medir?”; “Como descobrir os tamanhos?”. Buscando-se, ainda, refletir sobre a construção de projetos na prática docente da Educação Infantil, destacando o papel do educador como mediador sensível e atento às necessidades das crianças.



METODOLOGIA

O presente estudo se configura como um relato de experiência, conforme definido por Lüdke e Cruz (2010), caracterizando-se pelo registro detalhado de ações, acontecimentos e experiências no contexto da Educação Infantil, a fim de compreender os processos de aprendizagem e investigação das crianças. O foco do relato se deu na documentação das atividades desenvolvidas em um Grupo 3, composto por crianças de 3 e 4 anos, de uma instituição privada de Recife, no segundo semestre de 2024. O estudo enfatizou o percurso investigativo das crianças no projeto “Explorando as medidas que nos cercam”.

Para compor o relato, utilizamos o procedimento da observação participante como eixo central que possibilitou o acompanhamento atento das ações das crianças e garantindo a fidelidade aos acontecimentos cotidianos. Os registros foram realizados por meio de diferentes instrumentos, incluindo fotografias, filmagens e fichas de sessão, permitindo o registro detalhado das hipóteses, descobertas e estratégias das crianças durante o percurso investigativo. Essa triangulação de instrumentos possibilitou tanto a documentação das experiências individuais quanto a análise das interações coletivas, assegurando a visibilidade do protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento (Bogdan; Biklen, 1994).

REFERENCIAL TEÓRICO

A criança como sujeito histórico, cultural e de direitos

Dentro de um trilhar histórico, o segmento da educação infantil se constituiu inicialmente enquanto terreno marcado por uma dimensão ora assistencialista ora preparatória, as quais se orientavam por uma perspectiva de criança passiva. Partindo desse pressuposto, olhar para o percurso de reestruturação de ideias e valores significa perceber que não há uma linearidade no quesito incorporação de novos ideais.

Nesse sentido, apesar das diretrizes e referenciais curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), apontarem para a importância de perceber a criança como sujeito potente e produtor de cultura, os resquícios de um longo tempo predominantemente guiado pelo higienismo e pela desconsideração das particularidades e necessidades da infância se fazem presentes, e tal conjuntura se delimita principalmente a partir das concepções de infância e criança que permeiam o imaginário coletivo (Kishimoto, 2010).

Em contraponto a esse escopo, as pedagogias participativas surgem dentro de um



espectro de repensar as epistemologias que sustentam o olhar do adulto, em particular do educador, para a criança e provocam fortes mudanças no currículo da educação infantil. Dessa forma, a BNCC (2018), a qual sistematiza e traz novas contribuições a pontuações já tecidas pelas DCNEI (2010), assume o olhar para criança como ser integrado, multifacetado, protagonista de seu processo educativo, exigindo a superação da disciplinarização e construção do currículo enquanto ferramenta emancipatória.

Partindo de uma nova construção de paradigmas, “considerar as crianças como fortes, competentes e sábias é reconhecer sua necessidade inata e sua busca ativa por sentido e a necessidade de expressar os resultados de seus encontros, que acompanha essa busca.”(McKay, 2019, p. 153 e 154). Assim, para além de reconhecer o território de especificidades que perpassam a infância, assumir um novo olhar exige clareza quanto a dimensão histórica e contextual que a constitui, visto que é sujeito social, capaz de construir-se a medida que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p.12).

A escuta ativa como eixo organizador do trabalho com projetos na Educação Infantil

Partindo do pressuposto de que entender crianças enquanto sujeitos potentes e “acreditar na competência e na inteligência significa observar, escutar e provocar o pensamento e a invenção das crianças” (Baker, 2019, p. 142), é necessário perceber o papel da construção de projetos no desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e que elenca como fios condutores os interesses e experiências.

Nesse sentido, afinar o olhar para o que Dewey descreveu como “caráter embrionário, móvel e vital” (Dewey, 1967, p. 48 apud Kishimoto, 2010, p. 6), sendo este a experiência, faz-se basilar tendo em vista que o processo de aprendizagem supõe a existência de um contexto de atravessamento, pelo qual se podem fazer significações que de fato oportunizam compreensão (Kishimoto, 2010).

Desse modo, dentro de uma conjuntura que a criança assume centralidade no currículo, como defende Malaguzzi (2016), o trabalho com projetos surge como possibilidade de pensar de maneira complexa um tema que perpassa a experiência, exigindo do professor a possibilidade de continuidade, considerando a intencionalidade pedagógica como mobilizadora de um trilhar que exige observação, escuta, planejamento, registro, organização e documentação.



Assim, pode-se elencar como pontos estruturantes do trabalho com projetos: complexidade de pesquisa; orientação com base nas curiosidades, experiências, questionamentos e investigações que perpassam a rotina; protagonismo infantil, atrelado ao uso de múltiplas linguagens; uso da documentação pedagógica como via de tornar visível os processos e orientar a prática docente, sendo “condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa” (Pinazza; Fochi, 2018, p.14); postura de mediação e colaboração por parte do docente; assim como a postura de envolvimento e a organização de materiais e espaços. (Rinaldi, 2024) (Pinazza; Fochi, 2018) (Katz, 2016).

Nessa dimensão, se torna fundamental esses processos na construção de atitudes e valores por parte das crianças, as quais passam a assumir uma postura investigativa alinhada a uma valorização intelectual de seus saberes e produções, como “Antropólogos naturais”. Além disso, a variedade de modos de investigar faz-se essencial na construção de um amplo repertório de linguagens e gêneros. Dessa forma, “Quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas.” (Katz, 2016, p.48)

A construção de habilidades matemáticas na Educação Infantil

É na Educação Infantil que a criança intensifica suas explorações e descobertas, ampliando cada vez mais suas interações, curiosidades e desejo de conhecer o que está ao seu redor. Essas ações de explorar e descobrir estão presentes nas diversas ações do cotidiano, como brincar, interagir, jogar, criar, conversar. E, nesses momentos, está presente a construção de habilidades matemáticas que devem ser compreendidas como um processo contínuo, significativo e contextualizado e não apenas como mera memorização de números e uso mecânico das operações. Nesse sentido, sob ótica das abordagens participativas, a matemática emerge da interação ativa da criança com o meio, com os objetos e com outras pessoas, permitindo que ela atribua sentido às experiências e construa conceitos a partir da ação (Smole, 2001).

Corroborando essa discussão, Piaget (2014), defende que o desenvolvimento cognitivo se forma gradualmente nas interações das crianças com o ambiente. Assim, para ele, a construção de habilidades matemáticas depende da apropriação ativa da criança sobre conceitos, enfatizando a importância de experiências como classificar, ordenar, comparar, medir e quantificar. Complementando essa perspectiva, Vygotsky (1998), destaca a importância do contexto sociocultural, afirmando que a construção do conhecimento é um



processo mediado e social. Sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) enfatiza a importância do educador numa interação colaborativa. Para Vygotsky essas interações entre criança-criança e criança-adulto são fundamentais para aquisições de conceitos matemáticos.

Nessa direção, Kamii (1990), reforça que a matemática na Educação Infantil deve ser vivenciada em situações reais e significativas, nas quais as crianças possam construir suas próprias estratégias de resolução de problemas. Segundo a autora, as propostas que envolvem brincadeiras, jogos e desafios cognitivos são essenciais para que o pensamento lógico e a autonomia intelectual se desenvolvam de forma natural e prazerosa.

Nessa mesma direção, Malaguzzi, ao propor o conceito de espaço como terceiro educador, reforça que a organização do espaço se faz tão importante quanto a presença do educador e dos colegas e ainda defende que, um espaço bem organizado, favorece a criatividade, autonomia e protagonismo das crianças. Portanto, não basta oferecer um espaço à criança. É essencial que este seja desafiador. “É necessário que a mediação humana interponha entre o indivíduo e o meio físico, e isso ocorre através das pessoas, dos grupos e de todas as relações culturais (Horn, 2004, p.17)

Diante o exposto, ao adotar abordagens participativas na Educação Infantil, a escola reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de elaborar hipóteses, testar ideias e construir significados próprios. A matemática, então, deixa de ser um conjunto de regras abstratas e passa a ser uma linguagem viva, profundamente ligada às experiências concretas e às relações que a criança estabelece no mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência ocorreu em uma instituição privada de Educação Infantil, localizada no Recife (PE), inspirada nos princípios das abordagens Pikler e Reggio Emilia. Os fragmentos do cotidiano pedagógico aqui apresentados são desdobramentos do tema investigativo “Fundo do Mar: uma imersão para ver, sentir e explorar”, vivenciado pela educadora de referência, em parceria com a atelierista e a estagiária, junto a um Grupo 3 durante o primeiro semestre de 2024.

Nesse cenário, a proposta “Explorando as medidas que nos cercam” emergiu das investigações sobre as baleias, quando as crianças demonstraram curiosidade em descobrir o tamanho desses animais. “Como medir?”; “Como descobrir os tamanhos?”. Estes questionamentos orientaram um percurso investigativo repleto de novas hipóteses sobre as formas de medir, registradas e acolhidas pela educadora.



Relato de experiência: Explorando as medidas que nos cercam

No cotidiano escolar, as crianças estão imersas na linguagem matemática, seja no operar das brincadeiras, na partilha de brinquedos, nas escolhas relacionais ou na percepção de medidas, entre outras situações. Na primeira conversa oficial, a fim de conhecer os conhecimentos prévios das crianças, a educadora as convidou a refletir, questionando: “Como podemos medir o tamanho dos elementos?”. “Com uma régua”, diz Elza, seguida de Zé, que explicita: “Com uma coisa que parece uma corda com muitos números”. As duas crianças partilharam narrativas que partiam de sua bagagem de mundo, e os demais concordaram. Contudo, antes de se debruçar em um estudo com o uso de instrumentos convencionais, a educadora desejava oportunizar uma ampliação de perspectivas possíveis, utilizando elementos não estruturados, fruto do potencial criativo das crianças.

Com isso em mente, a educadora lançou um desafio: “E se não tivéssemos nenhum instrumento de medida convencional? Nenhuma régua, nem fita métrica... O que poderíamos usar para medir?”. “As mãos”, responde Alberto, seguido de Linguini, que comunica: “O dedo, para as coisas pequenas”. Fizemos uma listagem e, posteriormente, foi o momento de colocar o dito em ação.

“Como vamos medir?”, questiona a educadora. Abu explicita: “É fácil! É só colocar uma mão depois da outra. Daqui do pé... até a cabeça”. Os colegas concordam e iniciam seus processos de medição. “O que medir primeiro?” - “As crianças!!”, responde a turma. Em conversa, descartaram o uso do dedo para medir, concordando com a afirmação de Alberto: “A gente é grande, por isso temos que usar as mãos”.

Figura 01 - Medindo com o uso das mãos.



Fonte: Compilação do autor

Na semana seguinte, fomos surpreendidas com uma ação que revelava a extensão das investigações sobre as medidas ao ambiente familiar, Elza chegou à escola dizendo: “Eu trouxe essa fita métrica pra gente medir os tamanhos!”; “Eu sugeri comprar a fita métrica com meu papai pra medir tudo” - a família confirmou o relato em diálogo posterior. “Medir tudo?”, perguntou a educadora. “É! Podemos medir tudo com a fita métrica”, reafirmou Elza.



Com a chegada daquele instrumento convencional de medida, o planejamento do dia ganhou novos rumos. A proposta de utilizar a fita métrica trazida por Elza foi prontamente abraçada por todas as crianças. Cada uma escolheu um elemento e, juntas, teceram seus processos de medição e registro. “Como iremos registrar? Como iremos perceber os tamanhos?”, lança a educadora. “Vendo os números! Os números mostram os tamanhos e a gente registra”, explica Abu. As crianças, então, mediram os elementos de seu interesse, enquanto a educadora registrava no quadro. Entre os escolhidos, estiveram o quadro, as próprias crianças e a sala de referência.

Figura 02 - A educadora acolhe os interesses de medição das crianças.



Fonte: Compilação do autor

Interessados em medir a sala, iniciaram com autonomia sua investigação. “Alguém segura a fita na parede que eu vou desenrolar”, diz Ana Carolina determinada a fazer a medição. Contudo, se surpreendem e percebem que com apenas uma fita métrica não era possível medir tudo. “A fita é muito pequena e a sala é grande. A gente precisa de outra fita”, diz Zé. “É! A gente vai precisar de mais fitas pra medir a nossa sala, porque ela é muito grande!”, afirma Esmeralda. Compreendendo a necessidade de mais fitas, as crianças comunicam a educadora que irão pedir às famílias para trazer uma fita de casa e assim fizeram.

No dia seguinte, algumas crianças já trouxeram suas fitas métricas e nos dias que seguiram cada criança trouxe um instrumento convencional de medida para uso cotidiano. Para responder ao questionamento sobre o tamanho da sala de referência, a educadora dispõe as fitas ao chão e convida as crianças para a investigação. Para medir, enfileiraram 3 fitas métricas uma após a outra, mas ficou sobrando um espaço. Kristoff diz: “Já sei! Vamos colocar as réguas”, e assim fizeram. “Nossa sala mede 3 fitas métricas, uma régua grande e uma régua pequena”, determina Abu.



Figura 03 - As crianças medem o tamanho da sala com fitas métricas e réguas.



Fonte: Compilação do autor

A utilização das fitas métricas e das réguas nos permitiu ter uma noção quanto à medida de comprimento da sala, mas ainda deixou uma dúvida entre as crianças: “quantos metros tem a nossa sala?”, questionaram. “Meu pai tem uma trena na caixa de ferramentas”, disse Zé. Dialogando sobre esse instrumento, lembraram que na escola também poderia ter uma trena, afinal, Tio Mickey (funcionário da escola responsável pela manutenção) também tem caixa de ferramentas. Reunidos, foi feita uma assembleia solicitando a ajuda dele e de seu instrumento. Tio Mickey prontamente se dispôs a auxiliar no processo investigativo. Sua chegada na sala anima a todos “Agora vamos conseguir saber o tamanho da sala”, diz Ana com euforia e gargalhando com seus amigos.

As crianças se dispõem a participar de pertinho do processo: “Tio Mickey, eu te ajudo a esticar a trena”, comunica Linguini. Após levar a extremidade do instrumento até o outro lado da sala, se atentam a observar o número que marca o tamanho sala “5 metros”. E de largura, qual o tamanho? Juntos foram atrás dessa resposta. Zé auxilia e estica a trena. As crianças se reúnem e percebem “3 metros”. “E a altura?” pergunta Esmeralda. “Vamos precisar de uma escada”, ela explica. Tio Mickey sugere o uso de um banco. Ele sobe no banco, encosta a trena no teto e as crianças percebem no chão que a altura é de 2 metros. “Eu quero escrever os tamanhos”, diz Abu. Seguido de Antonio e Ana que comunicam: “Eu também”. A educadora lhes entrega o giz e Abu inicia o registro desenhando dois tracinhos para representar a quantidade e a letra M ao lado para explicitar a unidade de medida. Em seguida, os colegas utilizam dessa mesma estratégia. Assim, a medição da sala foi concluída.

Figura 04 - As crianças descobrem e registram o tamanho real de sua sala de referência.



Fonte: Compilação do autor



Com o passar do semestre, foi notável o crescente interesse das crianças em explorar as medidas que as cercavam. Para ampliar essas descobertas, as educadoras organizaram um espaço com instrumentos de medição e materiais do cotidiano: madeiras, brinquedos, canos, entre outros. Durante a exploração, as crianças demonstraram curiosidade e autonomia ao investigar os tamanhos.

Aladim observou: “Eu quero perceber os tamanhos do Homem-Aranha e do Batman.”

Abu aproximou a fita e exclamou: “O Homem-Aranha tem 32 centímetros!”

Zé completou: “O Batman também tem 32! Isso quer dizer que eles têm o mesmo tamanho.

Eu quero descobrir se o Woody é maior que a Jessie.”

Após medirem, Elza confirmou: “A Jessie tem 32, e o Woody 34.”

Abu refletiu: “34 é maior que 32, então o Woody é maior.”

Zé concordou: “O Woody é mesmo maior.”

A investigação seguiu: “Eu quero saber o tamanho da madeira”, disse Elza. Juntos, mediram e descobriram: “Tem 1 metro!” Aladim, então, sugeriu: “E se a gente juntar todos os brinquedos? Deve ficar maior que 1 metro.”

As crianças enfileiraram os objetos e, ao medir, celebraram: “Tem 1 metro e 50 centímetros!”

Aladim concluiu com entusiasmo: “Viram? É bem maior mesmo!”

Figura 05 - Medição dos brinquedos e registro.



Fonte: Compilação do autor

Ao final da sessão a educadora é surpreendida com um pedido: “Eu quero escrever meu nome no registro do que eu disse”, solicita Abu, sabendo que a educadora estava escrevendo as narrativas das crianças. O pedido é aceito e ele escreve com autonomia seu nome e, ainda coloca entre parênteses, assim como faz a educadora cotidianamente.

Diante dessa experiência, é possível perceber como a curiosidade das crianças e a valorização de suas hipóteses direcionam de forma significativa os percursos investigativos no cotidiano escolar. O interesse em medir, explorar e registrar os diferentes elementos ao seu redor revelou não apenas o contato com conceitos matemáticos, mas também a construção de autonomia, cooperação e senso crítico. Assim, a proposta “Explorando as medidas que nos cercam” evidencia como o cotidiano pedagógico, quando guiado pela escuta atenta e pelo



estímulo à investigação, torna-se um espaço rico para o desenvolvimento integral das crianças, integrando saberes, experiências e significados de maneira viva e concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a descrever o percurso investigativo de crianças de 3 e 4 anos na descoberta dos tamanhos, a partir do projeto “Explorando as medidas que nos cercam”, evidenciando um caminho possível para a construção de projetos na Educação Infantil enfatizando os questionamentos das crianças como guia nos percursos pedagógicos.

Nesse viés, consideramos que os questionamentos das crianças configuraram convites para identificar e aproveitar oportunidades no desenvolvimento de um projeto pautado na escuta ativa, que dá vez e voz aos sujeitos infantis. Ao serem reconhecidas como protagonistas, as crianças foram oportunizadas a direcionar suas investigações de forma autônoma, explorando diferentes instrumentos de medida e registrando suas descobertas de maneira significativa, ao perceber relações de tamanho, comparar, estabelecer medidas e refletir sobre os resultados, desenvolvendo não apenas competências matemáticas iniciais, mas também autonomia, cooperação, criatividade e senso crítico.

Nessa perspectiva, reafirmamos que os fragmentos documentados evidenciam como a Abordagem Reggio Emilia oferece fundamentos teórico-práticos para organizar projetos que valorizam o fazer, o questionar e o experienciar, permitindo que a prática pedagógica se construa de maneira sensível e intencional. É importante destacar que a experiência relatada não constitui uma aplicação literal da referida abordagem mas sim uma aproximação prática em diálogo com a teoria, na qual a educadora criou condições para que as crianças explorassem, investigassem e registrassem suas descobertas. Tornando visível, dessa forma, caminhos possíveis para um desenvolvimento integral, pautado em experiências significativas e na promoção de aprendizagens autônomas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jul. 2025



HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, Constance. **A Criança e o Número**. Campinas: Papirus Editora, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em: 15 de agosto. 2025.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 86–107, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MALAGUZZI, L. (2016). História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação** (pp. 45-85). Porto Alegre: Penso.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SMOLE, Kátia Stocco; Diniz, Maria Inês. **A matemática na Educação Infantil: conversas e descobertas**. Porto Alegre: Artmed, 2001, 205 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

