



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

EDILMA BANDEIRA DE ARAÚJO NOGUEIRA

**O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA EM IMPERATRIZ/MA**

IMPERATRIZ
2022

EDILMA BANDEIRA DE ARAÚJO NOGUEIRA

**O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA EM IMPERATRIZ/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestra em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro.

EDILMA BANDEIRA DE ARAÚJO NOGUEIRA

**O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA EM IMPERATRIZ/MA**

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro
Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PPGFOPRED

Membro Interno: Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada
Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PPGFOPRED

Membro Externo: Prof. Dr. José Carlos de Melo
Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PPGEEB

Suplente Externo: Prof.^a Dra. Emilene Leite de Sousa
Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PPGS

Suplente Interno: Prof.^a Dra. Betânia Oliveira Barroso
Universidade Federal Do Maranhão – UFMA/PPGFOPRED

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

BANDEIRA DE ARAÚJO NOGUEIRA, EDILMA.

O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA EM
IMPERATRIZ/MA /EDILMA BANDEIRA DE ARAÚJO NOGUEIRA.
- 2022.

152 p.

Orientador(a): KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Formação
Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão,
IMPERATRIZ, 2022.

1. CRIANÇAS. 2. CURRÍCULO. 3. INFÂNCIAS. 4.
PROTAGONISMO INFANTIL. I. FREITAS DE SOUZA MONTEIRO,
KARLA BIANCA. II. Título.

Às crianças que passaram pela minha vida, a todas que ainda irão passar e, em especial, ao meu querido pai e amigo, José Pereira, que me ensinou o sentido da vida e mesmo tendo partido deste plano, continua sendo inspiração nos desafios e conquistas na jornada!

AGRADECIMENTOS

Ao Deus trino, Criador, Onisciente, Onipotente e Onipresente, meu bem maior, a minha gratidão, adoração e veneração por tudo que tens feito, pelo que vais fazer e pelo que És: eterno, soberano, razão da minha vida, meu refúgio, fortaleza, socorro em momentos de angústia. A Ti, rendo toda a glória pelas bênçãos sem fim. “Porque Dele, e por meio Dele, e para Ele são todas as coisas. A Ele, pois, a glória eternamente” (Rm 11.36).

Ao Cleomar, meu companheiro de tantas lutas e muitas vitórias. São 26 anos de nós dois. Muitas as experiências e aprendizagens contigo, maridão! Quanta coisa já passamos, mas sobrevivemos a todas elas. Obrigada por tua compreensão em minhas ausências, por estar sempre comigo, por ser meu incentivador, meu parceiro, meu marido, minha metade e meu amor.

Aos meus filhos, Thiago Vítor e Thaíza Vitória, por toda dedicação, compreensão, cuidado, apoio, parceria na correria dos afazeres, responsabilidades e pela unidade que temos e somos. Amo imensuravelmente vocês, meu suporte e afago em meio aos desafios diários. Vocês são heranças do Senhor para minha vida. Obrigada por entenderem meus momentos de ausência durante os estudos e pesquisas, e por me incentivarem sempre.

À minha família, em especial ao meu pai, José (*in memoriam*), que já foi embora, mas cujo legado deixado me seguirá enquanto vida eu tiver, e à minha mãe, Raimunda, que com seu jeito sempre acolhedor e “provedora de agrados e mimos” tem sido de grande importância nos dias de minha existência. Aos meus irmãos, mui amados: Edvan, Edilva, Edilson, Erivan e Edilene, por sempre apoiarem e acreditarem em mim. Meus amores!

O que dizer à minha orientadora? Faltam-me as palavras para expressar a ti, Karla Bianca, por quem tenho o mais profundo respeito e admiração, e que conduziu as orientações com rigor, seriedade, compromisso e esteve sempre à disposição para os esclarecimentos necessários em todo o processo. Minha gratidão por tanta dedicação, acolhimento, pelos inúmeros encontros e partilha de conhecimento. Você é muito agradável e exemplar na forma que conduzes o teu propósito no fazer educação. Gratidão por acreditar na minha proposta e segurar em minha mão!

À Flaviana, ou, como carinhosamente a chamo, Flavinha! Gratidão por teus conselhos, por acreditar em mim mais do que eu mesma, por insistir na minha inscrição no programa do mestrado, por toda dedicação nesses anos em que nos conhecemos. Eu sempre vou agradecer ao Papai do céu por ter colocado você em meu caminho, meu exemplo de gente e profissional.

Ao Gleidysson, que cuidou da revisão e formatação desta obra, o marido da amiga que entrou no processo junto comigo desde o projeto até o texto da dissertação. Sei que dei trabalho. Obrigada pela paciência e dedicação!

Ao nosso grupo Divas: Edilene, Zandra, Mislene, Maxwellma, Janira e Janaira, pelos momentos de descontração, leveza e resenhas que me ajudaram a espairecer em situações tensas e também por acompanharem de perto os ciclos da minha história de 2003 até agora. Em especial, agradeço à escritora do nosso grupo, carinhosamente chamada por nós de Max, pelo apoio e orientações quanto ao caminho da autoria nos registros documentais e domínio da tecnologia no *design* e edição do paradidático, produto dessa pesquisa. Sua entrega e amor dispensados a mim ficarão gravados em minhas memórias afetivas positivas, sempre!

À companheira de leituras, estudos, orientações e construções de trabalhos no âmbito educativo e comunidade religiosa a que fazemos parte, como também às “alugações” gratuitas das produções. Gratidão, Marinalva.

À equipe do Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação: Lana, Natália, Karlla, Yara, Lauraci e Ivanete, por todo apoio, compreensão e por acreditarem que eu daria conta, pela parceria nas formações e no “milagrar” diário a cada missão e crença na Educação Infantil municipal.

À secretaria Municipal de Educação, na pessoa do professor Domingos Bandeira, pelo aceite do desenvolvimento da pesquisa. À equipe gestora e à professora, por terem permitido meu acesso à instituição e em sala, respectivamente, o espaço de vocês. Também, a cada uma das crianças, razão desse estudo e pelas experiências que me oportunizaram. Obrigada pela acolhida!

À minha comunidade cristã Portas Abertas, na pessoa dos meus líderes, pastor Hilton Cruz e pastora Aricélia, pela amizade, paciência, apoio e compreensão às minhas ausências no processo da dissertação, e aos meus ex-líderes pastor Ailton e pastora Ellen Bierdermann, por todo o apoio no período das etapas avaliativas para a admissão no PPGFOPRED.

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão e à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas, na pessoa da coordenadora professora Betânia e do nosso sempre professor Witembergue Zapparolli, por toda a dedicação dispensada aos discentes da segunda turma e pelos abraços gostosos de 40 segundos nesta pessoa, que gosta imensamente de abraçá-lo.

Aos meus colegas do PPGFOPRED, pelas partilhas e companheirismo durante a longa jornada, em especial à Tatiara e Jaira, pela parceria de perto. Agradeço também imensamente a cada professor e professora das disciplinas pelos ensinamentos, trocas e produções.

Aos professores José Carlos e Francisco Almada, pelo aceite na composição da banca, pela leitura detalhada e cuidadosa, e significativas contribuições e orientações. Minha profunda gratidão!

A todos os meus amigos queridos e amigas queridas, de perto, ou de longe, por mais que não estejam citados aqui, não são de modo algum menos importante nesse ciclo. Obrigada!

E por fim, obrigada a você Edilma, por não desistir! Menina que aprende a cada dia que menos é mais, que tua essência está no Criador que te fez à imagem e semelhança Dele, que teus sonhos são reais e que és a pessoa mais importante da minha vida, amo-te!

“Eu peço olhe para mim e me veja por dentro. Me ouça e tente me entender. Eu sou assim mesmo, criança”.

(FRIEDMANN, 2020, p. 182)

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, objetiva o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões, de modo que usem todas as suas formas de expressão e construção sociocultural. Na última década, um dos grandes desafios tem sido a construção de currículos que encarem a criança como um sujeito de direitos e ativo nesse processo. Assim, a presente pesquisa aborda a temática do protagonismo de crianças no currículo da Educação Infantil. O objetivo macro está em analisar o protagonismo de crianças no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública de Educação Infantil em Imperatriz/MA. Para tanto, buscamos apoio na legislação por meio dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que tratam dos direitos das crianças, bem como as contribuições de autores como Friedmann (2017; 2020), que discute a importância do protagonismo infantil e sua relevância na constituição da criança; Corsaro (2005; 2011) e Sarmiento (2005; 2008, 2013), que tratam dos novos estudos da sociologia da infância; Oliveira-Formosinho (2007), Oliveira-Formosinho e Lino (1998; 2008), que defendem uma pedagogia da infância para a participação; Fochi e Saballa (2016; 2017), que apresentam uma pedagogia do cotidiano firmada na experiência significativa nos espaços educativos; Barbosa (2000; 2014), Kramer (1977) e Monteiro (2014; 2019), que abordam aspectos relacionados à elaboração do currículo-ação e a participação direta da criança nessa construção. A abordagem da pesquisa é qualitativa e foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas: observação participante, escuta de crianças em laboratórios, e rodas de conversas a partir de vídeos produzidos no cotidiano dos sujeitos infantis pesquisados. Com as professoras, foram feitas rodas de conversas considerando o objeto de estudo investigado. Os dados foram trabalhados a partir da análise de conteúdo. Os resultados apontam para a ideia de que os meninos e meninas sujeitos da pesquisa apresentam autonomia na circulação, movimento e uso dos espaços. Contudo, na maioria das vezes, a participação ocorre nos momentos de introdução das temáticas na aula, e a tomada de decisão está direcionada especificamente nos momentos de brincadeiras livres em sala ou no pátio com seus pares, em relação ao brincar e brincadeiras. Em face do exposto, deparamo-nos com um currículo que se encaminha para uma proposta prescrita no seu formato, na organização estrutural, constituição da rotina, no modo de fazer o planejamento, como também no PPP que traz nos seus marcos os aportes teóricos e legais, tais como DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2017), que fundamentam as práticas pedagógicas no âmbito da educação infantil. Embora a essência teórica da ação não reflita a participação, autonomia e tomada de decisão pela criança para sua emancipação como sujeito ativo de direitos que evidencia a garantia de estarem no centro do processo educativo, as análises mostram que, apesar de os adultos partícipes da pesquisa compreenderem a importância do protagonismo infantil e haver certo esforço para isso, há uma dificuldade docente em fazer a transposição didática, sob efeitos históricos em suas concepções para a transmissão, cujo foco está no livro didático, em uma base comportamental permeada de comandos e na relação mais verticalizada.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo infantil. Crianças. Infâncias. Currículo.

ABSTRACT

Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, aims at child integral development in its multiple dimensions, so that children use all their forms of expression and sociocultural construction. In the last decade, one of the great challenges has been the construction of curricula that see the child as a subject of rights and active in this process. Thus, this paper addresses the protagonism of children in Early Childhood Education curriculum. The macro-objective is to analyze the protagonism of children in the Early Childhood Education curriculum from a public institution of Early Childhood Education in Imperatriz/MA. To this end, we have sought support in the legislation through official documents from the Ministry of Education (MEC) that deal with children's rights, as well as in contributions from authors such as Friedmann (2017; 2020), who discusses the importance of child protagonism and its relevance in child constitution; Corsaro (2005; 2011) and Sarmiento (2005; 2008, 2013), who address the new studies on childhood sociology; Oliveira-Formosinho (2007), Oliveira-Formosinho and Lino (1998; 2008), who defend a childhood pedagogy focused on participation; Fochi and Saballa (2016; 2017), who present a pedagogy of everyday life based on significant experience in educational spaces; Barbosa (2000; 2014), Kramer (1977) and Monteiro (2014; 2019), which address aspects related to the curriculum-action development and the child direct participation in this construction. The research approach is qualitative, and we used the following instruments and techniques: participant observation, listening to children in laboratories, and conversation circles based on videos produced in the daily lives of the researched children. With the teachers, we held conversation circles considering the investigated object of study. Data have been examined from a content analysis. The results point to the idea that the boys and girls studied have autonomy in the circulation, movement, and use of spaces. However, most of the time, participation happens when class themes are introduced, and decision-making is specifically directed to the moments of free play in the classroom or in the courtyard with their peers, in relation to playing and games. Therefore, we are faced with a curriculum that leads to a proposal prescribed in its format, in the structural organization, in routine constitution, on how the planning is done, as well as in the PPP that brings in its landmarks the theoretical and legal instruments, such as DCNEI (BRASIL, 2010) and BNCC (BRASIL, 2017), which underlie pedagogical practices in early childhood education. Although the theoretical essence of the action does not reflect the participation, autonomy and decision-making by the child aiming at their emancipation as an active subject of rights that evidences the guarantee of being at the center of the educational process, analyzes show that despite the adults who participated in this research understand the importance of child protagonism and make some effort to accomplish that, there is a teaching difficulty in making the didactic transposition, under historical effects in their conceptions for the transmission, whose focus is on the textbook, in a behavioral basis permeated by commands and by a more verticalized relationship.

KEYWORDS: Child protagonism. Child. Childhoods. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	– Fachada da EMEI Shirley Torres Farias	54
Imagem 2	– Pátio da EMEI Shirley Farias	55
Imagem 3	– Roda de conversa com as crianças para planejamento das ações	59
Imagem 4	– Possibilidades de laboratórios	59
Imagem 5	– Propostas de laboratórios	60
Imagem 6	– Roda de conversa com os adultos envolvidos na pesquisa	61
Imagem 7	– Espaço da sala de atividade.....	66
Imagem 8	– Momento de recepção	68
Imagem 9	– Uso do livro didático pela criança	70
Imagem 10	– Uso do livro didático pelas crianças	71
Imagem 11	– Aula da temática – lista de compras no supermercado	72
Imagem 12	– Atividade de separação – letras e números	73
Imagem 13	– Momento de interações no jogo “achou, ganhou”	74
Imagem 14	– Crianças no espaço da brinquedoteca	77
Imagem 15	– Momento de interações na sala de atividade	79
Imagem 16	– Organização de laboratórios na sala de atividades	80
Imagem 17	– Organização do laboratório 1 - materiais não estruturados	81
Imagem 18	– Crianças no laboratório 1: materiais não-estruturados.....	83
Imagem 19	– Proposta do laboratório 2: situação de lixo no espaço externo.....	85
Imagem 20	– Laboratório 3: alimentação <i>self-service</i>	86
Imagem 21	– Laboratório 3 – alimentação	88
Imagem 22	– Momento de provocações no laboratório 3: alimentação	89
Imagem 23	– Organizando o espaço e materiais no laboratório 3: alimentação.....	90
Imagem 24	– Experiência no laboratório 3: alimentação	91
Imagem 25	– Ida das crianças ao laboratório 3: alimentação (segunda experiência)	91
Imagem 26	– Proposta de laboratório 3: alimentação (segunda experiência).....	92
Imagem 27	– Laboratório 4: ateliê de artes.....	94
Imagem 28	– Laboratório 4: ateliê de artes (entre interações e brincadeira).....	95
Imagem 29	– Laboratório 2: lixeira no espaço social	97
Imagem 30	– Primeira roda de conversa com as crianças	99
Imagem 31	– Segunda roda de conversa com as crianças	101

Imagem 32 – Crianças assistindo a seus vídeos produzidos nos laboratórios	101
Imagem 33 – Iniciativas na limpeza do espaço no laboratório 3	107
Imagem 34 – Organização pelas crianças do laboratório 3: alimentação	109
Imagem 35 – Roda de conversa com a professora e coordenadora	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
p.	Página
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

	MEMORIAL	14
1	INTRODUÇÃO: PARA INICIAR A CONVERSA.....	19
2	O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS E PECULIARIDADES	25
2.1	A criança como sujeito de direitos e a legislação que assegura a Educação Infantil no Brasil.....	27
2.1.1	A concepção de criança à luz da Sociologia da Infância.....	37
2.2	Meninas e meninos protagonistas de suas próprias histórias.....	40
2.2.1	O currículo ação e as experiências educativas que encaram a criança como sujeito ativo no processo educativo.....	44
3	O PERCURSO METODOLÓGICO: DEFININDO A CAMINHADA.....	52
3.1	A discussão da metodologia	52
3.1.1	O contexto da pesquisa: o lócus e os sujeitos investigados	54
3.1.2	Procedimentos de coleta e análises dos dados	57
4	PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PONTOS E CONTRAPONTO	63
4.1	As crianças nas relações com seus pares e a professora em suas vivências no contexto educacional: o olhar pesquisador.....	64
4.2	Protagonismo infantil no cotidiano do espaço educativo. O que fazem as crianças nos laboratórios com possibilidades de participação, autonomia e tomada de decisão?	80
4.3	A escuta de crianças sobre seus direitos de protagonizar	98
4.4	O que pensam a professora e coordenadora sobre o protagonismo infantil nas práticas pedagógicas.....	111
5	PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA.....	120
6	CONCLUSÃO: PARA FINALIZAR A CONVERSA.....	121
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICES	134
	ANEXOS.....	148

MEMORIAL

Sonhar criança, sonhar infância. Acolher no mais profundo de nós
Aqueles esconderijos secretos, onde as paisagens aparecem fidedignas
Na tela da nossa mente. A emoção continua viva!
Evoco aquele lugar caloroso, aquele colo perfumado,
Aqueles abraços que me davam segurança,
Aqueles sensações às quais já não poderei voltar.... Será que não?
(FRIEDMANN, 2020, p. 24)

Nesse tópico, pedimos licença aos interlocutores para a pesquisadora discente usar os modos verbais na primeira pessoa do singular, a fim de relatar parte da sua trajetória de vida, cujos principais aspectos comentados brevemente apresentam ao leitor as origens principais da presente investigação a partir das experiências da primeira e segunda infância dela própria – a pesquisadora –, como também na fase adulta (pessoal e profissional), sendo delineadas nos fundamentos do protagonismo infantil como mote para a escrita das linhas que se seguem.

Em um universo de memórias, um grande telão se abre e me envolvo na emoção do rememorar minha criança e infância no processo lindo de imagens que em minha mente se apresentam, tão fidedignas quanto reais. Lembro-me do colo do meu pai, lugar em que eu gostava de ficar, quando ele abria e lia uma bíblia muito grande com algumas imagens e me apresentava Deus, por meio de leituras, contação de histórias, e memorização de hinos, para eu cantar, e de versículos bíblicos, para eu recitar em programações na nossa comunidade religiosa. Saudades do meu velho, como carinhosamente o chamava, que foi para outro plano há 7 anos!

Somos 6 (seis) filhos do seu José e da dona Raimunda. Porém, somente os 4 últimos interagiram mais no processo da minha infância, pois os dois mais velhos já assumiam as responsabilidades do mundo adulto quando eu nasci. O quintal da minha casa era pequeno e de cimento, e havia uma caixa d'água grande suspensa bem no meio dele, com escada de acesso. Tínhamos, porém, um território do brincar ao lado da minha casa, um terreno muito grande zelado pelo meu pai e que foi cedido a ele pelo proprietário. Esse espaço onde eu brinquei parecia, para a minha criança, maior do que a cidade e, depois de adulta, a gente descobre que não, mas entende que o tamanho das coisas era medido pela intimidade que tínhamos com elas (BARROS, 2003).

Com isso, esse espaço foi o meu cenário perfeito de protagonizar. Lá eu fui a melhor cozinheira, dona de casa, a professora mandona, funcionária eficiente e a criança mais feliz e livre, e que, por tal perfil sempre dinâmico e influente, que me fazia participar ativamente de todas as demandas organizativas e brincantes, acabei recebendo o apelido de “Maria Homem”,

por sempre querer participar, escolher, não aceitar imposições e punições dos meus irmãos, principalmente Edilson e Erivan, que se sentiam os donos do território. Estes faziam casas de sapê, fogareiros de lata, e minha irmã caçula e eu cozinávamos e organizávamos a casa, também fazíamos carros de tábuas e rolamentos, bonecas até de pedaços de pau, túneis onde escavávamos os maiores e melhores tesouros. Sei que quantos riscos e pequenos acidentes tivemos, alguns que dizíamos aos nossos pais, e outros que só nós sabíamos. A imaginação no mundo do faz de conta fluía e era festa. A rua era livre e sem movimentação e, devido a isso, o território das inúmeras possibilidades se estendia. Eu corria livremente, brincava de pega-pega, pulava elástico até a mão toda¹, corda, peteca, bola, e ainda saía correndo por cima dos muros e subia nos pés manga aos arredores da minha casa, e de jambo da casa da minha saudosa vó Nenê.

Estudei na Escola Estadual Governador Archer, dos meus 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos. Foi a primeira escola de educação sistematizada em que fui matriculada, mas, antes dela, frequentei por um dia, acredito que por volta dos 5 anos, a escolinha da Dona Idalina, e lembro exatamente da “tarefa daquele dia”. A dona, que era também a única professora, recebia alunos de todos as idades, colocava um papel vazado sobre as letras do ABC² e, em fila, um a um verbalizava a letra em evidência. No meu caso, era adivinhar literalmente, pois não reconhecia nenhuma letra e falava algumas aleatoriamente por ouvir meus irmãos mais velhos falarem. Por isso, errei e em seguida era a vez do meu irmão Erivan, que acertou. O sufoco foi tão grande que, não sei como, mas nunca esqueci da bendita letra “J”. Ele tinha que me dar um bolo de palmatória como regra entre quem errava e acertava, mas eu não aceitei, pois quando via meu irmão levantar a mão toda segurando o pedaço de pau, comecei a chorar e fazer escândalo de tanto medo, no que a professora mandou chamar meu pai para me retirar pois daquele jeito ela não me queria lá.

Interessante notar que a educação impositiva ofertada pelos meus pais na década de 1980, organizada em espaço doméstico, nos moldes da educação bancária³, com uma “professora” apenas alfabetizada, sem formação alguma, era legitimada pela comunidade. Ela estava autorizada a agir violentamente com as crianças, atrelava a aprendizagem – relacionada a ler, escrever e contar – a castigos físicos, punição. Essa proposta era encarada com normalidade por meus pais, pois a importância estava em aprender, e não no como aprender.

¹ Medida do nível mais alto que se conseguia pular a brincadeira do elástico.

² Cartilha usada na década de 1980 que além de número, continha o alfabeto.

³ O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (LUKESI, 2011, p. 57).

Na história da minha infância tive experiências que construíram meu conceito de educação, principalmente no meu território do brincar; sem que percebesse, tudo o que eu apreendia ali fazia muito sentido a mim. Por outro lado, na escola vivenciei processos de escolarização e, mesmo sem fazer muito sentido, seguia vivenciando as imposições. A composição daquele espaço e ambiente de salas se fazia por meio de cadeiras enfileiradas, nada de circular pela sala; as aulas expositivas sem participações nem interações entre crianças e crianças e crianças e docentes; o silêncio era sempre exigido; tarefas por meio de cópias; reescrita do quadro; tabuada e as “merendas” sempre recebidas já servidas e com a quantidade igual para todos, em copos, pratos e colheres azuis de plástico.

Lembro de duas situações com professoras da minha infância. Uma, era intensa, falava alto e se mostrava zangada, eu tinha medo e por vezes dei trabalho à minha família para permanecer em suas aulas. A outra, mesmo em um tempo com a presença de uma educação bancária (LUCKESI, 2011) fortalecida, apresentava calma, acolhimento e me oportunizava participar das aulas de ciências, deixando memórias afetivas positivas em minhas emoções e, anos depois, eu já adulta, quis visitá-la quando soube sobre ela.

As experiências estudantis pelo ensino fundamental foram norteadas por práticas da pedagogia tradicional e permaneci na mesma instituição até 1992, quando fui morar em Tefé/AM, empolgada com a possibilidade de me tornar funcionária do Banco Bradesco por intermédio de um primo (gerente). A perspectiva foi frustrada, retornei após 16 meses e aos 15 anos comecei a ministrar aulas para crianças na Escola Bíblica Dominical (EBD). Lembro que me realizava em ser professora, ficava empolgada, gostava de produzir materiais e preparar as aulas com dinâmicas, brincadeiras, fazer lanches para os “meus alunos”.

Com 17 anos me casei com Cleomar. São 26 anos nesse relacionamento e tivemos 2 filhos incríveis: Thiago Vítor e Thaíza Vitória. Com 2 anos de casada, iniciei minha experiência na docência sem formação, apenas por indicação: substituí professores do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sou professora há 24 anos e nessa jornada foram muitos os percalços, desafios e avanços. Nas possibilidades experienciadas na minha trajetória, a certeza do “Eu sou” foi ganhando força e, no Ensino Médio, quis fazer o curso de magistério, mas meu pai disse que não queria, pois minha tia Marlene e outros exemplos sofriam demais e ganhavam pouco. Fiz um acordo com ele: faria o que me indicasse, ou seja, técnico em administração de empresas, e, logo que finalizasse, faria o magistério. E assim aconteceu. Iniciei minha docência em 1998 como professora substituta de Ensino Fundamental, mas não havia me encontrado como professora. Faltava o encontro com a Educação Infantil. “Aquele”, sabe? Que faz todo sentido

e que fichas caem para você? Me apaixonei pela Educação Infantil quando meu filho mais velho tinha cinco anos, e recebi o diagnóstico que ele tinha princípio de amnésia.

Após esse momento, com as orientações de profissionais que o acompanhavam, decidi ir para a Educação Infantil e comecei a estudar sobre essa etapa. Em 2008 finalizei a graduação e passei no concurso municipal para auxiliar de magistério. Fiquei pouco tempo na função, pois a gestora da creche que eu trabalhava me convidou a assumir a coordenação pedagógica da instituição. E como aprendi nessa nova missão! No ano de 2011 recebi o convite do setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para compor a equipe técnica, e então as pesquisas voltadas à criança e infância foram se ampliando com a influência da nossa mestra Flaviana, pessoa que admiro, e me trouxe consciência no processo e tornou minha vida melhor.

Por um período de pelo menos 10 anos fiquei estudando paralelamente à minha carreira docente para concursos na área jurídica e afins, isso por dar ouvidos a vozes que se repetiam à minha volta, dizendo que a educação não me daria condições dignas e valorização profissional. Resumindo: perdi tempo. Então, quando comecei um processo mais intenso de autoconhecimento, percebi o quanto me deixei influenciar, e não assumir o meu lugar trouxe atrasos no meu processo de desenvolvimento pessoal, profissional e sociocultural. O despertar chegou e, como não posso mudar o passado, concentro minhas possibilidades no presente, considerando as experiências vividas e o planejamento com metas a serem alcançadas no futuro a curto, médio e longo prazos, sabendo que minha valorização começa em mim. Sei quem sou, a que fui chamada e o que quero: ser uma pessoa melhor a cada dia, em todas as áreas da minha vida.

Em fevereiro de 2012 fui convocada por meio de concurso para o cargo de professora de educação infantil e continuei na mesma equipe da SEMED, atuando na formação continuada para os profissionais da Educação Infantil da rede municipal. Nesse período, participei do programa “Diretrizes em ação”, uma parceria entre Instituto Avisalá, SEMED e Banco Santander, com duração de 2 anos. Depois, participei do Programa de Educação Infantil (PEI), iniciado em 2015 e findo em 2017. Tudo nesse universo fazia cada vez mais sentido. A mulher que me tornei possui as memórias da menina que fui, menina que buscava, mesmo sem a clareza, ser a protagonista no meu território do brincar. Nas ações do programa, quando as crianças participavam, desenvolviam sua autonomia e lhe eram oferecidas opções de escolha, sendo que as possibilidades que mais chamavam a minha atenção eram as que davam vez, voz e escuta às crianças, priorizando e valorizando os conhecimentos delas.

Por três anos fui novamente coordenadora, de pré-escola. A partir de 2018, tive a experiência da docência no Ensino Superior, uma oportunidade de contribuir com as discussões na academia acerca da importância de percebermos as necessidades e interesses das crianças, e formas metodológicas de evidenciá-las no processo de formação inicial de professores. Em 2020, fui aprovada no PPGFOPRED, uma possibilidade que parecia bem distante. Também, retornei à SEMED e, atualmente estou tendo o privilégio de atuar como professora de Educação Infantil, convivendo e propiciando possibilidades de experiências a 25 crianças do II período na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Shirley Torres Farias, instituição onde desenvolvi a pesquisa dessa dissertação.

Aprendo imensamente todos os dias com cada uma delas, sabendo que minhas atitudes interferem diretamente em quem são e no que fazem. Minha missão diária é aprender mais e melhor e, com isso, gerar memórias positivas e de maior impacto emocional nelas, fazendo-as acreditar em quem são: potentes, capazes e protagonistas de suas histórias, a fim de se sentirem pertencentes, importantes e merecedoras de coisas boas por meio do respeito mútuo no agachar, olhar nos olhos, abraçar, validar para a conexão, autorresponsabilidade com generosidade e significado, com o objetivo de que cresçam nos mais variados aspectos e se desenvolvam integralmente.

Por isso, “Aprender sobre autorresponsabilidade é, por si só, uma experiência de limites porque ela nos ensina que, se não quisermos obter certos resultados, existem certas coisas que não devemos fazer” (VIEIRA, 2021, p. 46). Eu sei que o meu resultado é do tamanho do meu esforço e, por mais que, no caminho, alguns dias pareçam mais difíceis, escolho acreditar que no fim vai dar tudo certo.

Professora, educadora, formadora, ministrante, pesquisadora das crianças e infâncias, eis a minha vocação. Hoje, quero encontrar respostas e vivenciar o melhor com as crianças que passam e as que passarão pela minha vida.

1 INTRODUÇÃO: PARA INICIAR A CONVERSA...

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos.
Cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
[...]
(MALAGUZZI, 1999, p. 5)

Observa-se que, na sociedade contemporânea, um dos grandes desafios aos profissionais que atuam na Educação Infantil tem sido encarar a criança como um sujeito de direitos, ativa, protagonista na sua própria trajetória, feita de cem linguagens, que protagoniza usando todo o seu corpo, imaginação, criatividade e emoção, conforme relata Malaguzzi (1999) em sua poesia. Buscamos pela criança protagonista que é completa, totalmente capaz de pensar, falar, viver e ser intensamente gente. Sob essa perspectiva, é que a primeira etapa da Educação Básica tem por objetivo central o desenvolvimento integral de meninas e meninos em suas múltiplas dimensões, considerando experiências educativas articuladas que estimulem o desejo por usarem todas as suas formas de expressão nas múltiplas situações e construção sociocultural, por meio da fala, da escrita, dos gestos, do olhar.

As discussões e pesquisas sobre a Educação Infantil são muitas e, nesse sentido, o percurso da educação da criança no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, vem sendo construído a muitas mãos mediante um processo de intensas transformações, observar seus antecedentes históricos para vislumbrar o caminho traçado proporciona um melhor entendimento na composição de sua identidade. De acordo com Ariès (1986), a infância foi considerada uma fase imperceptível na sociedade em que as crianças eram vistas como adultos em miniatura e recebia uma educação dispersa, ou seja, meninos e meninas eram organizados nos espaços institucionais, sem considerar suas individualidades, sendo-lhes impostas atividades mecanizadas, maçantes e reprodutoras, a partir de comandos e distantes do seu contexto.

Todavia, a proposta do fazer Educação Infantil está em distanciar-se de posturas adultocêntricas para propiciar às crianças que se constituam centro do processo educativo, escutando-as como sujeitos que pensam, imaginam, fantasiam, constroem significados, analisam, brincam, e cuidam de si e do outro (BRASIL, 2009a). Desse modo, a prática pedagógica no fazer educação para as crianças se concretiza no cotidiano com um currículo que é ação que envolve emoção, sendo construído na relação entre os saberes e as experiências infantis dos diferentes sujeitos que participam dessa construção. Portanto, partimos da

concepção de currículo como uma junção de ações que procuram unir as vivências e conhecimentos infantis na construção de sua identidade com os saberes socioculturais a fim de propiciar a promoção do desenvolvimento pleno de meninos e meninas que envolve, obviamente, o currículo prescrito a partir dos documentos oficiais do nosso ordenamento jurídico, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); a Base Nacional Comum Curricular (2017), e o Documento Curricular do Território Maranhense (2019).

Para além desses documentos norteadores, consideramos também um currículo vivo, dinâmico, ativo, ou seja, construído no conjunto das relações que atenda as especificidades das crianças e as coloque no centro do processo educativo (MONTEIRO, 2014; 2019). Portanto, isso significa que o currículo se estabelece na participação coletiva nos mais diversos ambientes em que ocorre esse processo e se fundamenta nas necessidades e peculiaridades dos sujeitos a partir de construção colaborativa com a participação ativa da criança, respeitando seu protagonismo.

As práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil não podem ser vistas no cotidiano apenas como situações rotineiras. De forma holística, todas as ações que acontecem desde o momento da chegada da criança até a sua saída da instituição educacional precisam contemplar seu bem-estar. Portanto, na lavagem de mãos, alimentação, hidratação, no brincar, na roda de conversa, nas interações em geral, acontece indissociavelmente a articulação entre cuidar, educar e brincar nos processos de construção de conhecimento, compreensão de mundo, cuidado do outro e de si mesma.

Um exemplo que pode ser dado sobre a importância de práticas pedagógicas que valorizem as vivências infantis é o atual contexto que tem afligido milhares de pessoas em todo o mundo. O aumento no número de casos de COVID-19 e a disseminação global resultaram na decisão da Organização Mundial da Saúde em decretar estado de pandemia no ano de 2020 e, apoiada no conjunto dos mais renomados cientistas em infectologia, virologia e saúde pública, recomendar inúmeras medidas de prevenção que desacelerassem o processo de contaminação. Nesse sentido, as principais ações para a prevenção são atos simples de higiene pessoal (lavar as mãos, uso de álcool em gel e máscara), fortalecimento da imunidade mediante alimentação saudável, prática de exercícios físicos e campanhas educativas para conscientização da participação de toda a sociedade a fim de evitar o contágio, contexto em que as crianças estão diretamente envolvidas.

Assim, não somente em tempos de pandemia, a educação relacionada aos hábitos de higiene, cuidados com o próprio corpo e com os outros, bem-estar próprio e coletivo, é, sem dúvida, importante e indispensável. Por isso, nas instituições de Educação Infantil se faz

necessária a promoção do protagonismo das crianças a partir do desenvolvimento de ações voltadas para o cuidar e educar de forma indissociável, nas múltiplas situações de práticas pedagógicas que contribuirão na sua formação integral, como também nas demais etapas educacionais ao longo de toda a vida do sujeito. É na Educação Infantil que estão as bases dessa construção.

Nessa perspectiva, a investigação sobre o protagonismo infantil buscou, a partir da sociologia da infância, ampliar o nosso olhar para a criança como ator, personagem principal da sua história e a infância como categoria geracional e plural. Assim, essa pesquisa nos fez resgatar memórias de nossas infâncias, de vivências escolares pautadas em uma educação tradicional, bancária, na qual no momento da exposição de um determinado conteúdo não era permitido o diálogo, muito menos a interação, pois a não circulação em sala e o silêncio deveria reinar em absoluto e o que restava era fazer a “tarefa” bem-feita para não sermos penalizados, situações estas que se contrapõem aos conceitos aqui discutidos. Além do mais, em atuação estudantil e profissional na educação, percebemos que as ações direcionadas de práticas pedagógicas acontecem, muitas vezes, mediante atos mecânicos que não promovem a ação-reflexão. Prova disso são as práticas que as crianças, em momentos da rotina, “molham as mãos” e recebem a alimentação já servida, porque outros decidiram por elas a quantidade e dentre as opções o que deveriam comer.

Outro aspecto acontece na execução das ações pedagógicas orientadas por professores, nas quais, em boa parte, não são considerados os aspectos socioemocionais das crianças. Com isso, indaga-se: como pode ser evidenciado o protagonismo infantil nessas práticas? Quais situações podem ser desenvolvidas no cotidiano das instituições por professoras e crianças a fim de formar hábitos significativos no processo de construção sociocultural? Que atividades relativas às práticas pedagógicas podem ser pertencentes da proposta institucional que considerem as crianças como sujeitos ativos?

Com o propósito de responder e refletir sobre tais questões buscamos apoio na legislação por meio dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que tratam dos direitos das crianças, bem como as contribuições de autores como Friedmann (2017; 2020), que discute a importância do protagonismo infantil e sua relevância na constituição da criança; Corsaro (2011) e Sarmiento (2005; 2008, 2013), que tratam dos novos estudos da sociologia da infância; Oliveira-Formosinho (2007); Oliveira-Formosinho e Lino (1998; 2008), Barbosa (2014), Kramer (1977) e Monteiro (2014; 2019), que abordam aspectos relacionados à elaboração do currículo-ação e a participação direta da criança nessa construção. Os demais

autores estudados também contribuíram para o aprofundamento e, conseqüentemente, na construção da trajetória dos estudos.

Nesse sentido, o objeto da pesquisa é o protagonismo de crianças no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública na cidade Imperatriz/MA. Nessa perspectiva, o que inquietou, impeliu na busca por respostas a partir de estudos bibliográficos e pesquisa de campo, foi o seguinte problema: **como o protagonismo de crianças é evidenciado no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA?** Para responder ao problema anunciado, outras questões foram levantadas, a saber: como são desenvolvidas as práticas pedagógicas no cotidiano das crianças e professora de uma instituição de Educação Infantil? O que as crianças pensam sobre seus direitos de protagonizar? De que forma a professora e coordenadora percebem a criança e seus direitos voltados ao protagonismo infantil no currículo?

Com isso, o objetivo macro da investigação está em **analisar o protagonismo de crianças no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública de Educação Infantil em Imperatriz/MA.** Para tanto, se fazem necessários os seguintes objetivos específicos: caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das crianças e professora da turma pesquisada; compreender o que as crianças pensam sobre seus direitos de serem protagonistas no cotidiano da instituição; analisar de que forma a professora e coordenadora percebem as crianças e seus direitos voltados ao protagonismo infantil no currículo.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir das experiências profissionais que vivenciamos atuando tanto como professora nas turmas de Educação Infantil, quanto na coordenação pedagógica. Além disso, a atuação na supervisão e acompanhamento de professoras e equipes gestoras das instituições e ainda atuando como formadora destes profissionais em formações continuadas. Tais funções exigiram das pesquisadoras maior aproximação com referenciais teóricos e participação em cursos e grupos de pesquisas sobre a escuta de meninas e meninos e sua ocupação dos múltiplos espaços das instituições, desde amostra de suas produções na composição da decoração da escola, à livre exploração dos ambientes, participações destes em rodas de conversas e até mesmo em decisões que lhes dizem respeito.

O caminho metodológico aponta para a abordagem qualitativa, em que se faz necessária a descrição, com a consciência de que o processo é mais importante que os resultados. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de 13 (treze) crianças pequenas, entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade, uma professora e uma coordenadora da rede de ensino de

Imperatriz/MA, em uma instituição de Educação Infantil, de modelo pró-infância, que segue os padrões de qualidade para o atendimento de meninas e meninos devidamente matriculados na Educação Infantil. Para atingir os objetivos específicos foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas de pesquisa: observação participante, escuta de crianças em laboratórios⁴ e rodas de conversas a partir de vídeos produzidos no cotidiano dos sujeitos infantis pesquisados. Já com as professoras, foram feitas rodas de conversas por meio de temas propostos pela pesquisadora, considerando o objeto de estudo investigado.

Diante do exposto, a presente dissertação está organizada em 6 (seis) capítulos, na perspectiva de expor a discussão voltada aos aportes teóricos, como também nossas reflexões e análises resultantes da pesquisa de campo. A introdução, objeto de estudo, problema, questões, justificativa, bem como, a apresentação dos componentes e sessões do trabalho contém as ideias que originaram sua desenvoltura. O segundo capítulo trata do protagonismo de crianças no currículo da Educação Infantil em suas trajetórias e peculiaridades, percorrendo sobre as categorias presentes na investigação à luz das pesquisas bibliográficas, fazendo um resgate das concepções da criança, infâncias, propostas pedagógicas sendo levantadas discussões voltadas ao protagonismo infantil no currículo da Educação Infantil que encara a criança como sujeito do processo educativo.

O terceiro traz a trilha metodológica, isto é, os caminhos delineados no desenvolvimento dessa investigação, caracterizando os sujeitos, lócus e os procedimentos da pesquisa. O quarto capítulo apresenta o protagonismo de crianças nas práticas pedagógicas com os pontos e contrapontos para as análises realizadas mediante a geração de dados.

No capítulo quinto estão descritos os passos para a elaboração do produto da pesquisa, um livro paradidático construído a partir das possibilidades de experiências desenvolvidas com as crianças no período da pesquisa, que serviram de mote para uma produção com a intencionalidade de manter em dia a consciência nas crianças da sua importância, respeito e atenção merecidos, por parte dos seus pares e adultos ao seu entorno. Esse instrumento – o livro paradidático – aclama a compreensão das pessoas de referência às crianças voltada aos seus saberes, pensamentos, opiniões e participação diretamente na construção do seu conhecimento.

E por fim, no sexto capítulo estão as considerações finais, com os resultados alcançados na trajetória da pesquisa, apontamentos sobre as possibilidades de ampliação da

⁴ São situações do cotidiano dispostas nos espaços educativos que promovam experiências variadas às crianças no habitar, praticar, viver, sentir, pensar, participar, escolher a partir das artes de fazer, inventando maneiras de viver. Por exemplo: “[...] laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas” (FOCHI; CARVALHO, 2017, p. 26).

temática pesquisada e apresentação sobre alguns pontos de impasse que sugerem novas pesquisas.

2 O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS E PECULIARIDADES

[...]
 A criança é feita de cem.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem).
 Mas roubaram-lhe noventa e nove.
 [...]
 (MALAGUZZI, 1999, p. 5)

No contexto atual, quando nos referimos à criança, logo imaginamos esse ser potente, detentor de cem linguagens, como afirma Malaguzzi (1999), cheio de encantamentos e motivações para explorar o mundo à sua volta e construir suas interpretações a partir de invenções e descobertas, fazendo uso de infinitas possibilidades a fim de ser e fazer acontecer. Contudo, como nos diz esse autor, roubaram-lhe noventa e nove. Ou seja, quando as imposições, negligências nas relações e construções socioculturais estabelecidas na horizontalidade, despojam das crianças a participação, autonomia e tomada de decisão, enfim, suas múltiplas linguagens, fazendo com que seu lugar e sua completude fossem mergulhados no universo da passividade restando-lhe, na maioria das vezes, a atuação como coadjuvante no mero cumprimento de ordens, receptora de comandos e seguidora de roteiros. Assim, a história da construção social e cultural chamada criança foi permeada por situações desafiadoras, nas quais meninas e meninos enfrentaram diversas formas de abandono, descaso, interpretações equivocadas do seu eu, da sua forma de ser e existir no mundo.

Segundo Paschoal e Machado (2009), foram séculos de invisibilidade da infância e com propostas educativas em instituições que funcionavam como depósito, não é de se admirar que a Educação Infantil, até ser incluída no campo dos direitos, passou por vários entraves. Todavia, vem sendo construída a muitas mãos e, nas últimas décadas, tem sido amplo o processo de discussões, estudos e análises em torno desta primeira etapa da Educação Básica e o atendimento de qualidade às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender: qual o lugar da criança? Quem é essa criança no processo educativo? Qual a concepção de infância no contexto educacional que precisa ser evidenciada? Qual currículo é necessário às demandas infantis nessa etapa? Na política curricular nacional, quais as diretrizes voltadas para os currículos das instituições, nas

múltiplas situações, que garantam as especificidades do protagonizar das crianças na Educação Infantil? Para buscar respostas a essas indagações, foi necessário o diálogo com autores/pesquisadores que possuem princípios comuns a fim de proporcionar compreensão e análises sobre a temática pesquisada para além dos entraves que comprometem uma educação de qualidade para essa etapa educacional.

Com um pouco de história, remontamos ao período da Idade Média, em que as crianças eram vistas como um adulto pequeno, que vivenciava as rotinas e organizações da pessoa crescida, sendo inserida nas responsabilidades dos afazeres domésticos, festas e estilo de vestimentas, ou seja, deveriam aprender a agir e a viver como pessoas maduras: crianças e adultos eram diferenciados apenas pela estatura. Nesse período, o sentimento existente para com a criança era de afeição, posse e propriedade por parte de suas famílias (ARIÈS, 1986).

Observando o contexto, de acordo com o autor, em uma perspectiva mais generalizada, essa fase da vida não era encarada como importante e, por isso, não havia cuidados básicos e atenção necessária; as crianças recebiam tratamento médico como se fossem adultas e devido a tais ações muitas faleciam. Interessante notar que não havia um luto prolongado, por entenderem que com o nascimento de outra, o lugar seria ocupado. As crianças também eram tidas como seres inocentes e ingênuos que mereciam paparicações, sem, todavia, nenhum tipo de observância às suas particularidades, especificidades, e sim vistas como incapazes diante dos mais experientes.

As investigações de Ariès (1986) sobre a criança foram bastante divulgadas e compartilhadas por pesquisadores das mais variadas áreas de conhecimento. Contudo, Heywood (2004) apresenta alguns contrapontos à obra “História Social da Criança e da Família”, no que diz respeito às generalizações feitas a partir de um contexto social isolado, com a presença de uma análise vertical. Desse modo, este autor, mediante levantamento de vários estudos, identifica que há várias “descobertas” da infância, que sua história não se dá de forma linear e aponta a criança como sendo concebida por meio de ideias, práticas e valores de formas distintas por sociedades diferentes.

Apesar de este autor rebater as investigações daquele afirmando ter havido ingenuidade no trato das fontes históricas, aponta um levantamento de análise de obras que apresenta dados históricos sobre criança e infância e afirma que:

A noção de uma descoberta definitiva da natureza particular da infância está, como um todo, aberta ao debate, partindo da infância como categoria atemporal [...] tal perspectiva descarta a estratégia mais recente de se considerar a infância como constructo social que irá variar nos diferentes períodos e lugares” (HEYWOOD, 2004, p. 34).

Dentro da perspectiva do olhar para a criança como um ser completo, personagem principal da sua história, esses autores divergem em suas abordagens no contexto histórico infantil. Assim, encarar a criança como um sujeito histórico, de direitos, e protagonista, que continua merecedora de atenção, investimento e investigação, faz parte de uma trajetória que vem sendo construída a passos lentos. Sabemos que as discussões, investigações, estudos e análises desse objeto são infindas e não se encerram com mais uma ou outra pesquisa, mas que estas abrem espaços para novos saberes e indagações, como afirma Monteiro (2014, p. 21): “[...] as explicações teóricas são sempre parciais e não dão conta da totalidade do fenômeno [...]”. Por isso, as crianças merecem essa continuidade investigativa voltada para os seus interesses e necessidades.

2.1 A criança como sujeito de direitos e a legislação que assegura a Educação Infantil no Brasil

Historicamente, a criança era desprendida de valorização pela sociedade, que a considerava um encargo social. Quando as crianças chegavam a seis anos de idade – o que não era comum, devido aos altos índices de mortalidade infantil, especialmente com relação às que faziam parte de comunidades menos favorecidas –, eram levadas para as atividades laborais, sem considerar suas necessidades, desejos e complexidade. Já as que pertenciam a um ciclo social mais abastado, recebiam instruções e, ainda bem pequenas, eram-lhes ensinadas as funções a serem assumidas posteriormente (OLIVEIRA, 2011).

A autora afirma que por muito tempo os procedimentos voltados à educação e ao cuidado da criança eram função exclusiva da família, mais precisamente das mães ou mulheres em geral, e com diferenciação no trato, dependendo da classe social a que pertencia. Nas comunidades menos favorecidas, logo que desmamada e já não dependia de terceiros para as necessidades físicas mais básicas, era misturada ao modo de vida adulto e imediatamente inserida nos afazeres da rotina doméstica, lavouras e ofícios. Já entre as famílias abastadas, havia um olhar de sublimidade, dispensados alguns mimos sem, contudo, observá-las como crianças em suas particularidades, e a intenção era de igual modo adultizá-las pela inserção nos trabalhos domésticos como meio educativo. Assim, tanto ricas quanto pobres, sem vez e voz, elas eram treinadas para assumirem a vida em sociedade.

No Brasil, a história da Educação Infantil foi permeada por negligências, abandonos, inércias, retrocessos, avanços e ainda permanecem muitos desafios. As primeiras tentativas de organização de espaços para receberem crianças, como alternativa da predominante ação

educativa nos espaços domésticos, foi a guarda de crianças fora dos arranjos familiares, com um caráter assistencialista na intenção de auxílio às viúvas pobres, mulheres que trabalhavam fora de casa, bem como de acolhimento a órfãos/ãs abandonados/as por mães solo pertencentes à elite (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Ao longo de décadas, a roda dos expostos – “[...] cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada” (OLIVEIRA, 2011, p. 58) – foi uma prática comum, mesmo com movimentos contrários a essa prática. Também havia prestadoras de assistência a crianças rejeitadas, com condições deficientes e atendimento insatisfatório, onde se aplicavam castigos físicos como medidas educativas disciplinares. Um tempo marcado por sinônimo de desamparo, pobreza, filantropia, emergência, provocando uma visão distorcida da educação fora dos espaços domésticos.

O Maranhão legitimou uma prática que era comum a nível nacional: fez uso da roda dos expostos, abrigando os enjeitados na dupla finalidade de evitar a morte infantil e de propiciar aos cristãos ações de caridade. Esse modelo teve início no século XIX em São Luís, e dessa realidade faziam parte vários segmentos sociais e classes, inclusive a igreja com instituições católicas que amparavam as crianças pobres e abandonadas, e garantia o anonimato dos pais. Para Daminelli (2021, p. 67):

O abandono das crianças ocorria de forma diferenciada e escancarava a miséria em que viviam na periferia de São Luís. Entregues nas portas das casas, deixadas nas ruas ou em instituições, evidencia-se nos documentos entregues aos mordomos da Casa da Roda dos Expostos o desespero da mulher que não conseguia criar seus filhos.

Com uma propensão aumentada, as mulheres pobres e desvalidas se sujeitavam à prostituição por falta de amparo e necessidade de sobrevivência, e isso resultava em um aumento considerável nos índices de infanticídio e crianças abandonadas. Na casa da roda dos expostos, além de receberem os cuidados físicos, meninos e meninas recebiam educação para as suas futuras funções sociais. Ou seja, estas educadas para a fé cristã, casamento, moral, atividades domésticas, e aqueles treinados para assumirem postos de trabalho produtivos e forçados desde muito cedo (DAMINELLI, 2021).

Essas casas, com rodas cilindradas nos muros dos prédios, perduraram por um século e meio, aproximadamente, como sendo uma das únicas formas de acolhimento aos desvalidos abandonados infantis. Contudo, Segundo Daminelli (2021, p. 70), “Com a República, essas instituições foram fechadas e lugares como institutos de educação e de assistência assumiram a

causa das crianças abandonadas no Maranhão”, mas, ainda assim, continuou a se ver a desvalorização das crianças nas políticas assistenciais, ao serem desconsideradas em sua legítima proteção e cuidado.

Segundo Paschoal e Machado (2009), outra realidade era o recolhimento dos menores abandonados por casas religiosas nas quais, além de serem ensinados sobre regras morais e os ritos religiosos, eram instruídos para o aprendizado de uma profissão, para sustento da vida quando adultos. Também foram criadas instituições filantrópicas e creches instituídas por empresas, a fim de inserir mão de obra feminina no mercado de trabalho. Tempos depois, contrariando as formas de ensinar mediante correções corporais utilizadas habitualmente, surgem precursores de propostas pedagógicas da educação de crianças, como:

[...] Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança. Muitos deles achavam-se compromissados com questões sociais relativas às crianças que vivenciavam situações sociais críticas (órfãos de guerras, pobreza) e cuidaram de elaborar propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento. Embora com ênfases diferentes entre si, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 63).

Esses pioneiros apresentaram novas perspectivas de como ensinar meninos e meninas. Suas propostas foram idealizadas por meio do cultivo dos sentidos e da imaginação, entendendo a infância não como uma preparação para a vida adulta, mas que deveria ser um período de viver plenamente uma condição específica com o seu jeito próprio de ser, e que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo em um ambiente mais natural possível desde o nascimento, tendo as brincadeiras como primeiro recurso no caminho da aprendizagem não apenas como diversão, mas como um modo de criação das representações do mundo concreto a fim de entendê-lo. Também, defendiam o uso de materiais didáticos, espaços e ambientes que permitissem a realização de atividades coordenadas autonomamente, entendendo as crianças como seres responsáveis e participantes do trabalho criador.

Por vários anos a criança foi vista como um ser passivo que deveria ser moldado para ser “alguém”. Essa visão deveria ter sido superada em sua totalidade. Todavia, ainda se percebem resquícios desse período acompanhados de novos desafios à sociedade contemporânea, como também avanços significativos no processo histórico, inclusive no aspecto legislativo, reconhecendo a criança como cidadã, sujeito de direitos e que deve lhe ser garantida uma educação de qualidade desde o nascimento. Vale ressaltar, antes de adentrarmos no conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a Declaração Universal

dos Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 (UNICEF), e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Tal documento colaborou para que a criança, na atualidade, tivesse visibilidade no mundo do direito. Foram dez os princípios que garantiram novas perspectivas à criança.

Princípio 1º A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família. Princípio 2º A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidade e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade [...]. Princípio 3º Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade. Princípio 4º A criança gozará os benefícios da previdência social [...]. Princípio 5º À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar. Princípio 6º Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão [...]. Princípio 7º A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário [...]. Princípio 8º A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro. Princípio 9º A criança gozará proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração [...]. Princípio 10 A criança gozará proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza [...] (UNICEF, 1989, p. 1-3).

Esses princípios foram corroborados na efetivação dos direitos das crianças no enfrentamento aos muitos desafios para a sua proteção, garantia e prioridade. A aprovação da Lei nº 8.069/90 (ECA) contribuiu para que crianças e jovens tivessem um lugar no mundo dos direitos humanos, na formulação de políticas públicas, promovendo o desenvolvimento integral, retirando-os da condição de objetos e transformando-os em sujeitos de direitos. Portanto, essa situação das crianças como cidadãs de direitos é um fator recente na história. Por isso, ressaltamos a importância dessa luta social e política para compreender os obstáculos que dificultam sua realização. Desse modo:

O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (FERREIRA, 2000, p. 184).

A base para o reconhecimento legal das crianças como sujeitos de direitos é resultado de lutas e movimentos, tais como fóruns, conferências e discussões ao longo dos anos, para que seus direitos sejam garantidos pelo Estado. No entanto, a realização dos direitos da criança só

pode ser combinada com a fiscalização das políticas públicas, a fim de impossibilitar um rol de transgressões dos direitos adquiridos com questões mais amplas relacionadas às transformações sociopolítica, cultural e econômica. Podemos dizer que os direitos da criança ainda estão mais no plano jurídico e menos no prático.

Isso demonstra a necessidade da execução de políticas públicas para uma infância em que as crianças sejam respeitadas nos mais variados aspectos como sujeitos de história e de direitos. Esse tipo de discussão permeia os conceitos de criança, infância, escola e sociedade, além de ética e respeito, pois sem compreendê-los fica difícil entender a formação do ser humano, principalmente as peculiaridades do desenvolvimento e especificidades da criança. Portanto, se acreditamos que a criança é um ser de saberes amplos e se desenvolve plenamente, não podemos limitá-la, cerceá-la de seus direitos, mas precisamos estar atentos aos seus estilos de aprender e de existir no mundo.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil no contexto da legislação brasileira passou a compor a Educação Básica a partir da promulgação da Constituição Federal, que em seu art. 208, inciso IV, afirma que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988), representando um grande avanço na garantia dos direitos da criança, resultado de movimentos de participação e discussão entre sociedade civil e poder público.

Outro documento que garante o atendimento à infância e importante ganho para a Educação Básica é a Lei nº 9.493, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), e divide a Educação Infantil em duas etapas: creches para crianças de zero a três anos, e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos. Tal lei também define, no art. 29, que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

As práticas pedagógicas curriculares no âmbito da Educação Infantil foram, por muito tempo, realizadas por meio de práticas assistencialistas⁵ (creches) e com planos escolarizantes (pré-escolas). E mesmo com a existência de documentos orientando as propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral da criança e a não fragmentação do processo de sua aprendizagem e desenvolvimento, aquelas ações (assistencialistas e escolarizantes) eram notórias nos espaços educativos.

⁵ São ações caritativas atreladas especificamente a cuidados físicos relacionados à sobrevivência.

Nesse aspecto, fazia-se necessário um documento de caráter mandatório que revisasse e atualizasse o perfil identitário, com “[...] a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 2), garantindo o respeito também às especificidades da infância e da criança no seu contexto, tendo os espaços educativos como potencializadores do desenvolvimento infantil. Desse modo, foi homologado, com ampla participação da sociedade civil organizada, o Parecer CNE/CEB 20/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reconhecendo a criança como centro do planejamento curricular e:

Art. 4º [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p. 19).

As construções resultantes de um processo de intensas discussões, consultas, investigações e pesquisas nos mais variados setores da sociedade civil organizada e poder público resultaram no documento de caráter mandatório, que regulamenta e orienta todas as ações referentes à Educação Infantil e traz três princípios básicos, indispensáveis à proposta educacional da criança: princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010).

Ético: da autonomia, da responsabilidade, da Solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas mais diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Ressaltamos que faz parte da obrigatoriedade dos espaços institucionais que ofertam educação infantil garantir às crianças a oportunidade de manifestação dos seus desejos, saberes, indagações e curiosidades, sendo-lhes proporcionada participação ativa nas mais variadas práticas educativas e experiências culturais, e terem valorizadas as suas produções pessoais e/ou grupais. Devem evidenciar o estar satisfeitas com seu modo de ser, sua aparência, como também a segurança em suas escolhas com relação às atividades, brincadeiras e as participações como no todo da vivência diária.

Outro aspecto está em fortalecer a realização dos cuidados pessoais diários, a fim de que cada uma delas os realize de forma autônoma. É importante que desde muito pequenas as crianças construam uma visão de mundo de forma horizontal, com atitudes que demonstrem a aquisição de uma consciência ética que identifica e rompe com as formas de imposições sociais relacionadas às relações de poder sem distinção de raça, poder aquisitivo, gênero, religião e

outras, com consciência de luta pelos grupos menos favorecidos e a valorização da natureza, dos ambientes públicos e a preservação do meio ambiente, ou seja, proteção prioritária a todas as formas de vida.

Os princípios políticos dizem respeito à formação cidadã infantil para uma atuação crítica que age de forma respeitosa no exercício ordenado da democracia, desenvolvendo na criança, por meio de estratégias significativas, o saber se colocar no lugar do outro e que desenvolva com propriedade a escuta sensível nas suas mais variadas necessidades, como também saber opinar, considerar sentimentos e agir de forma equilibrada na resolução de conflitos. Este fundamento traz a necessidade da fomentação de práticas educativas participativas que busquem o bem-estar pessoal e social sem nenhum tipo de discriminação, analisando, questionando, opinando, expressando sentimentos e ideias em uma participação sociocultural efetiva, corroborada nos estudos da sociologia da infância supracitados.

Já os princípios estéticos tratam da especificidade do poder criador da criança em contraponto à massificação reprodutiva, fruto de uma pedagogia de transmissão em que o aprendiz apenas reproduz o que lhe é determinado. Assim, em contraversão a essas imposições, os espaços institucionais de Educação Infantil precisam estimular sua ocupação pela criança, considerando seus conhecimentos prévios, sem forçá-la, e:

[...] sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2009a, p. 9).

Observamos com isso que a autonomia, a participação e a tomada de decisão devem estar presentes no dia a dia da criança, para que esta tenha uma formação concomitante à realidade sociocultural. Assim, essas práticas pedagógicas influenciam na construção do saber com as múltiplas experiências e aprendizagem significativa contempladas pelo sistema educacional. Portanto, esses princípios devem compor, obrigatoriamente, as propostas pedagógicas da Educação Infantil nos espaços institucionais legalmente constituídos, a fim de serem efetivados os direitos da criança cidadã.

Depois, essas propostas são reafirmadas e ampliadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que aponta que “[...] a Educação Infantil é o início e fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 36). Em sua organização

como política curricular nacional dialogando com as DCNEI, propõe 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na tentativa de assegurar práticas que respeitem os modos como a criança aprende e se sente competente ao explicar o mundo social e natural, os outros e a si mesma. Desse modo, o protagonismo como efetivação dos princípios das DCNEI foi contemplado por meio de cinco campos de experiências em oposição à lógica disciplinar e compartimentada, contrariando a ideia de listagem de conteúdo. Assim:

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências [...] que acolhe[m] as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

Esse documento faz parte da política curricular nacional para a Educação Infantil e contrapõe-se a práticas que acontecem de forma linear. Estrutura-se em 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na tentativa de assegurar práticas que respeitem os modos como a criança aprende e se sente competente ao explicar o mundo social e natural, os outros e a si mesma. Tais direitos são garantidos por meio dos 2 (dois) eixos estruturantes – interações e a brincadeira – que norteiam as práticas pedagógicas de todo o processo educativo, mediante 5 (cinco) campos de experiências, compostos pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, a proposta documental rompe com a figura da criança como “aluno” passivo, receptor de conhecimentos e valores, que era entendido enquanto projeto de futuro adulto, ou seja, como um vir a ser, e traz a infância como construção social, efetivando direitos por meio dos quais as crianças se desenvolvem de forma integral, com inteireza de significados, em um processo ativo, que provoca e convida esse sujeito a uma construção significativa sobre si, os outros e o ambiente natural e social no qual se apropria, participa e interage. Assim, os 6 (seis) direitos previstos na BNCC

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significado sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Na BNCC (BRASIL, 2017), em consonância com os princípios das DCNEI (BRASIL, 2009a), os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se devem ser

perseguidos no cotidiano das instituições que ofertam a Educação Infantil, de forma a promover o desenvolvimento pleno das crianças. Neste, o olhar é aprofundado relacionado à criança que historicamente enfrentou desafios substanciais até a sua constituição como um sujeito de direitos e a considera como inteira, competente, que pensa, imagina, constrói e reconstrói a sua cultura, colocando-a no centro do processo da aprendizagem estabelecendo princípios éticos, estéticos e políticos em uma dimensão aprofundada na responsabilidade, autonomia, respeito, identidade, criticidade, cidadania, criatividade, ludicidade e expressividade como fortalecimento e efetivação da Educação Infantil nacional.

Com a estruturação da BNCC da Educação Infantil, há uma corroboração da concepção de criança que reforça a visão de um sujeito protagonista em todos os contextos de que faz parte. Percebe-se uma somatória nos documentos a partir de um significativo avanço do entendimento do modo de como a criança aprende, se desenvolve e se apropria do conhecimento cultural, científico, compreensão de si, do outro e o contato com o mundo natural e social, sendo-lhe garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em uma relação cíclica com os princípios nas DCNEI e também com os eixos norteadores de toda a prática educativa – “as interações e a brincadeira” –, reafirmados na BNCC de Educação Infantil como eixos estruturantes, na mesma perspectiva de atuação. Os documentos evidenciados seguem em uma relação de completude e dialogicidade afins, voltados para o bem-estar infantil e a efetivação de uma educação de qualidade desde a mais tenra idade.

Mais um importante documento que compõem essa política para a Educação Infantil brasileira como parte das orientações presentes na BNCC (2017), para a parte flexível da organização curricular, foi construído a muitas mãos, inclusive, com a oportunidade de participarmos de modo colaborativo e democrático em Imperatriz-MA, com representantes do âmbito educativo a partir de discussões, articulações formulado com as contribuições da sociedade civil organizada e profissionais da educação de todo o estado do Maranhão. Assim, o Documento Curricular do Território Maranhense-DCTMA (2019), que tem suas concepções embasadas em competências, princípios, temas integradores, diversidade e modalidades educativas e que apontam para um processo de ensino aprendizagem significativo, a fim de promover um currículo em ação para o desenvolvimento integral das crianças que são atendidas na Educação Infantil e os adolescentes e jovens que frequentam o Ensino Fundamental.

Esse instrumento legal, as propostas curriculares maranhenses (MARANHÃO, 2019) para a Educação Infantil, apresenta ações e tem como foco a inclusão de forma a alcançar as crianças, vinculando o aprendizado de maneira contextualizada à cultura, economia, costumes,

patrimônio geoespacial e histórico do nosso estado. No DCTMA, meninos e meninas⁶ maranhenses são inseridos na realidade, riqueza e história do Maranhão, a fim de buscarem a evolução e transformação de si e da educação local mediante as possibilidades de experiências sugeridas a serem propiciadas no processo educativo com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas por meio dos direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e campos de experiências estabelecidos na BNCC (BRASIL, 2017). Desse modo:

O texto está organizado em cinco partes. Inicialmente, a Educação Infantil é analisada no cenário dos direitos. Em seguida, é apresentada uma reflexão sobre o planejamento da prática pedagógica e o currículo na Educação Infantil, para em continuidade serem abordados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. Nessa parte, vale destacar a sugestão de uma série de possibilidades de experiências que as crianças podem e devem vivenciar no ambiente educativo (MARANHÃO, 2019, p. 53-54).

Com isso, diversas ciências – como Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Antropologia, Biologia, História, Sociologia e demais ciências sociais – têm aprofundado suas pesquisas voltadas para a categoria infância, conferindo à criança a importância que lhe é devida com pertencimento e significação social, no cenário em que a criança que era vista para a inatividade, passiva e cumpridora de ordens, é constituída uma cidadã com direitos. De acordo com Sarmento e Gouveia (2008, p. 9):

A partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc., e tomado por foco a infância como categoria social do tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade.

Esses autores ratificam a legalidade dessas ciências no resgate da identidade das crianças e das infâncias a depender do tempo, modos e lugares. De acordo com Corsaro (2005), as crianças são consideradas pessoas sociais que estão imersas nas mais variadas comunidades sociais pré-estabelecidas desde o nascimento e, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, o que permite maior interação com os outros, estabelecem seu próprio mundo social. Ao conceituar a criança de hoje, perceberemos que embora seja uma existência interativa, ela aprende de uma forma específica e tem seu próprio tempo de desenvolvimento.

Diante disso, podemos entender, observando o processo histórico, o quanto foi complicado ser a criança de outrora – pois não recebia nenhum tratamento especial ou respeito

⁶ A decisão da escolha pela escrita “meninos e meninas” não está relacionada à questão de gênero, mas de evitar redundância na repetição excessiva de “crianças”. É, portanto, substituição, como sinônimo.

por sua particularidade. Na atualidade, embora as crianças sejam consideradas pessoas de direitos, ativas e culturalmente produtivas, podemos ver que tais conceitos construídos historicamente continuam a ser moldados no tempo presente, pois ainda lhes é negligenciada a efetivação satisfatória de seus direitos.

Por isso, pensar a criança como sujeito competente, inteiro, curioso, personagem mais importante da sua história, que constrói sentidos e significados por meio de suas vivências e que produz cultura, é pensar também em uma infância “[...] compreendida como uma construção social” (HEYWOOD, 2004, p. 12), que tem espaço definido no conjunto sociocultural e como tem sido evidenciada na sociedade contemporânea. Essa reunião temática tem despertado interesse no campo denominado “Novos Estudos da Infância”.

2.1.1 A concepção de criança à luz da Sociologia da Infância

A Sociologia da Infância é considerada uma ciência nova, que surgiu entre os anos 1980 e 1990, segundo Quinteiro (2002) e, mais especificamente no Brasil, a partir da década de 1990. Um campo desenvolvido de pesquisas no âmbito sociológico, no qual alguns interlocutores brasileiros, estudiosos da infância, legitimam as discussões e investigações acadêmicas. “O interesse pela criança e mais especificamente pelo estudo da infância como categoria geracional é algo recente no âmbito da Sociologia. Por muito tempo, as crianças foram ‘ignoradas’ e ‘marginalizadas’ no cenário sociológico” (MONTEIRO, 2014, p. 24). Nesse contexto, essa ciência pesquisa a criança e as infâncias a partir da perspectiva de dar-lhes um novo significado, entendendo meninos e meninas como atores sociais, partes integrantes da estrutura social, vistos como sujeitos capazes, e as infâncias como construções sócio-históricas.

Assim, a Sociologia da Infância assumiu o desafio de ressignificar a infância com crianças específicas, concretas e contextualizadas. Portanto, trata-se de “[...] uma disciplina científica, filiada à sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013, p. 20). Como representante de estudos voltados à Sociologia da Infância, Corsaro (2011) propõe a noção de Reprodução Interpretativa para uma abordagem efetiva de socialização, conceituando o lugar da criança na sociedade e sua participação no seu próprio desenvolvimento na interação de pares, em subversão ao processo de socialização tradicional que a limita à adaptação e internalização da sociedade e da cultura, numa visão linear que prepara a criança no período da infância a fim de evoluir para um adulto socialmente competente. Para o estudioso,

De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

Nesse sentido, a expressão Reprodução Interpretativa é detalhada por duas das suas principais partes constituintes: “a importância da linguagem e das rotinas culturais e a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas” (CORSARO, 2011, p. 32). Nesse aspecto, a linguagem é fundamental porque codifica a estrutura local/social, e a rotina cultural de forma habitual e comum se constitui um elemento essencial, pois fornece a segurança e compreensão de pertencimento de todos os atores a um grupo social.

Outro investigador desse campo de conhecimento, Sarmiento (2005) propõe um resgate da infância da visão isolada biológica que a contempla como estágio entremeio para maturidade e desenvolvimento humano, e dos aportes psicológicos que interpretam esse ser, como se desenvolve independente da sua história de vida e representações afins. Sua proposta tem a intenção de ampliar o conhecimento social relacionado à infância, retirando-a do universo no qual foi colocada pelas teorias tradicionais, com o olhar atento para a instituição de novos modos de construção, com o objeto sociológico levando em consideração os trajetos de vida e de relações em todos os espaços sociais, rompendo com a verticalização da socialização.

Nessa perspectiva, o autor salienta que “A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores [sic] concretos, mas por efeito conjugado das acções [sic] internas e externas dos factores [sic] que a constroem e das dimensões de que se compõe” (SARMENTO, 2005, p. 366). Assim, a infância é defendida como não estática, sendo que sua constituição depende da comunidade na qual a criança está inserida, sua raça, gênero, lugar em que vive, oportunidades, desigualdades, as características específicas de cada uma e, mesmo em situações parecidas, acontece a imbricação de diferentes infâncias.

Esses aspectos relacionados às construções e desconstruções sociais e culturais demonstram que há de se compreender a criança em suas infâncias nos diferentes contextos ao longo da história. A respeito dessa abordagem, Sarmiento (2008, p. 32) nos ensina que “A sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, autores nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída”.

Diante disso, Sarmiento (2013) traz apontamentos voltados a três correntes a partir de análise interdisciplinar, de forma totalizante e não fragmentada, que se diferenciam pelo objeto,

procedimentos, produções relevantes e temas investigados. A dimensão Estruturalista entende a infância enquanto categoria estrutural da sociedade, em que nem as crianças e suas vivências sociais são consideradas, mas sim as questões legislativas, regulamentos, efeitos da/na economia, custos, relação de proteção e afins referentes à infância para uma melhor organização social e trabalha com estatísticas, relatórios, análises de documentos, dentre outros. Por outro lado, a abordagem Interpretativa não desconsidera a corrente anterior, mas ressalta o processo da construção social com a participação ativa da criança, como também sua completude e diversidade, e adota como metodologia de investigação as vivências infantis nos mais variados grupos sociais dos quais as crianças fazem parte, a partir da etnografia.

Já a terceira, a orientação Crítica, tem a infância enquanto categoria social sobre a qual exprime a dominação social, que, segundo ensinamento de Sarmiento (2013, p. 26), põe em destaque “[...] os dispositivos e processos em que a dominação tem lugar, os efeitos das desigualdades sociais na infância e também as formas de resistência das crianças (enquanto indivíduos e em grupos mais ou menos informais) às formas de dominação”. Essa abordagem dialoga com a Estruturalista, no sentido da visão macrossocial, e com a Interpretativa, ao considerar as experiências sociais concretas das crianças, valendo-se do uso das estratégias metodológicas tanto da primeira quanto da segunda corrente.

Nessa dinâmica acontece a busca pela compreensão acerca da construção sociocultural da infância e das vivências de uma criança com outras, com os adultos e consigo mesma, resgatando-as do desconhecimento social. Os novos estudos da infância apontam que “As culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas” (BARBOSA, 2014, p. 649). A autora afirma que igualmente a todos os seres humanos, usando a imaginação e a criatividade, as meninas e meninos são totalmente habilitados para a criação, atribuição e compreensão de sentidos nos espaços em que se constituem.

Nesse aspecto é importante pensar em infâncias e culturas infantis, porque estas não são únicas ou singulares. Também necessário se faz considerar a criança como membro pleno da sociedade, ator social e autor de sua história nas relações que estabelece no seu cotidiano, ou seja, assume um papel ativo, sendo protagonista nessa construção com participação efetiva na apreensão e ressignificação do universo que a rodeia, mediante um processo interativo, horizontal e dinâmico.

2.2 Meninas e meninos protagonistas de suas próprias histórias

[...]
 A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem).
 Mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça.
 De escutar e de não falar, de compreender sem alegrias.
 De amar e maravilhar-se só na páscoa e no natal.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia.
 A ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho
 São coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.
 (MALAGUZZI, 1999, p. 5)

Nesse trecho do poema “As cem linguagens da criança”, Malaguzzi (1999) aponta que se discute na atualidade sobre a passividade a que foi submetida a criança, cerceada dos seus direitos de se expressar e se colocar no mundo com vez e voz, sendo negligenciada, pois a escola e a cultura separaram a mente do seu corpo, e fragmentaram a “belezura” da completude das descobertas dos seus direitos de aprender e se desenvolver globalmente a partir do cotidiano com situações e vivências que, de acordo Fochi e Carvalho (2017, p. 23), acolham meninos e meninas “[...] com seus peculiares jeitos de ser, de viver e de habitar o mundo”, a fim de tornar possível o protagonismo delas no seu próprio processo de desenvoltura integral.

Recentemente, o tema “protagonismo infantil” vem atraindo a atenção de vários setores sociais que têm buscado ampliar a coletânea das interpretações na intenção de repensar a atuação e prerrogativas da vida pueril. Protagonizar é assumir o papel principal no palco da vida, colocando-se por meio dos sentimentos e expressões numa atuação única, intransferível e autônoma.

Crianças têm formas únicas e diferenciadas de se manifestar, de se expressar e de se comunicar. São os adultos que devem conter sua ansiedade e aprender quais são essas linguagens e o que elas comunicam para entender as mensagens que as crianças transmitem, de forma consciente ou inconsciente, quando tratamos de protagonismo (FRIEDMANN, 2017, p. 45).

Portanto, as crianças precisam ser as personagens principais da própria vida, tendo suas diferenças respeitadas, escutadas em seus interesses. Friedmann (2017) explicita que o termo protagonismo tem origem nas palavras gregas *prótos*, que quer dizer principal, e *agonistês*, que significa lutador. Ou seja, meninos e meninas são as pessoas principais de suas histórias; são lutadoras, competidoras nesse processo de estar no mundo e o fazem

espontaneamente, de forma contínua, nos mais diversos modos de participar e escolher no exercício de ser, fazer e ter vez e voz como o caminho para o seu desenvolvimento pleno.

A criança, ao nascer, torna-se o centro dos olhares, mas esse período dura pouco e logo os adultos evocam o controle e passam a comandar, sentir, desejar, organizar e decidir por ela, em razão de que, por muito tempo, a criança vive sob a dependência do adulto, portanto, é natural que queiram decidir por ela. A construção da autonomia se dá a passos curtos, assim, “Os adultos precisam transformar suas posturas para compreender o significado das diversas formas em que crianças manifestam seu protagonismo: intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos das crianças” (FRIEDMANN, 2017, p. 45).

O reconhecimento de meninos e meninas como protagonistas se torna cada vez mais indispensável e precisa permear todos os espaços que contam com suas presenças. Essa necessidade de deixá-la – a criança – ser “a principal” no processo do seu desenvolvimento integral, é crescente nos mais variados contextos e grupos sociais, inclusive nos espaços educativos que precisam rever suas propostas pedagógicas, a fim de garantirem situações de aprendizagens significativas a partir das vozes e expressões infantis. Esse contexto se difere totalmente de superproteção das crianças, mas busca protegê-las em suas necessidades propiciando vez e voz, sendo fundamental retirá-las dessa bolha e dos excessos. Assim, de forma livre, dialógica e autônoma, elas poderão contribuir com sua comunidade, família e seus pares sem as imposições dos adultos.

Compreender que as crianças são detentoras de direitos onde quer que vivam e cresçam é de grande valia, e em consequência disso se deve oportunizar-lhes a tomada de decisão em assuntos a ela referentes, respeitar-lhes o direito de expressão, de ter o seu lugar no mundo com participação central nos processos de educação e cuidado de forma articulada, a fim de ser ampliado o seu olhar atento ao outro e de si mesma. Dessa forma,

Elas se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas. O protagonismo infantil tem caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o status social da infância, os papéis delas na sociedade local e as referências culturais das diferentes populações (FRIEDMANN, 2020, p. 39).

Quando a autora defende o protagonismo infantil, não significa a retirada dos adultos e muito menos a negação da importância deles como referência na vida das crianças, mas sim de serem eliminadas ações que consistam em efetuar escolhas por/para os meninos e meninas

sem nenhum tipo de consulta, como se fossem seres anônimos, neutros, fragmentados e que não sabem de nada. Trata-se da necessidade de esses adultos, nos mais variados contextos, se atentarem para as crianças, enxergando-as como pertencentes e proporcionando a elas “[...] um desenvolvimento pleno, vidas mais significativas e o exercício e descoberta de suas diversas vozes, expressões e potencialidades” (FRIEDMANN, 2020, p. 40).

A importância da participação, autonomia e tomada de decisão da criança em temáticas ou situações que lhes dizem respeito está cada dia mais perceptível em diversos âmbitos da sociedade e tem sido fortemente discutida nos últimos anos. Mas, afinal, as crianças participam direta e ativamente nos grupos dos quais fazem parte? Participar ativamente das mais variadas formas não é somente um direito da criança, mas, também, a garantia de um processo que transforma e alarga as possibilidades no compartilhamento de ideias, reflexão, qualidade na construção sociocultural com diversidade de significações, e reforça nela o interesse pelo mundo que a rodeia no desejo de compreendê-lo de forma contextualizada. Isso refere-se às situações vivenciadas diretamente nas interações com seus pares ou adultos, portanto.

[...] participação é experimentar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir durante a condução do processo decisório da realização das ações [...] (PIRES; BRANCO, 2008, p. 420).

Deixar que as crianças participem direta e ativamente, ainda se faz resistência, em boa parte das comunidades das quais fazem parte, visto porque, a compreensão e reconhecimento de que são totalmente capazes de opinarem, dar ideias, fazer propostas racionais e ajudar os adultos a resolver questões, ainda é fragmentada, vertical e devido a isso, estes acabam por [...] forçar, obrigar ou influenciar crianças a participarem de determinados fóruns ou situações, ou a falarem, ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por elas ou delas ouvir [...]” (FRIEDMANN, 2020, p. 41). Para a autora, tal forma de agir segue na contrariedade do que seja a real participação infantil.

Nos segmentos sociais diversos e em específico no educacional, podemos observar que nas ações desenvolvidas com as crianças, a participação acontece, por interesse das crianças; por propostas de vivências em que o participar está atrelado ao consentimento dos adultos; e, ainda, situações que colocam as crianças a agirem por contrariedade aos comandos, em que rejeitam as imposições e interesse dos adultos. Discorrendo sobre esse contexto, Pires e Branco (2008, p. 20) apontam que:

[...] promover a participação infantil significa investir na autonomia e na capacidade de autoconstrução e auto regulação [sic] de subjetividades. Promover a participação infantil não é incentivar o surgimento de pessoas rebeldes e desordens e nem significa submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças.

Depreendemos que o modo de participação das crianças no cotidiano das práticas educativas acontece de forma direta, opinando, decidindo entre as opções o que fazer, nas interações, colaborações com seus pares e manifestações de seus modos de ser e de expressar-se mediante suas preferências, compreendendo a importância do como e o porquê participa. Também indiretamente, nos momentos de programação decidida pelos adultos, inclusive de apresentações culturais, sem ao menos consultar as crianças.

Outra categoria igualmente relevante é a autonomia, discutida como pertencente aos pilares necessários ao protagonismo da criança que abarca um contexto amplo de ações que podem ser negadas caso o adulto faça pela criança o que esta tem a competência para desenvolver considerando sua faixa etária, os tempos, ambientes e as relações estabelecidas. Quando paramos para ouvi-las e sentir seus gestos, movimentos e suas intenções, respeitando suas opiniões sobre um determinado assunto ou contexto e muitas outras situações voltadas para o ser, fazer e ter, ativamos o potencial de todas, contribuindo para a construção da sua autonomia, permitindo que ajam de forma crítica e engajada, desenvolvam a prática social, assumindo um protagonismo dentro e fora do ambiente escolar como membros ativos e eficazes nessa construção. O caderno de orientações pedagógicas para a Educação Infantil aponta exemplos:

Experiências que incentivem a autoconfiança e a autonomia, como organizar o seu material e cuidar do próprio corpo (lavar as mãos, escovar os dentes, banhar, vestir-se, calçar-se, pentear-se, alimentar-se, ir ao banheiro), fazer escolhas sobre o que lhe é oferecido e as atividades que são propostas (os livros que quer ler, as brincadeiras que deseja participar, os alimentos de sua preferência, etc.), devem ser priorizadas na rotina das instituições (MARANHÃO, 2018, p. 36).

Assim, o fortalecimento da autonomia a partir das práticas do cotidiano, tanto nos espaços educativos quanto domésticos, dialoga com outro aspecto importante apresentado por Friedmann (2020, p. 40) relacionada às crianças, na “[...] tomada de decisões em assuntos que impactam suas vidas, seja pela participação democrática em conselhos ou assembleias escolares ou espaços criados nas comunidades, seja expressando opiniões em suas casas”. Essa atuação constitui-se na maneira legal de implementação do protagonismo infantil na prática, proporcionando participação efetiva nos processos de tomada de decisão a partir das opções de escolhas. Portanto, fornecer espaço de participação para as crianças vivenciarem a experiência,

e encorajá-las a realizar tarefas e possibilidades de escolhas e decisões, promove o amadurecimento e o desenvolvimento da autonomia e consequentemente o equilíbrio das emoções (FORTUNATI, 2009).

Nessa perspectiva, discute-se o entendimento da necessidade do atendimento de qualidade às crianças nas instituições educacionais considerando o tripé apresentado que as coloque no centro do processo educativo com participações infantis ativas e escuta sensível as suas diversidades e singularidades nos mais diferentes âmbitos com experiências educativas que lhes possibilitem, segundo Vieira (2021), viver suas infâncias de forma plena e saudável, cultivando boas memórias com a nutrição de experiências positivas a fim de promover a construção de uma identidade fortalecida, evitando transtornos que fazem parte do cotidiano de muitas crianças que demonstram aspectos depressivos, ansiosos, isolamentos e ademais.

2.2.1 O currículo ação e as experiências educativas que encaram a criança como sujeito ativo no processo educativo

A educação da criança pequena tem enfrentado desafios no que concerne ao esvaziamento do reducionismo infantil, para uma construção pedagógica que vise o modo de práxis de participação, mais aprofundado, com alternativas significativas que colocam esse ser competente, capaz e inteiro, no centro do processo educativo, em contraponto à mecanização e delimitação da transmissão com práticas pedagógicas burocráticas e tradicionais, baseada em exercícios repetitivos que chegam a ser opressivos e desmotivadores. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007, p. 18) afirma que “A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo da (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”.

A partir de uma perspectiva deweyana, a autora defende que o atendimento à primeira infância se afaste de uma pedagogia transmissiva, rumo a uma Pedagogia da Participação, em que se objetiva o protagonismo infantil na estruturação curricular e nas relações culturais construídas pelas crianças nos espaços educacionais. Ainda segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 19-20), a proposta “[...] constitui uma via muito rica para significar que, esse debate entre a criança e o currículo não deve levar à exclusão nem da criança, dos seus interesses e motivações, nem do currículo no que representa de significados, objetivos e valores sociais”.

Outra proposta se faz na pedagogia do cotidiano que, conforme Fochi e Carvalho (2017, p. 25):

Existe, nas atividades cotidianas, a continuidade de determinadas situações que, pela sua repetição, tanto nos asseguram criar intimidade e nos apropriarmos, como também nos dão “terra firme” para podermos vislumbrar o mundo que nos cerca. Ao mesmo tempo, são nelas que emergem acontecimentos imprevistos, abrindo-nos para alargar horizontes e afrontar o desconhecido.

Nesse sentido, os autores defendem que esta concepção se baseia nas vivências infantis como laboratórios diversos para a apropriação de significações, e se fundamenta no campo da pedagogia da infância. Essa perspectiva parte da inteireza em que sua maior referência é a criança e as infâncias que se constituem nos diferentes espaços educativos, fazendo mediação entre as culturas infantis e outras culturas mais amplas a partir do cotidiano e das relações com descobertas, indagações, investigações e um repertório de práticas compartilhada sem acelerar nem apressar meninos e meninas nas vivências, mas disponibilizando tempo e espaços por meio da construção, experimentação dos conhecimentos do mundo, de si e dos outros, sem negar a formação intelectual e ampliação dos seus saberes infantis se contrapondo a pedagogias verticais e lineares, que limitam as aprendizagens desses protagonistas.

No último decênio, os debates em torno do currículo que atenda ao conjunto de fatores indispensáveis à organização do trabalho e especificidades da primeira etapa da Educação Básica têm sido relevantes. Para Monteiro (2014, p. 18), “No âmbito da educação infantil, o currículo aponta para uma dimensão sociopolítica que se concretiza na medida em que são retomadas as lutas sociais e a defesa por uma educação infantil de qualidade”.

A autora traz contribuições significativas rememorando aspectos históricos, legais, socioculturais e científicos, de quando o termo “currículo” estava relacionado a uma lista de conteúdo sem aproximação alguma da vivência da criança, até um processo de construção coletiva, “[...] que não negue as experiências de crianças, famílias e professores/as, e sim que re(a)presente as diversidades e as singularidades desses sujeitos no contexto da educação infantil” (MONTEIRO, 2014, p. 15).

O atendimento de qualidade às crianças nos espaços institucionais constitui a substância do cotidiano na Educação Infantil. Assim, são inseridas práticas pedagógicas, entendidas como indissociáveis no processo educacional, norteadas pelos eixos estruturantes das possibilidades de experiências, que são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2017). Pensando nessa proposta, o ambiente dos espaços educativos deve proporcionar oportunidades de pesquisas, descobertas, experiências, autocuidado e cuidado do outro, sendo o professor o mediador em todo esse processo, tendo como base principal as ações para a autonomia por meio do brincar, conviver, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

Com isso, compreendemos a importância de se pôr em prática modelos curriculares que abarquem as especificidades das crianças, que as encarem como sujeitos competentes, proativos, criativos, e totalmente capazes de criarem, recriarem, interagirem com seus pares e com os adultos parceiros em seu entorno. Nesse sentido, apresentamos exemplos de modos do fazer Educação Infantil a partir da pedagogia da infância com a participação efetiva da criança, propiciando tempos e espaços para que estas se desenvolvam integralmente, ou seja, “[...] criança como ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista de sua autonomia” (PINAZZA; KISHIMOTO, 2008, p. 7-8).

Segundo Oliveira-Formosinho e Lino (1998), o modelo curricular para atendimento às crianças com deficiências iniciado na década de 1960, por David Weikart, então presidente da Fundação de Investigação Educacional *High Scope*, nos Estados Unidos da América, motivou o desenvolvimento de um programa de Educação Infantil que originou o nascimento do currículo *High Scope* desenvolvido nos dias de hoje, baseado nas ideias de Piaget sobre o desenvolvimento infantil. O perfil de implementação do projeto do modelo curricular em questão se organiza em seções, e se fundamenta no desenvolvimento espontâneo das crianças que são consideradas como aprendizes ativos a partir de atividades que elas mesmas planejam, desenvolvem e refletem, tendo como resultado uma aprendizagem participativa em que aprendem fazendo.

Conforme Weikart (2004), os adultos participam como apoiadores no processo organizando as áreas de interesse que promovem independência nos contextos de aprendizagem, oportunizando uma rotina diária consistente, mas flexível, por meio de experiências-chaves, ajudando as crianças nas escolhas baseadas nos seus interesses individuais, resolução de problemas e envolvimento nas oportunidades de ação para planejarem e buscarem suas próprias atividades e se desenvolverem intelectual, social e fisicamente, ou seja, desenvolverem-se integralmente. Com isso:

A criança deve se tornar, à medida do possível, produtora de seu conhecimento na acção [sic]. Dessa forma, a educadora, a auxiliar e os pais devem oferecer à criança, amplamente, a oportunidade de se auto-reflectir [sic], de manifestar seus desejos e impulsos no acto [sic] de realizar suas actividades [sic] com outras crianças. Além disso, fazer com que a criança seja capaz de tomar suas próprias decisões, ter seus julgamentos observados e reflectidos [sic] e, acima de tudo, oferecer-lhe a oportunidade de resolver seus próprios problemas sozinha ou com a ajuda de outra criança. O que na abordagem do modelo High/Scope denomina-se criação de um clima de apoio (VIEIRA, 2009, p. 2).

Esse clima de apoio norteia as atividades tanto individuais, em pequenos grupos, quanto em grupos maiores, fomentadas pelos cinco princípios básicos da abordagem *High Scope*, que, conforme Gomes (2014), são: aprendizagem pela ação; rotina diária; interação adulto-criança; ambiente de aprendizagem e avaliação. Tais aspectos fortalecem a busca pelo desenvolvimento global objetivando uma formação socioemocional de maneira crítica para a reflexão, pertencimento, responsabilidade, atitudes para a iniciativa e habilidades afins.

O primeiro princípio (aprendizagem pela ação) baseia-se na importância das vivências diretas e imediatas do cotidiano das crianças com iniciativas e escolhas pessoais, retirando destas significados mediante reflexão, organizada a partir de experiências-chaves de acordo com as áreas curriculares voltadas na crença em suas competências e potenciais diversos, para a identidade, capacidade e merecimento.

O segundo princípio está na proposta de um ambiente descontraído com sequência de eventos previsíveis, em que são consideradas as motivações das crianças. A rotina não é imposta, mas adequada às peculiaridades da turma e com materiais necessários para apoiar o desenvolvimento das atividades, como por exemplo: tempo de acolhimento ou roda de boas-vindas; planejar-fazer-rever; tempo em pequenos grupos; tempo de grande grupo; tempo de exterior (extrassala); transições; alimentação e repouso; comunicação escrita, dentre outros.

Com relação ao terceiro, o autor informa que acontece a interação positiva entre adultos e crianças em que aqueles apoiam estas em suas conversas e brincadeiras, como também escutam com sensibilidade e fazem os comentários e observações que considerarem relevantes. Essas ações são embasadas pelo encorajamento da criança a fim de que se expresse com confiança e empatia, estabelecendo relações verdadeiras com maturidade na resolução de problemas, sendo que nessa relação, o professor não utiliza de recompensa ou punição, mas objetiva a criação de um ambiente social positivo em que os limites e os combinados são claros.

Com relação ao ambiente de aprendizagem (quarto princípio), é dada grande importância para a seleção dos materiais que satisfaçam as demandas infantis e planejamento. Cita-se, a título de exemplo, a divisão da sala em pelo menos cinco áreas distintas de interesse, acessíveis para serem usadas pelas crianças a partir de suas escolhas. Finalizando, tem-se a avaliação como procedimento para conhecer o nível em que cada criança se encontra a fim de trabalhar em equipe para apoiá-la em suas aquisições e competências. Nota-se que tal atividade é feita diariamente, por meio de diário de notas ilustrativas, baseada no que se vê e ouve quando os professores observam as crianças, fazendo uso de alguns instrumentos, como gravações, portfólios e mapas de registros.

Outro modelo curricular desenvolvido para a educação de infância baseado na concepção de pedagogia da escuta, das relações e das diferenças, é oriundo das escolas de Educação Infantil em *Reggio Emilia*, e foi organizado por grupos de educadores e famílias sob a liderança de seu diretor fundador, Loris Malaguzzi, após a segunda guerra mundial, a partir de uma construção popular e participação coletiva, como uma ação comunitária por meio de experiências educativas conjuntas para a exploração e ampliação dos saberes.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21), esse “[...] sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados por um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia”. Trata-se de:

[...] uma escola em contínua mudança, que se propõe a repensar-se e reconstruir-se constantemente; que considera fundamental a interação entre sistema de escolarização e o mundo da família, de modo integrado e participativo; que ressalta a centralidade da criança no processo educativo, mas também a integração com os professores e as famílias. Por natureza, é uma escola inovadora, na qual criança, professor e família se relacionam de modo integrado e coletivo (SÁ, 2010, p. 59).

Nesse sentido, a proposta tem por base a autonomia e o protagonismo das crianças de forma a gerar integração entre a sociedade, a família e a escola. Sendo assim, essa pedagogia potencializa as culturas infantis, acredita na inteligência da criança e aponta seis princípios fundamentais para o desenvolvimento do seu modelo educativo que traz: a) a imagem da criança como aprendiz capaz e poderoso; b) o ambiente como outro professor, que oferece provocações para o aprendizado das crianças; c) o professor como facilitador da aprendizagem e pesquisador das experiências de aprendizagem das crianças; d) o currículo como provocação para investigações a longo prazo das crianças em áreas de seu interesse; e) o processo de documentação como meio de tornar a aprendizagem visível e aprofundá-la por meio da reflexão e de perguntas adicionais; e f) as possibilidades oferecidas em apoio à aprendizagem das crianças quando famílias, professores, crianças e a comunidade colaboram no processo de aprendizagem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2009).

Esses princípios fortalecem o protagonizar das crianças, considerando-as responsáveis no processo da aprendizagem com as capacidades imprescindíveis ao seu pleno desenvolvimento a partir de estímulos certos, no lugar adequado, pelo tempo necessário, dispondo de materiais, espaços e ambientes que favoreçam seus saberes, resultando em formas de registros aparentes a fim de haver inferências importantes no processo dessa construção.

Nessa perspectiva, a proposta curricular das instituições deve considerar a vivência das crianças no espaço institucional como seres produtores de cultura e protagonistas da sua história, sendo “[...] abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança” (BRASIL, 2009a, p. 15), promovendo experiências concretas e variadas, tanto individuais quanto em grupos, relacionadas ao cotidiano das crianças.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular (BRASIL, 2009a, p. 16).

Para ilustrar essa concepção de currículo, faz-se necessário trazer para a reflexão o projeto “Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil” (2015), em atuação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria executiva com o Instituto Avisa Lá (2015), para auxiliar municípios brasileiros na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e estimulá-los a emendarem seus currículos na perspectiva de atender as reais demandas infantis.

Com isso, as ações realizadas promoveram a ocupação, pelas crianças, dos diferentes espaços das instituições dando-lhes vez e voz nas escolhas e resoluções relacionadas às situações de seus interesses. Nas atividades voltadas aos cuidados físicos e bem-estar, a atenção esteve direcionada para o modo como as crianças aprendem, estabelecem relações e fazem apropriações significativas no momento da alimentação, lavagem de mãos e limpeza do nariz, e de como essas vivências podem ser prazerosas. Pensando nessas vivências e no atual momento histórico de crise sanitária, em que se faz necessária a autonomia da criança no uso de máscara, higiene das mãos, limpeza do nariz etc., a necessidade de constituir um currículo adequado às atuais situações torna-se evidente.

Segundo o Centro Brasileiro de Estudos e Saúde – CEBES (2020), a questão da COVID-19 em todo o mundo proporcionou diferentes respostas dos governos nacionais e locais. Nos diferentes países, e especificamente no Brasil, com ausência de plano nacional, as orientações ficaram muito soltas e houve ações diversas por meio dos governos estaduais e municipais, sem haver um controle centralizado por parte do governo federal. Uma ação precisa relacionada à pandemia foi basicamente de abrir leitos hospitalares e aumentar a oferta de cuidados intensivos, mas com finalidade de resolver o problema emergente, sem trabalhar com prevenções, no entanto. A população, na grande maioria, foi orientada sobre o cuidado

relacionado ao uso de máscara, álcool em gel, a lavagem de mãos e, em consequência da propagação do vírus, foi decretado o afastamento social e fechamento das instituições escolares.

Não se pode negar o fato de que as medidas para o controle da Covid-19 foram necessárias, sendo notório o impacto desse processo viral em toda a sociedade. Porém, muitas crianças experimentaram o peso emocional do isolamento, enfrentando situações como agressões, fome, abandono, violência doméstica e restrições quanto ao desenvolvimento integral, que têm ocasionado danos irreversíveis relacionados aos aspectos psicoemocionais. É bem verdade que não basta simplesmente seguir regras e normas sanitárias, o que de fato também precisa ser inserido nas propostas pedagógicas é o atendimento às necessidades das crianças, especificamente relacionada aos espaços educativos, na garantia do direito à educação em tempos de pandemia ou não, de forma remota ou presencial.

Ainda de acordo o documento do CEBES (2020), outro aspecto relevante e importante instrumento na interação entre famílias e profissionais da Educação Infantil acontece na escuta sensível a respeito da exploração dos materiais, das vivências e experiências nesse isolamento social, as conquistas e dificuldades no desenvolvimento integral das crianças, inclusive seus desejos, emoções e valorização dos trabalhos por elas realizados, mediante estímulos diversos para que se sintam valoradas e atendidas em suas necessidades. Importante também saber dos processos pedagógicos nos espaços domésticos, como foram realizadas as experiências de mediação entre adultos e crianças, por exemplo.

Para esse “novo normal”, em muitos casos, com um mínimo de planejamento e preparação, ou mesmo em suas ausências, as atividades são realizadas nos espaços domésticos, o que evidenciou dificuldades como o acesso à internet e as adaptações necessárias que a família necessita fazer, levando as crianças a pressões psicológicas excessivas e a uma desestruturação emocional acentuada.

Partindo desse contexto, remontamos à necessidade de ampliação das discussões voltadas para os currículos das entidades educativas, em que as intervenções, na maioria, estão acontecendo de forma não presencial, e outras poucas retornando gradativamente as abordagens presenciais, análise das propostas pedagógicas e ao mesmo tempo de saúde física e emocional para atender as crianças, como também protocolos de segurança, respeitando o seu direito ao protagonismo nos mais diferentes modos de construção sociocultural em processos de autocuidado, amadurecimento e prevenção.

O currículo acontece desde o momento da chegada da criança à escola, até a sua saída, e desenvolve-as de forma integral, sendo um conjunto de práticas que não estão divididas por áreas de conhecimento e que não dissociam no processo educativo experiências de cuidado de

momentos pedagógicos. Por isso, comer, descansar, ir ao banheiro, limpar o nariz, correr, resolver conflitos, lavar as mãos... tudo é currículo! Portanto, “[...] uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar; ela tem uma direção, um sentido” (KRAMER, 1977, p. 31).

Destarte, há um interesse em saber como o protagonismo infantil é contemplado no currículo da Educação Infantil de uma instituição – especificamente nos aspectos relacionados às práticas pedagógicas nas múltiplas situações –, considerando a criança em sua integralidade como sujeito competente, inteiro, autêntico, produtor de cultura, construtor de saberes nos mais diferentes âmbitos do processo de construção sociocultural em sua horizontalidade.

Dito isto, partimos para o capítulo seguinte, em que abordamos o percurso metodológico da pesquisa para a coleta e análise dos dados para as respostas ou não aos questionamentos, problema levantado e alcance dos objetivos. Assim, discorreremos sobre a abordagem, instrumentos e técnicas usados no intuito de nos aproximar do objeto de estudo investigado.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO: DEFININDO A CAMINHADA

A cada criança que nasce,
A vida e o mundo começam mais uma vez
E nós adultos nos surpreendemos, nos questionamos
Nos aventuramos por caminhos que nos ajudem a entendê-las.
(FRIEDMANN, 2020, p. 17)

Pensar o caminho que precisávamos trilhar nos fez seguir os questionamentos e surpresas que temos quando desejamos nos arriscar a aproximar-nos do universo da criança, a fim de seguir na busca, na tentativa de entendê-la no seu espaço, no seu mundo, “[...] como seres únicos e complexos de decifrar. [...] Só poderemos descobrir deixando-as serem quem são” (FRIEDMANN, 2020, p. 17). Assim, para lançamo-nos na aventura dessa descoberta foi necessário planejar, pois, a pesquisa científica, no universo da academia ou fora dela, não é um ato neutro, abstrato, autônomo e nem independente da sociedade, mas exige que se trace objetivos, que se pense caminhos que permitam entender o objeto pesquisado.

Quanto mais a sociedade exige da ciência e garante condições objetivas para nós pesquisadoras exercermos nossas atividades, mais conhecimentos e tecnologias serão produzidos. Porém, independentemente das condições nos dadas, a pesquisa científica requer rigor metodológico. Sendo assim, para que pudéssemos seguir com a investigação ela foi planejada, desenvolvida e relatada de acordo com métodos específicos do conhecimento e, especialmente, de acordo com o objeto de estudo e as perguntas às quais nos propomos a responder. Essa ação requereu a devida atenção, pois cada passo teve sua relevância na construção dos saberes e para isto é importante o conhecer contínuo, “Pois quanto mais o homem estuda, tanto mais ele tem necessidade de avançar para conhecer novos horizontes” (IBIAPINA, 2011, p. 12).

Traçar a caminhada para a pesquisa, considerando os sujeitos envolvidos no processo não foi uma decisão fácil, pois definir o enfoque, abordagem e instrumentos que deveriam compor o percurso resultaria em responder ou não aos objetivos elencados, como também respeitar a complexidade dinâmica de todo o ser humano e, ainda, a provisoriade, especificidade e inacabamento de qualquer investigação científica, visto que a atitude do pesquisar precisa ser constante.

3.1 A discussão da metodologia

A metodologia da pesquisa trouxe como enfoque o “Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com

regularidade faz-se necessário a Fenomenologia” (MASINI, 1991, p. 63). A percepção de novas qualidades do fato ou a descoberta no outro, interpretações e compreensões diferentes, desponta um novo significado que conduzirá a outra compreensão. Os dados gerados na investigação são frutos de nosso contato direto com a coordenadora institucional, as práticas pedagógicas de uma professora, as crianças de sua turma e as ações desenvolvidas no campo de pesquisa, sem a preocupação com generalizações. Desse modo, a pesquisa foi realizada por meio de ações planejadas com o fim de analisar a complexidade e os detalhes das informações obtidas, de tirar das partes mais guardadas, o fenômeno.

Assim, a abordagem que melhor dialogou para o alcance dos objetivos propostos foi a qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), esta propicia a aproximação entre a vida e o que vai ser investigado, ou seja, entender a questão do humano por meio do processo educacional nos proporcionou colocarmo-nos no papel do outro. Esses autores apontam 5 (cinco) características que se enquadram nessa investigação. É bem verdade que algumas pesquisas qualitativas podem não apresentar uma ou mais das qualificações especificadas. Contudo, não há a defesa que para a investigação ser considerada desse campo, necessariamente deva possuir todas as particularidades justapostas. O mais importante é em que nível estas se apresentam.

Desse modo, eis suas qualificações: 1) O ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador o seu instrumento principal – o pesquisador se coloca no espaço de investigação e investe momentos afins para acompanhar as crianças dentro do cotidiano na instituição, se apropriando de instrumentos simples e/ou mais complexos, na intenção de se apropriarem do contexto sendo parte ativa das vivências; 2) É descritiva – nesse sentido, fizemos uso essencialmente das palavras ou imagens na busca por apreender os pormenores dos fatos observados, estando atentas às informações para esclarecimento do objeto investigado; 3) O processo é mais importante do que os resultados – o foco esteve em entender as relações e significados no processo, com isso, ao passo que as indagações foram sendo respondidas, outras inquietações eram levantadas, surgindo novas compreensões do fenômeno; 4) Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva – a intencionalidade macro não foi a comprovação de hipóteses pré-estabelecidas, mas a construção das análises à medida em que os dados foram sendo coletados e reunidos; 5) O significado é de importância central – o interesse esteve no modo como os sentidos foram sendo equalizados diferentemente em cada sujeito e ressignificados nas perspectivas para novas reflexões (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, a investigação foi conduzida por meio de questões norteadoras, indagações que foram sendo respondidas mediante estudos bibliográficos e pesquisa de campo e, nesse

contexto, foram analisadas indutivamente. Para Medeiros (2006, p. 42), “[...] indução é levar para dentro”, caminhando por meio de circunstâncias singulares, fenômenos, definições que envolvem o processo.

3.1.1 O contexto da pesquisa: o lócus e os sujeitos investigados

O *lócus* da pesquisa foi uma instituição pública da zona urbana, de modelo Proinfância⁷, que atende crianças dos bairros circunvizinhos, de 1 (um) a 5 (cinco) anos de idade, nas turmas de Berçários II, Maternais (I e II) e I e II Períodos, nos turnos matutino e vespertino. O prédio atende aos padrões de qualidades que as instituições públicas idealizadas para o atendimento específico às crianças da Educação Infantil precisam apresentar (BRASIL, 2006).

Imagem 1 – Fachada da EMEI Shirley Torres Farias.

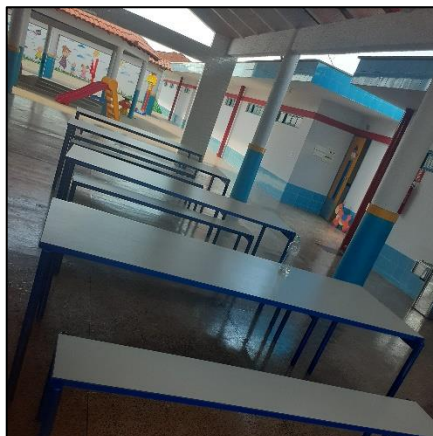


Fonte: Acervo da instituição (2021).

O pátio é amplo contendo uma área grande com brinquedos de parque para as interações livres ou dirigidas com as crianças; 1 anfiteatro e o espaço de refeitório; são 10 salas de atividades bem espaçosas e arejadas; 1 brinquedoteca; 1 sala de leitura; 1 lactário; 1 secretaria; 1 sala de diretoria; 1 sala de professores; 2 espaços grandes para banheiros (1 para meninas/1 para meninos) com área de chuveiros, com louças de tamanho proporcional ao das crianças (pias e vasos); 2 banheiros destinados a pessoas com deficiências (masculino e feminino), e mais 3 banheiros para os servidores da instituição; 1 cozinha ampla; 1 lavanderia; 1 depósito de alimentos.

⁷ São instituições construídas de acordo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, formulado pelo MEC em convênio com os municípios (BRASIL, 2013).

Imagem 2 – Pátio da EMEI Shirley Farias.



Fonte: Acervo da instituição (2021).

Todos os espaços são devidamente mobiliados com materiais acessíveis e proporcionais quanto ao uso de crianças e adultos. Segundo Flores e Albuquerque (2015), o Proinfância é um programa do governo federal criado em 2007 com o objetivo principal de fornecer assistência financeira complementar aos distritos federais e municípios para a construção e aquisição de equipamentos e móveis para creches e pré-escolas públicas. Sua implementação consiste em cinco aspectos: a disponibilidade de programas de construção padrão; financiamento de projetos; aquisição de móveis e equipamentos; assessoria de ensino técnico; e custo de novas matrículas.

A investigação nesse espaço foi desenvolvida em 1 (uma) turma de II Período do turno vespertino, com 13 crianças participando na modalidade presencial, pois devido à situação pandêmica com o retorno das aulas de forma híbrida, parte das famílias das crianças assinaram um termo de responsabilidade, aderindo à aula não-presencial por meio de semanários que a professora envia pelo aplicativo *WhatsApp*, com orientações a serem desenvolvidas pelas famílias com as crianças no espaço doméstico.

A referida sala de aula é bem iluminada e ventilada, possui 1 janelão de vidro temperado que permite a visão das crianças do espaço externo, ou seja, um solário, uma espécie de pátio exclusivo dessa turma e outro voltado para a parte do pátio da escola. Quanto à disposição do espaço e materiais, as cadeiras com mesas das crianças ficam organizadas em fileiras com 4 unidades; há 1 mesa com cadeira para a professora; 1 armário de aço com os materiais da docente e os de uso em sala pelas crianças. A sala possui uma bancada de granito, consideravelmente alta para as crianças. Nela, a professora disponibiliza alguns brinquedos, potes com lápis, giz de cera, pincéis, tesouras e demais materiais usados nas aulas.

Há também móveis de números e letras, um quadro branco acessível ao uso por parte das crianças e alguns cartazes afixados na parede, respeitando o campo visual delas, contendo, por exemplo alfabeto com associações em desenho e em libras; numerais de 0 a 9, com quantificações e em libras; chamada por meio de fichas com o nome de cada criança em caixa alta; hora da história; formas geométricas com a imagem do círculo, quadrado, retângulo e triângulo; aniversariantes; ajudante do dia e calendário.

A intencionalidade da pesquisa está em investigar o protagonismo infantil e, para que isso aconteça, além das práticas pedagógicas, se fazem necessárias condições objetivas que disponibilizem espaços promotores de autonomia da criança, conforme os padrões de qualidade estabelecido pelos Indicadores para a qualidade da Educação Infantil (BRASIL 2009b), não havendo sentido desenvolver a pesquisa em prédios adaptados que não foram idealizados para meninos e meninas de creches e pré-escolas, pois poderia comprometer os resultados, entendendo ainda que a falta de estrutura poderia servir de justificativa para a não garantia do protagonizar da criança.

Os sujeitos da pesquisa foram: a professora da turma de II período do turno vespertino; a coordenadora pedagógica da instituição; e 13 crianças que tiveram seus nomes próprios trocados por fictícios, a fim de ser mantido o anonimato (1- Estela; 2- Vitória; 3- Laila; 4- Davi; 5- João; 6- Rute; 7- Marília; 8- Elen; 9- Sabrina; 10- Suzane; 11- Rodrigo; 12- Adolfo; e 13- Lara). Dos critérios para a escolha dos informantes da investigação, destacam-se: a) a professora e coordenadora, por serem pessoas de referência para as crianças; b) as crianças com 6 anos, com faixa etária para a turma especificada, pois já se expressam explicitamente em nível de desenvolvimento oral, possibilitando diálogos mais aprofundados.

Outros critérios para a escolha da professora foram: ser docente da Educação Infantil da rede pública municipal em turma de crianças pequenas (II período) em instituições de modelo Proinfância; possuir graduação em Pedagogia; e demonstrar interesse em participar da pesquisa a fim de podermos desenvolver ações que dialogassem com o nosso objeto de estudo.

Assim, marcamos uma visita à instituição e conversamos com duas professoras que atendiam às especificações, e explicamos a proposta da investigação. Contudo, apenas uma delas aceitou participar do processo. Já a coordenadora foi inserida na pesquisa com a intenção de serem ampliados os sujeitos adultos que estivessem diretamente envolvidos com a desenvoltura do cotidiano na instituição, bem como na prática pedagógica aplicada às crianças

É importante ressaltar que a aplicabilidade dessa proposta de pesquisa dependia do ensino na modalidade presencial. De acordo as informações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o Decreto nº 66/2021 (IMPERATRIZ, 2021) autorizou o retorno do

atendimento às crianças matriculadas nas instituições educativas municipais, suspenso em março de 2020 devido à situação pandêmica, tendo sido retomado de forma híbrida no mês de setembro do ano de 2021, o que possibilitou a desenvoltura do planejamento para a pesquisa. As crianças retornaram ao espaço educativo obedecendo uma escala, sendo a turma dividida em grupos 1 e 2, alternando a presença a cada semana.

3.1.2 Procedimentos de coleta e análises dos dados

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de novembro e dezembro do ano de 2021. Foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos: observação participante; rodas de conversa com as crianças; desenvolvimento de laboratório infantil; roda de conversa com os adultos e pesquisa documental. Por meio dessas estratégias, pretendemos chegar aos objetivos propostos para a pesquisa.

No primeiro contato, fomos bem acolhidas no espaço educativo e a conquista dos adultos informantes da investigação aconteceu a partir de conversa detalhada acerca do objetivo, como seriam suas participações, e a metodologia da pesquisa. Em seguida, apresentamos o requerimento e autorização que formalizaram nossa presença no espaço educativo, bem como o termo de consentimento (APÊNDICE A), esclarecendo os aspectos éticos, entre eles a garantia de anonimato da instituição pesquisada e dos informantes da pesquisa.

Depois, fomos apresentadas às crianças. Nessa oportunidade explicamos a elas que estudávamos em uma escola bem grande e que nossa professora havia passado a missão de conhecermos e estudarmos uns dias com crianças muito espertas, inteligentes e que gostaríamos de saber se permitiam que ficássemos por um tempo com elas. A resposta foi-nos dada por uma delas, como uma espécie de representação pela turma: “Tia, tu pode estudar aqui, tu vai fazer tarefa também com a gente é? Mas, tu já é grande!” (JOÃO, 2021). Após esse momento, apresentamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE B), explicando-o por meio de linguagem acessível ao universo infantil, evitando os termos técnicos. Assim, as crianças assinaram o referido documento, corroborando a aceitação de nossa presença e participação na vivência educativa delas.

A partir do primeiro contato, iniciamos a observação participante, que consiste em observar os eventos, atividades do cotidiano e os sujeitos envolvidos, tendo sido realizada no início da pesquisa, por meio de instrumentos como filmagens, fotos, gravações de áudios, diário de campo e roteiro de observáveis a fim de melhor definir os caminhos a serem percorridos, e

organizar a pesquisa (THIOLLENT, 2011). Tais meios propiciaram a ampliação do conhecimento dos momentos e situações cotidianas relacionadas ao objeto de estudo e requereram um olhar atento por parte da pesquisadora.

Nesse sentido, para Lüdke e André (1986, p. 26), “[...] na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. Assim, estivemos dentro e fora do grupo com atuação clara e objetiva, com justa apreciação, acompanhando a vivência dos participantes sempre com a escuta sensível a fim de compreender seus significados, em uma posição democrática, sendo a confiança um fator indispensável na relação (BARBIER, 2007).

Com as meninas e meninos, a pesquisa considerou a Metodologia da Pesquisa com Crianças ao passo que estas são agentes, coconstrutoras de seu desenvolvimento e competentes para falar sobre as questões que lhes dizem respeito (CORSARO, 2005; MÜLLER; CARVALHO, 2009). Nessa perspectiva, desenvolvemos dinâmicas e diálogos em rodas de conversa. Tal estratégia foi retomada em alguns momentos durante a pesquisa com subgrupos, a fim de se desenvolver a “Escuta de Crianças” em suas narrativas, enredos, percepções, compreensões e promoções de produções, sugestões para a garantia do seu protagonismo e enriquecimento da coleta dos dados. Compreendemos ainda que:

As Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo. Objetiva, entre outras finalidades, socializar saberes, implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta. (MOURA; LIMA, 2014, p. 28).

Escutar as crianças a partir dessa técnica proporcionou momentos de aprofundamento relacionado às experiências do cotidiano que oportunizaram discussões, envolvimento, pertença, partilha de conhecimento, cuidado de si e dos outros, o respeito à ordem de pedido de fala, a espera por sua vez porque o colega estava se expressando. Também, as interações desenvolvidas nas relações necessárias ao diálogo, proposições apresentadas pela pesquisadora e as propostas levantadas pelas crianças.

Imagem 3 – Roda de conversa com as crianças para planejamento das ações.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Outra metodologia aplicada foi a disposição de laboratórios a fim de desenvolver atividades que propiciassem o protagonismo das crianças nas experiências educativas, voltadas à sua autonomia, participação, tomada de decisão no contexto da instituição. Tal ação foi embasada nas contribuições defendidas por Fochi e Carvalho (2016, p. 164), que ressaltam: “A capacidade privilegiada que as crianças possuem de metaforizar os dilemas da vida contribui para nomear aspectos de pedagogias que estão por serem inventadas: a do cotidiano, a da pequena infância”.

Imagem 4 – Possibilidades de laboratórios.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Partindo desse pressuposto, as crianças e pesquisadoras, sujeitos ativos, participaram, questionaram, planejaram e organizaram experiências educativas fortalecendo as bases de uma dinâmica viva, permeada de sentidos e que desse vez e voz às protagonistas que se constituíram

a razão de toda essa pesquisa, sem que fossem negadas as perspectivas de formação intelectual norteadas pelos documentos que orientam o currículo, mas um contraponto às partes ritualistas e litúrgicas mediadas por exercícios temáticos exaustivos, ou seja:

Imagem 5 – Propostas de laboratórios.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

[...] afirmamos que, com base nas atividades da vida cotidiana, as crianças podem encontrar verdadeiros laboratórios: laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas (FOCHI; CARVALHO, 2017, p. 26).

Partir dos interesses e necessidades das crianças se faz o ponto primordial do trajeto dessa investigação sustentada por fundamentos teóricos que garantem uma relação de horizontalidade entre os envolvidos no processo, a partir de uma pedagogia da infância que, conforme Fochi e Carvalho (2017, p. 25), valoriza as “[...] múltiplas linguagens infantis e reconhecimento dos contextos de vida coletiva nos quais se situam as crianças dentro das instituições [...]”.

Já com os adultos, ou seja, a coordenadora pedagógica e a professora da turma pesquisada, realizamos um encontro em que foram elencados, por meio de rodas de conversas, pontos relevantes relacionado ao nosso objeto de estudo e como mote apresentamos um vídeo de laboratórios vivenciados pelas crianças, como fomento às discussões pertinentes à nossa proposta. Este momento se fez na ação menos diretiva da pesquisadora e mais interativa por parte dos informantes, promovendo liberdade nas opiniões e produção de sugestões, relato de experiências de forma conjunta para reunir dados descritivos, respeitando o modo próprio de

expressão do sujeito e propiciando recolher discursivamente o que pensam e interpretam os sujeitos sobre as situações diversas.

Imagem 6 – Roda de conversa com os adultos envolvidos na pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

No transcurso da investigação, observamos a importância da pesquisa documental e, segundo Barbier (2007, p. 129), “[...] todos os tipos de documentos oficiais são interessantes” para que as pesquisadoras se aproximassem da dinâmica do processo e percebesse as concepções. Por isso, com o consentimento dos sujeitos, realizamos uma análise de documento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, e de plano diário da professora participante, no intuito de entendermos qual a presença do protagonismo infantil relativo às experiências educativas contempladas nesses instrumentos que compõem o currículo.

Após a aplicação dos procedimentos de pesquisa, passamos à transcrição, análise e interpretação sistemática dos dados a partir da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016, p. 125, 131). Esta se organiza em 3 (três) polos cronológicos, descritos da seguinte forma:

1. A pré-análise: [...] possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.
[...]
2. A exploração do material: [...] fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.
[...]
3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: [...] O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e

adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Desse modo, a autora aponta que na primeira etapa acontece a organização, que corresponde a um período de operacionalização e sistematização das ideias iniciais para que se possa elaborar um programa flexível, mais preciso, com a presença de atividades e regras. Na exploração do material, acontece a análise propriamente dita, em que se faz catalogação e compilação das categorias suscitadas. Já na terceira, os dados primitivos são trabalhados de maneira a serem validados de forma significativa, tendo-se a oportunidade de implicações e avançar com interpretações na intencionalidade dos objetivos propostos.

Visando uma melhor compreensão dos resultados encontrados nessa pesquisa, apresentamos, no próximo capítulo, com os pontos e contrapontos voltados ao protagonismo de crianças nas práticas pedagógicas, a partir das análises das observações dos sujeitos nas suas relações com o outro nos espaços e ambientes educativos, as experiências nos laboratórios e rodas de conversas que possibilitaram a escuta dos sujeitos.

4 PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PONTOS E CONTRAPONTO

Não se trata de copiar modelos de atividades para as crianças pintarem, completarem, registrarem, mas de pensar profundamente o que significa trabalhar com crianças e como as consideramos, de fato, no cotidiano da instituição. A concepção que temos de criança e educação infantil influencia muito nas práticas pedagógicas destinada à elas. Como de fato pensamos a criança, o que cremos que elas são capazes de fazer? Essa é uma questão, cuja resposta diz muito sobre o que fazemos.
(MAUDONNET, 2012, *online*)

No contexto educacional, sabemos que o currículo constitui fator predominante para que as práticas pedagógicas façam a diferença na vida da criança. Assim, conforme Maudonnet (2012), conceitos e propostas se coadunam na busca por um diferencial educacional, criando um vínculo para que o protagonismo infantil seja contemplado no cotidiano, constituindo novas perspectivas da atuação da criança na Educação Infantil. Assim, com o objetivo de analisar o protagonismo de crianças no currículo da Educação Infantil de uma instituição, buscamos discutir os pontos e contrapontos relacionados a esse objeto investigado a partir do tripé autonomia, participação e tomada de decisão.

As crianças são capazes, na condução do seu processo de aprendizagem, por sua iniciativa e por meio do relacionamento com o mundo ao seu redor. Ouvi-las e vê-las como fortes não significa fazer as suas vontades, deixando-as à mercê de uma prática espontaneísta sem a presença de pessoas de mais experiências. Na verdade, propomos uma prática na qual “[...] as vozes das crianças são escutadas e inseridas no cotidiano escolar, trazendo sua peculiar forma de ver, compreender e vivenciar a realidade” (TROIS, 2009, p. 9). Isso significa cuidar do que é importante para elas, manter o diálogo e respeitá-las como protagonistas, responsáveis, participantes ativas tendo como base a cumplicidade e escuta sensível necessárias na promoção do protagonismo das crianças.

Nesse aspecto, mais importante que o processo completado foi a forma como as crianças permitiram-se envolver-se nas experiências educativas, se apropriando, dialogando e interagindo no ambiente por entre os espaços em meio a tantas maneiras de vivenciarem suas potencialidades, criação e unicidade. Assim,

[...] torna visível, ao menos em parte, a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pela criança. Isso significa que o professor e, acima de tudo, as próprias crianças podem refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem enquanto estão aprendendo; isto é, enquanto estão construindo conhecimento (RINALDI, 2002, p. 185).

Nessa perspectiva, abordaremos nesse capítulo as observações realizadas no cotidiano do espaço educativo, nas relações das crianças com seus pares, buscando conhecer como são desenvolvidas as práticas pedagógicas e se o protagonismo infantil é promovido pelos profissionais mediante os interesses das crianças. Outro aspecto apresentado está no que fazem as crianças quando lhes são oferecidos laboratórios que propiciem o seu protagonismo na participação, autonomia e tomada de decisão. Também discorreremos sobre as concepções das crianças e docentes acerca do direito relativo ao protagonismo infantil no currículo da instituição a partir das falas das crianças, professora e coordenadora, analisadas por meio das contribuições de Bardin (2016).

4.1 As crianças nas relações com seus pares e a professora em suas vivências no contexto educacional: o olhar pesquisador

Nesse tópico, apresentamos as observações realizadas no cotidiano das práticas pedagógicas a partir das relações das crianças com seus pares e adultos, em suas vivências sob a perspectiva do pertencimento, importância, significado e distinção no universo infantil. Assim, adentramos ao ambiente educativo considerando as experiências disponibilizadas às crianças pela docente. E sobre essa ação, Delgado e Müller (2008, p. 151) orientam que:

O registro das observações é geralmente acompanhado de anotações reflexivas em diários de campo que priorizam aspectos, como descrição do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, das reações e alterações em nosso comportamento e no comportamento das crianças, dos movimentos de entrada e saída dos locais pesquisados e das situações inusitadas que vez por outra acontecem [...].

Nesse sentido, quando chegamos à sala de atividades para o início dos trabalhos e fomos apresentadas às crianças, sujeitos principais da nossa pesquisa, realizamos um momento de conversa com elas e iniciamos nossos registros. Nesse diálogo, todas concordaram com a nossa presença e, ao serem convidadas a participar das ações explicitadas, confirmaram voluntariamente suas participações na pesquisa, tanto por meio de suas falas, como com suas assinaturas no TALE.

Com isso, para que pudéssemos apreender a realidade em que os sujeitos estavam inseridos, seus modos de ser, agir e estar no espaço educativo, a fim de caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das crianças e da professora da turma pesquisada, observamos o cotidiano a fim de adquirirmos a confiança delas – as crianças –, e na fluidez do passar dos dias, fazemos parte da dinâmica natural da vivência da turma. Partindo desse

pressuposto, realizamos a observação participante, na qual é “[...] possível ao pesquisador testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorriam” (VIANA, 2007, p. 50). A realização desta observação se deu por 24 horas, distribuídas em 6 tardes (2 terças-feiras, 2 quartas-feiras e 2 quintas-feiras).

O olhar para a potência da criança sobre gostar de si mesma e do outro à sua volta em uma relação de respeito mútuo, equilíbrio e afetividade, nos apontou um mundo de possibilidades passíveis de investigação relacionadas ao cotidiano delas, nas mais variadas vivências, considerando suas emoções, comunicação verbal e não verbal, suas manifestações de pensamentos e sentimentos, valores, resistências, entendendo que cada ser é único no seu processo de desenvolvimento e construções diversas. Como afirma Vieira (2021), o importante, nesse sentido, é ser escuta sensível, confiável, referência em memórias afetivas positivas, aprender a ler a completude e complexidade da unicidade humana.

O primeiro contato que tivemos com as crianças foi na própria sala de atividades, na qual fomos apresentadas pela professora que explicou sobre nossa presença. Todos os olhares estavam sobre nós e ao perceber que havíamos despertado uma expectativa, dentro do possível, esclarecemos o que faríamos e que elas poderiam aceitar ou não desenvolverem a proposta conosco. Falamos um pouco sobre nós e o porquê estávamos na escola. Nesse momento, procuramos “[...] compreender o objeto em estudo não somente como alguém de fora que olha, analisa e avalia, mas fundamentalmente como aquele capaz de oferecer ao outro a oportunidade de revelar seu olhar, sua perspectiva sobre o próprio cotidiano” (MONTEIRO, 2014, p. 64). Logo, uma criança se expressou:

Hum, mas ela já é grande e quer ficar na nossa sala? Acho que ela vai ser como a nossa professora para fazer tarefa e cuidar da gente. [...] olha tia, tu pode ficar com a gente na nossa sala, a gente estuda pra ficar inteligente, faz tarefa, come lá fora e brinca de pega pega e de escurrega [...] (JOÃO, 01/12/2022).

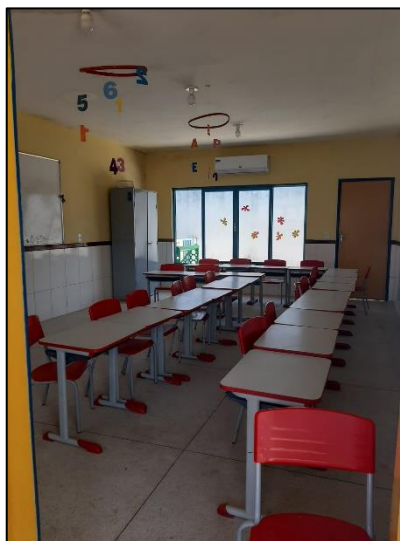
A fala da criança nos remete à ideia de que o fazer tarefa está condicionado a ficar inteligente, que o papel do adulto na sala de aula é aplicar tarefas e cuidar delas. Uma visão escolarizante em que a criança age passivamente. Não obstante isso, podemos inferir a presença na escola do papel de preparação para um momento futuro, da criança como um “vir a ser”, expressão amplamente discutida na Pedagogia, Sociologia e Filosofia da infância, por Oliveira-Formosinho (2007), Corsaro (2011), Corh (2005) e Kohan (2004), na contrariedade para o rompimento dessa indicação da criança como futuro, mas com ausência do presente, que não atende a criança do agora e trabalha para o que ainda será, com uma visão positivista. Sobre esse posicionamento, Arroyo (2013) faz algumas argumentações, pois para ele não

conseguimos nos livrar de uma ideia de infância como um tempo de transição para outros tempos. Contrapondo-se a isso, a legislação trata da criança fazendo referência a um sujeito de direitos, histórico que produz cultura, pois considera seu passado e presente (BRASIL, 2010; 2017).

Pelo exposto, nessa primeira fala que ouvimos do João, ao nos receber, já foi possível observar alguns elementos importantes sobre o nosso objeto de estudo. Depois, fizemos os agradecimentos ao acolhimento dispensado a nós pelas crianças e à professora, e passamos a observar o cotidiano da prática pedagógica, as relações, ações, vivências estabelecidas entre crianças e crianças e crianças e professora. Esse processo teve a duração de 6 (seis) sessões, que foram devidamente registradas conforme ficha de observação (APÊNDICE D).

Inicialmente, observamos a organização do espaço e dos materiais. Sobre aquele notou-se nos dias observados que as mesas com cadeiras para as crianças estavam organizadas em fileiras diversas, havia móveis de letras e números. O espaço físico da sala é amplo, iluminado e arejado, com janela em tamanho grande e com altura que propicia às crianças visualizarem o espaço externo, quadro e cartazes. Nesse contexto, concordamos com Forneiro (2008, p. 237), ao afirmar que “Existem elementos do espaço físico da sala de aula que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário”.

Imagem 7 – Espaço da sala de atividade.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Nessa conjuntura, a autora deixa claro que a organização dos espaços e materiais revelam as concepções pedagógicas orientadoras das práticas efetivas pelos sujeitos partícipes daquele espaço. Durante as observações, percebemos que os materiais de uso nas aulas eram sempre disponibilizados às crianças pela professora e, na maioria das vezes, eram também guardados por ela, ao final das atividades, em razão de que o local destinado para acomodar estes materiais não estava acessível para as crianças – a exceção eram os trazidos de casa na mochila de cada uma das crianças, inclusive do livro didático. Estas percepções nos levam a refletir sobre:

[...] o acesso autônomo das crianças a esses materiais [...] Há, assim, uma mudança de paradigma importante: passa-se da centralidade de atuação do professor a um protagonismo da criança regido por brinquedos, móveis e objetos planejadamente colocados para o seu desafio e para a sua interação. Portanto, a energia do professor concentra-se nessas ações que constituem um fazer pedagógico que permitirá à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e potencialidades (HORN; GOBBATO, 2015, p. 70).

Tomando como referência a contribuição dos autores, ao que tudo indica, a sala de atividades não oferece as condições materiais para a apropriação pela criança. Isso se revela na disposição dos recursos pedagógicos, que ficam sob o comando e manejo da professora, dificultando a exploração e o agir autônomo sem o auxílio do adulto e assim valorizar suas potencialidades. Também observamos que quando havia algum conflito entre as crianças, a professora mediava, escutando as partes envolvidas e reforçava o respeito na relação. Nesse aspecto, ressaltamos que a escuta da professora era atenta, valorizando as vozes das crianças, dando-lhes ouvidos, fazendo, assim, o que Machado (2012) defende ao afirmar que para além de dar voz às crianças, pois isso elas têm mediante suas múltiplas linguagens, é preciso dar-lhes ouvidos.

Na intenção de caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da observação buscamos uma reflexão sobre rotina e/ou cotidiano a partir das contribuições de Barbosa (2000) entendendo que esses conceitos se diferem quando o primeiro acontece com ações automatizadas para regular a vida, que não exigem reflexão, ou seja, atividades repetitivas, triviais reproduzidas que ajudam na organização da cotidianidade. Em contraposição, o segundo é mais abrangente relacionado a um espaço temporal em que acontecem tanto atividades rotineiras quanto as inesperadas, da variação, da novidade. Com isso, “[...] a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano” (BARBOSA, 2000, p. 43).

Antes de detalharmos os momentos observados, trazemos a organização dos tempos contemplados no planejamento da professora para o atendimento letivo às crianças explicitados

no roteiro do plano diário docente (ANEXO B). Nesse aspecto, a rotina didática acontecia com a chegada e acolhida das crianças, roda de conversa e explanação do tema, registro no livro e/ou atividade didática, higiene das mãos e lanche, ampliação pedagógica com uma experiência diária entre as opções sequenciadas (brincadeiras dirigidas, brincadeiras livres, projetos, a hora do nome, cinema, artes, musicalização, literatura), um momento de leitura ou contação de histórias, despedida e saída.

No que tange a chegada das crianças e sua acolhida, foi possível constatar que elas chegavam acompanhadas por um responsável até a porta da sala a partir de 13h30min, horário em que se iniciava o desenvolvimento da rotina. Ao passo que iam entrando em sala, com os cumprimentos de boa tarde da professora, sentavam-se nas cadeiras de sua escolha. Esse momento se estendia até por volta de 13h45; as que chegavam primeiro esperavam as demais conversando em tom de voz baixa em seus lugares, sob o comando da docente, na maioria dos dias, sem materiais ou brinquedos, exceto quando traziam de casa. Durante o período da observação, apenas uma vez vimos a presença de blocos de montar e quebra-cabeça na mesa para a acolhida das crianças.

Imagem 8 – Momento de recepção.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

O fato de as crianças poderem escolher livremente seus lugares demonstra a construção de uma autonomia que se forja na liberdade de escolha e flexibilização docente. Por outro lado, a ausência de uma acolhida (atividade livre ou dirigida) pela professora transforma o momento em ócio, que tanto pode ser criativo – na medida em que favorece o diálogo livre e a criação de brincadeiras –, como também dispersa algumas crianças que ficam entediadas por não

conseguirem sozinhas se engajar em alguma atividade. Por se tratar de uma turma de crianças de aproximadamente 6 anos de idade, seria mais produtivo se estas tivessem, brinquedos, livros e/ou materiais pedagógicos à disposição, e ao seu alcance, para que pudessem potencializar a criatividade e brincadeira.

Após a chegada das crianças, a professora realizava um momento devocional, que consistia em convidar quem gostaria de fazer a oração. Na maioria das vezes, algumas crianças aceitavam e, de modo geral, começavam agradecendo pela família, escola, colegas, professora, e pediam também por elas próprias. Uma criança fazia uma oração e as demais repetiam, como na realizada pela Marília (NOTAS DE CAMPO, 16/11/2021): *“Papai do céu, obrigado pela nossa casa, minha família, escola. Que eu seja obediente, esperta, inteligente e nunca faça mal a ninguém”*. Vale destacar que quando nenhuma criança apresentava interesse em participar, a docente realizava a oração e, em seguida, cantavam juntos a música do amém⁸ e outras que eram escolhidas pelo grupo.

Esse aspecto nos dá a impressão de que as crianças têm espaço para a escolha e participação no momento em que podem ou não fazer a oração espontaneamente, como na decisão sobre as músicas que eram cantadas. Sobre esse assunto, Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) afirmam que a participação pode ser considerada como uma possibilidade de que crianças e professoras construam uma relação que estimule diariamente o sucesso infantil em face da realização de pequenas atividades.

O momento seguinte foi destinado ao uso do livro didático. Convém ressaltar que, de acordo com a docente, antes do processo pandêmico, o combinado era de usá-lo 3 (três) vezes na semana. Contudo, após o retorno de forma híbrida, o livro passou a ser utilizado de segunda a quinta-feira. Observamos que a professora, na maioria das vezes, conduz sua prática centralizada no livro didático adotado e disponibilizado às crianças pela SEMED. Isso significa que uma parte considerável das atividades dirigidas na dinâmica do processo letivo da turma investigada estão focadas nesse material e, no período da pesquisa, não presenciamos a participação infantil com opiniões, sugestões e ideias na escolha das temáticas pedagógicas diárias trabalhadas no processo educativo. Monteiro (2014) afirma que, em decorrência desse processo, a seleção das temáticas torna-se resultado das aspirações das classes homogêneas, mas que é possível contrariar esses interesses a partir de espaços de resistência e transformações no espaço escolar, mediante a interação dos sujeitos com os temas desenvolvidos no currículo, ação na prática pelos docentes que contemple a defesa da pedagogia para a participação.

⁸ Música cantada após a oração: “Amém, amém, amém, amém, amém. Aleluia!”.

Essa observação nos remete ao que é posto no documento (BRASIL, 2009c) expedido pelo MEC voltado à construção de orientações curriculares para a Educação Infantil, quando afirma que

Não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas, há a relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões [...] (BRASIL, 2009c, p. 37).

Nesse sentido, centrar o atendimento às crianças no uso do livro didático vai de encontro ao ideal educativo para a socio construção e partilha das vivências diárias como mote para o seu desenvolvimento integral e aprendizagem significativa.

No contexto abordado, a partir das 14h até as 15h30, eram realizadas as atividades direcionadas pelo livro. Por 3 vezes, este foi usado também após o intervalo para o lanche e brincadeiras extrassala. As temáticas abordadas foram diversas: instrumentos musicais, alimentação, partes do corpo e suas funções, meios de transportes, lista de compras no supermercado, retirando tinta da natureza. A partir dessas propostas, as crianças realizaram várias atividades no livro e todas as vezes que faziam uso, sem o auxílio da professora, procuravam a página conforme a escrita no quadro. Ressaltamos que somente quando não conseguiam, após algumas tentativas, é que recebiam a cooperação de um colega, ou da docente, como mostra a imagem a seguir da atividade realizada pela criança.

Imagem 9 – Uso do livro didático pela criança.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Em cada página usada, meninos e meninas escreviam seus nomes e a data do dia. Quando o comando das atividades exigia escrita, a professora fazia provocações e indagações por associação, suscitando objetos, nomes de pessoas presentes nas letras pertencentes às palavras, até realizar sua escrita no quadro com a participação das crianças, que reescreviam em seus livros. Na busca por compreendermos de que maneira eram realizadas as atividades dirigidas direcionadas ao uso do livro, foi possível identificar situações de participação e interesse de algumas crianças em desenvolver a atividade e, em outras, a passividade e reprodução restrita ao comando do material, mesmo não fazendo sentido, ou a presença de desinteresse por parte delas. Na cena a seguir o tema trabalhado pela professora foi “retirando tinta da natureza”; os materiais foram levados para a sala pela docente, que realizou a demonstração do seu uso, e as crianças realizaram a atividade em seus livros.

Imagem 10 – Uso do livro didático pelas crianças.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

O que se pode perceber da prática docente foi que na maioria dos dias observados a professora se limitou ao que estava proposto no material adotado propiciando às crianças a execução específica. Sobre isso, Monteiro (2014, p. 139) afirma que “A simples reprodução das

escolhas do adulto não conduz à construção de sujeitos autônomos, capazes de refletir sobre seu cotidiano e buscar alternativas para a solução dos problemas”. Entretanto, foi possível perceber, em alguns momentos, um esforço da professora na busca por materiais que propiciasse à criança a exploração concreta com a temática trabalhada, avançando em diferentes perspectivas, adotando metodologia de promoção de experiências interessantes para a vivência na turma, favorecendo a escolha dos itens que a criança desejava que compusesse sua lista de compras no supermercado e, somente depois, finalizar com o registro na atividade do livro.

Imagem 11 – Aula da temática – lista de compras no supermercado.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Essa atitude da professora corrobora com o que aponta Monteiro (2014, p. 139), ao afirmar que “[...] dependendo da criatividade de cada um, as crianças precisam de espaço e tempo para pensar, criar, escolher e realizar”. Ao considerar essa perspectiva apontada pela autora, houve momentos de participação das crianças por meio de diálogos referentes a abordagens temáticas embasadas no livro didático, realizadas pela professora, que iniciava sempre com um momento de perguntas e respostas a partir de situações do cotidiano das crianças e, quando estas respondiam ou perguntavam, eram elogiadas pela docente. Também, havia momentos de leitura e/ou contação de histórias em sala, com exploração dos elementos pré-textuais e bate-papo voltados às situações apresentadas nos enredos e desenhos.

[...] reconhecer que são capazes de dar opiniões, ideias, e de fazer propostas úteis para nós, adultos, capazes de nos ajudar a resolver nossos problemas. Se assim for, a

relação com elas será correta, entre cidadãos adultos e pequenos cidadãos, mas, agora cidadãos. Se não for assim, poderemos dar presentes às crianças, transcorrer com elas períodos divertidos e agradáveis (especialmente para nós), mas ficarão sempre excluídos de seus direitos, porque elas sempre serão “futuros cidadãos” ou então menores (TONUCCI, 2005, p. 18).

O autor traz à baila a discussão sobre o olhar sensível para a relação adulto-criança à potência infantil, e do quanto suas contribuições são relevantes nas relações e propostas de resoluções apresentadas por elas na vivência com aqueles. Contudo, também aponta a possível fragilização entre cidadãos adultos e crianças caso falte a inclusão dos direitos infantis para a validação do “ser sujeito”, fazendo transferência dos seus valores ao ter e fazer no agora com visão futurista sem reconhecer essa cidadania no presente.

Em se tratando das relações entre os pares, observamos situações de cooperação e interação na atividade de separação de letras e números que as crianças realizavam em suas mesas, pois, assim que terminavam, já ofereciam ajuda ao colega que estava por finalizar e, no fim, todas se juntaram para organizar e guardar os materiais usados. Essa atitude das crianças nos faz perceber a importância desses valores no fazer diário nos espaços educativos reforçados nas DCNEI, que diz: “A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana” (BRASIL, 2009b, p. 45).

Imagem 12 – Atividade de separação – letras e números



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Essa postura das crianças se repetiu quando houve a proposta pela professora de montarem seus nomes com letras móveis a partir das fichas da chamada. Ao perceberem que não tinham determinada letra, pediam ao colega ou este já oferecia antecipadamente. Também houve cooperação e interação no jogo “achou, ganhou”, em que a professora sorteava a imagem e a turma se organizou em equipe para encontrar os pares treinando a percepção visual.

Imagem 13 – Momento de interações no jogo “achou, ganhou”.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Refletindo sobre esse contexto, uma contribuição importante está na afirmação de Taille (1992), ao dizer que na cooperação não acontece uma relação de hierarquia, alguém que manda e outro que obedece a partir da verticalidade nas imposições, mas a sintonia simétrica da proposta horizontada fortalecida na parceria em que os envolvidos se colocam como são, respeitando a si e ao outro no processo de socialização coordenada na promoção mútua. Assim, nos diz que:

[...] a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença e etc.. Há discussão, troca de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é um tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento (TAILLE, 1992, p. 20).

Na mesma tarde, foi interessante a reação de euforia das crianças ao visualizarem 3 camaleões (iguanas), um evento inusitado, que chamou a atenção e, em algumas, despertou a

coragem de se aproximar mais desses animais. Falavam sobre os detalhes do corpo, se sentiam medo ou não, ou se eram bravos. A conversa ainda perdurava, quando a professora solicitou que retornassem aos seus lugares. A ação parou na contemplação pelo janelão, sem ampliações, investigação ou aproximação. De início, a atitude docente foi percebida por nós como limitação do acontecimento em específico, sem transição para a rotina que precisava ser cumprida, em detrimento da novidade ou o inesperado, com a possível perda da possibilidade de exploração dos saberes das crianças à reflexão de atos presentes no cotidiano. Com o passar dos dias, no período da pesquisa, entendemos que esses animais faziam parte do dia a dia e que sempre visitavam o espaço, mas, ainda assim, observamos que não havia sido desenvolvido um trabalho aproveitando a manifestação do interesse das crianças que promovesse uma experiência significativa para e com elas sobre essa vivência.

Em uma das tardes, a professora organizou um cinema em sala, utilizando um projetor multimídia da escola. Tratou-se sobre a temática proposta no livro “A volta ao mundo”, reforçando o tema já trabalhado (meios de transportes), enquanto questionava sobre o filme e chamava a atenção das crianças para algumas cenas, a criança João demonstrou seu desinteresse, dizendo: “Eu não quero conversar não, me dá logo a tarefa, quero é estudar”! A docente continuou, não se atentando ao comentário e só no momento da atividade escrita, orientou a todos. Esse ocorrido nos remete a Monteiro (2014, p. 209), ao afirmar que a ação da docente “[...] coaduna-se com uma perspectiva transmissiva que foca a atenção no material didático e não nas relações que as crianças podem estabelecer com os demais e com os próprios conhecimentos”, ou seja, o uso do livro está mais focado no cumprimento de obrigações do que no prazer das interações e aquisições dos saberes.

Quando finalizaram a atividade, a docente disse que brincassem enquanto dava a hora do recreio (NOTAS DE CAMPO, 18/11/2021). Nesse episódio, mais uma vez, o garoto reafirma sua opinião, externando a contrariedade à conversa sobre determinada temática, indicando que estudar está diretamente relacionado ao ato de fazer tarefa, não percebendo que sua participação nos diálogos se fazia importante. Interessante notar que, em nenhum momento, a docente buscou um diálogo com a criança na perspectiva de envolvê-la na atividade proposta; ao que tudo indica, o interesse da criança não foi colocado como objeto de reflexão. Sobre isso, Oliveira-Formosinho (2007, p. 17) aborda que a proposta transmissiva “[...] resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato”.

Na sequência das observações, destacamos como rotineiro o lanche, que era servido às 15h30. Na ocasião, as crianças saíam da sala para o refeitório, lavavam as mãos, e a alimentação era servida por adultos. O cardápio mensal era enviado à instituição pela equipe de nutrição da SEMED. Algumas meninas e meninos, além de comerem o que estava disponível pela instituição, também traziam lanche de casa. Depois de alimentarem-se, podiam brincar livremente nos brinquedos do parque e com colegas da mesma turma ou de outras, que dividiam o mesmo horário. Em alguns desses momentos, as crianças da turma investigada convidavam outras crianças e sua professora para brincar do “se esconde”, pega-pega, e pedra-papel-tesoura; na maior parte das vezes, a docente aceitava. Especificamente em um desses dias, ela disse: *“Não crianças, eu não estou com vontade de correr”*. As crianças insistiram e ela atendeu às petições, e brincaram juntos (NOTA DE CAMPO, 18/11/2021).

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses [...] (FREIRE, 1983, p. 21).

É possível inferir, a partir da contribuição da autora, que deve haver compreensão do desejo espontâneos emergido dos interesses das crianças. A atitude da professora que, mesmo afirmando de início não estar com vontade, logo aceita o convite e brinca com elas nos fez rememorar os conceitos de Corsaro (2005), que aponta a importância da relação das crianças com os seus pares, crianças de outras idades e com os adultos de forma horizontal, nas construções socioculturais necessárias às vivências infantis.

Outra atividade que as crianças gostavam de fazer ao retornarem do intervalo, era desenhar livremente no quadro. Esse retorno acontecia às 16h, e nas terças e quintas-feiras, havia uma escala que contemplava a ida das crianças à sala de leitura e brinquedoteca, respectivamente. Acompanhamos duas ações nesses espaços, pois, na semana seguinte, não houve essas visitas devido aos ensaios para a apresentação do Natal. Assim, quando fomos para a brinquedoteca, a professora escolheu os brinquedos sem consultar as crianças, que se organizaram em duas mesas separadas.

Convidaram a professora e a pesquisadora para participarem das brincadeiras. Nós, adultos, aceitamos o convite e brincamos por 30 minutos, momento que nos trouxe reflexões relacionadas à presença dos adultos nas relações com as crianças no processo de leveza e confiança. É importante salientar que as crianças trocavam de opções e pares sempre que desejavam, sem interferências da professora, que, em vários momentos, se envolvia nas brincadeiras e propostas trazidas pelas crianças e, em outros, focava apenas no treino para a

reprodução, fazendo uso de conteúdos fechados e restrito ao currículo orientado pelo material didático.

Imagem 14 – Crianças no espaço da brinquedoteca.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Para o protagonismo infantil ser efetivado, não é suficiente que as crianças tenham espaço, se faz necessária a disposição docente, fazendo aproximações, elos e condições propícias para a construção com sentidos, emoções e significados, estruturados por uma relação horizontalizada no processo. A falta de negociação ou consulta aos interesses das crianças reflete a postura de um modelo de educação para a reprodução, na perspectiva da pedagogia transmissiva apresentada por Oliveira-Formosinho e Lino (2008), que faz uso de práticas impositivas e retira dos indivíduos a possibilidade da ação reflexiva na perspectiva da educação para transformação sociocultural. Nesse contexto, Pires e Branco (2008, p. 420) apontam a necessidade de:

[...] se empreender ações de participação de diferentes naturezas e mobilizar recursos diversos que, de fato, impliquem mudanças qualitativas significativas do status quo das instituições educacionais. Uma delas é o estímulo e a abertura concreta de possibilidades de participação ativa por parte das crianças nos processos decisórios. Ainda que em um contexto hostil caracterizado por uma cultura opressiva, a participação infantil representa um grande potencial para a realização de transformações socioculturais importantes.

Essas ações para a participação, levantadas pelos autores, para a mudança de posturas que resultem em qualidade da promoção de uma educação com qualidade, e que respeite o modo como as crianças aprendem e sentem as emoções se faz na contrariedade às relações de verticalidade, oportunizando momentos decisórios que estimulem o potencial infantil criador, responsável, ativo e dinâmico, que dá sentido às suas formas de se comunicar e de se relacionar com todos a sua volta.

Em uma ocasião, a professora informou: *“Vamos para a sala de leitura e lá vamos ouvir uma história, e quando chegar de volta vamos fazer a atividade no livro sobre o que vamos ver e ouvir. Vamos pegar logo o livro e deixar aberto na página e na próxima semana vocês irão escolher o livro que quiserem”* (NOTA DE CAMPO, 23/11/2021). A atitude das crianças foi de, rapidamente ajudando uma à outra, encontrarem a página e, durante a busca, conversaram sobre suas vivências, momento no qual estabelecemos este diálogo com Sabrina:

- Sabrina: *O que você está fazendo?*
- Pesquisadora: *Escrevendo.*
- Sabrina: *Você tem filho?*
- Pesquisadora: *Sim, 2.*
- Sabrina: *Eles são pequenos ou grandes?*
- Pesquisadora: *Grandes.*
- Sabrina: *Tu tem quantos anos?*
- Pesquisadora: *43.*
- Sabrina: *A minha mãe trabalhava lá no negócio, mas, agora ela é só mãe mesmo.*

Em seguida, a mesma criança perguntou à professora: *“Ei tia, tu tem pai? – Sim, ele tem 87 anos. – Ah, ele vai morrer, né? – Acredito que agora, não”*. Logo depois da conversa com Sabrina, Davi nos mostrou um hematoma no seu dedo do pé, e contou um acontecido do dia: *“– Tia, tá vendo esse corte aqui? Foi lá na casa da minha vó. Olha, eu não chorei, porque não doeu, mas, o meu amigo também machucou o dele, mas o dele foi muito feio”* (NOTAS DE CAMPO, 23/11/2021).

Esse diálogo da criança com os adultos na escuta aos seus interesses e sobre suas vivências nos trouxe a possibilidade de conhecê-la mais, e nos aproximarmos do seu mundo por meio de relatos tão significativos da trajetória de vida dela. Escutando a autoria nas falas dessa menina e menino, observamos quantas experiências de vida, quantos saberes e lições são possíveis, pois elas estão inseridas na sociedade, “[...] não como um ser estranho, mas como um ator social portador da novidade inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2003, p. 2).

Embasadas nas observações realizadas no campo de pesquisa, tecemos algumas considerações a respeito da turma de crianças sujeitos principais da pesquisa, geralmente,

apreciavam jogos, brincadeiras diferentes e sempre vibravam com euforia quando lhe eram propostas novidades. Muito comunicativas, sempre tinham uma opinião sobre o que estava acontecendo ao seu redor, seja sobre projetos desenvolvidos, jogos, seus pares ou lanches oferecidos. A maioria se conhecia de anos anteriores vividos na instituição e, mesmo com a pandemia e suspensão das aulas presenciais, devido a grande parte delas estarem na instituição há pelo menos 3 anos, rememoraram o espaço e colegas com mais facilidade. Assim, durante a pesquisa percebemos que já conheciam bem o espaço escolar e as crianças de outras turmas, o que facilitava a autonomia e confiança no local. Essas crianças demonstravam uma energia pulsante, gostavam muito de opinar, conversar com colegas e explicar as coisas para quem chegava, inclusive nós.

Imagem 15 – Momento de interações na sala de atividade.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Assim, compreendemos que a comunicação verbal e não verbal que as crianças ouvem, veem e sentem, como também quando as executam, contribuem diretamente nas suas emoções e ações, sabendo que as experiências e sentimentos farão parte da sua formação. Nesse sentido, dispor de rotinas com práticas pedagógicas que garantem seus direitos por meio de experiências para a participação e escolhas, respeito aos seus interesses e necessidades, com validações por suas conquistas e descobertas, as tornam mais seguras e fortes para ser, fazer e ter, ou seja, se desenvolvem integralmente.

4.2 Protagonismo infantil no cotidiano do espaço educativo. O que fazem as crianças nos laboratórios com possibilidades de participação, autonomia e tomada de decisão?

A partir das observações realizadas no contexto da pesquisa, não presenciamos situações significativas de protagonismo infantil nas práticas pedagógicas por meio das categorias centrais da pesquisa: participação, autonomia e liberdade de escolhas, com o objetivo de “[...] dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz” (CAMPOS, 2008, p. 36). Em face desse cenário, optamos por construir espaços de experiências com as crianças, aos quais denominamos de laboratórios (FOCHI; SABALLA, 2017), que foram divididos em 4 momentos, para que elas pudessem vivenciar oportunidades planejadas pelas pesquisadoras que lhes dessem sentido nas possibilidades de assumirem o lugar principal na condução do processo. Essa metodologia – explicitada anteriormente no capítulo metodológico – foi aplicada por nós tanto em sala como fora dela, mediante a organização de materiais não estruturados, ateliê de artes, espaço e ambiente de alimentação *self service* e uma situação com a lixeira da sala.

Imagem 16 – Organização de laboratórios na sala de atividades.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

O cotidiano das crianças nas instituições educativas é organizado e diverso seguindo uma dinâmica de atendimento conforme a rotina institucional e planejamento do corpo docente. Conforme tratado no tópico anterior, observamos que as crianças devidamente matriculadas na EMEI Shirley Farias têm momentos de chegada/recepção, atividades em sala e extrassala, alimentação e despedida organizados tanto por turma quanto coletivamente. Descrevemos a seguir as ações e reações das crianças quando lhes foram disponibilizadas possibilidades de

experiências por meio de laboratórios em que elas ficaram livres para fazer suas escolhas, participarem e agirem por seus modos próprios de compreensão, de como estabeleceram suas relações com seus pares e desenvolveram as práticas sem a interferência dos adultos. Assim, apresentamos as análises a partir dos resultados encontrados, entendendo que foi possível escutá-las mais quando estavam totalmente livres e respeitando o seu tempo, do que nas rodas de conversas propostas a elas.

Após o período de observação, realizamos a primeira ação com laboratórios no pátio, mais especificamente no anfiteatro da instituição, em que as crianças puderam fazer escolhas. Nesse sentido, organizamos pontos com materiais não estruturados, objetos misturados e mesa com argila, palitos e modeladores infantis. Fomos até a sala e convidamos as crianças para este espaço. O objetivo foi que as crianças se colocassem livremente nos espaços de modo autônomo para participar, escolher, tomar decisões e se relacionar com seus pares em uma dinâmica horizontada.

Imagem 17 – Organização do laboratório 1 - materiais não estruturados.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

De imediato, algumas demonstraram expressão de surpresa colocando as mãos na cabeça ou no rosto, e foram escolhendo onde, com o quê, e com quem brincar; já outras, de início, observaram e perguntaram se podiam brincar como quisessem. Essas atitudes das crianças nos chamou a atenção, tanto a empolgação e espanto, com também a demonstração da necessidade de comando e permissão no ato do brincar. O contentamento apresentado ao se depararem com as possibilidades de experiência nos reafirma que a brincadeira é inerente à criança, sendo aprendida por ela nas relações com seus pares e adultos, pois, como afirma Kishimoto (2010, p. 1),

[...] para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia [sic]. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.

Parece-nos indubitável a importância do ato de brincar no cotidiano infantil, e concordamos com a autora ao nos depararmos na prática com as experimentações, expressividades, resoluções e compreensões nas variadas possibilidades que o brincar proporciona às crianças. Contudo, a dependência de comando de algumas delas em atividades que oportunizavam a liberdade de escolhas e participações nos ampliou o olhar para a necessidade de fomento da autonomia, chamando a nossa atenção para o aprofundamento na pesquisa relacionado à heteronomia, que, segundo Menin (1996), é agir ou estar sobre o controle de outro, tendo suas ações condicionadas a comandos e regras externas a si, sem a reflexão, mas apenas para cumprimento de tarefas ou responsabilidades. Mediante essa conceituação, percebemos a presença de situações mínimas de liberdade para a escolhas pelas crianças e outras, em sua maioria, de comando acentuado pela docente.

Para Piaget (1996, p. 32), a “[...] nossa sociedade precisa de cidadãos autônomos capazes de pensar, não apenas de obedecer a regras pré-estabelecidas”. Nesse sentido, o teórico não descarta a importância do adulto no desenvolvimento da consciência moral relacionado às regras e limites necessários aos grupos sociais, porém, a coação em uma relação de respeito unilateral imposta deve ser substituída por cooperação, reciprocidade e respeito mútuo na construção social e emocional da criança, por meio da valoração e reflexão para a interiorização dos valores e regras, levando em conta que a obediência e o respeito se devem à admiração e carinho que a criança tem pela pessoa de referência, e não pelo medo às punições ou sanções.

As atividades desenvolvidas revelaram dois perfis de crianças. As primeiras, que ficaram na dependência de uma conversa, ou seja, um comando para que pudessem dar início à brincadeira com os materiais expostos. E os demais, que brincaram livremente e espontaneamente. Nesse sentido, a sociologia da infância (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011) e a pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) se contrariam às ações de controle e verticalidade presentes na sociedade, que condiciona seus membros para a subserviência a serviço de uma educação reprodutora na prática transmissiva que frustra a potencialidade dos pequenos.

De modo geral, no momento da ação, as crianças se separaram em grupos: uma parte brincava no tapete sobre o chão com adereços como copos, caixas, carretéis pequenos de linha,

entre outros. Outra, se sentava na mesa e começava a abrir os sacos com argila fazendo uso de alguns modeladores, como pilão pequeno, palito de picolé, formas para recorte de massa e afins. O grupo de crianças que estava sobre a mesa começou a falar das suas artes e respectivos formatos; uma delas produzindo uma flor; outra, um coração; e outra ainda que não havia definido. Laila pergunta: “– *Você quer trocar?*”. Falou mostrando seu formato de coração. Logo em seguida, Estela responde: “– *Não. Estou ocupada fazendo o meu*”.

Suzane comemora sua vitória por terminar seu trabalho, e Sabrina questiona: “– *Como você tirou?*”. Ela responde: “– *Minha amiga me ajudou e já vou começar a fazer outro, só que dessa vez vai ser um coração*”. Então começou a fabricação. Enquanto suas colegas estão terminando o primeiro, ela já inicia o segundo. Após uma de suas amigas terminar o trabalho, Sabrina e Rute comparam o formato do desenho com um pirulito e ficam se questionando se existe mesmo daquela forma; elas mesmas afirmam que sim.

Essas relações que as crianças estabelecem com seus pares na leveza e na fluidez do diálogo, sem restrições ou medo, mas na liberdade de falar e ser escutada, diz muito sobre respeito mútuo na constituição pessoal e social delas, de quantos saberes foram sendo construídos ao passo que aprendiam a partir do seu corpo e todos os sentidos quando ativa, ao dar suas opiniões no seu jeito próprio de ser com ações menos diretivas, tomando decisões, resolvendo problemas na manipulação livre de materiais e objetos, sem pressa, no seu tempo e espaço, entendendo a si e aos outros a sua volta.

Imagem 18 – Crianças no laboratório 1: materiais não-estruturados.



Fonte: acervo da pesquisadora (2021).

Durante as atividades no anfiteatro, as crianças foram surpreendidas com a presença de um sapo no pátio da escola, fazendo com que largassem suas produções para afastá-lo. Contudo, enquanto as demais tentavam afastar o sapo, Rute, que estava fazendo os picolés,

decidiu continuar a fim de finalizar sua atividade. Alguns dos meninos ficaram envolvidos em afastar o animal. Porém, João retorna sua atividade com os carretéis e pede ajuda a Adolfo no empilhamento dos cilindros e das caixas vazias de café, pedido prontamente atendido. As meninas que estavam na mesa de argila decidem, entre elas, mudar para o empilhamento de copos e tubos grandes de linhas. Sabrina conseguiu um empilhamento bem alto, e chamou a atenção de suas colegas para subirem nos degraus do anfiteatro e ajudá-la. A parceria deu certo, e elas vibraram.

A cena descrita acima corrobora as vantagens pedagógicas experimentadas a partir de uma pedagogia da participação, que considera os interesses e necessidades da criança no seu cotidiano por meio da autonomia, participação e tomada de decisão, e apontam para um crescente aumento do pensamento autônomo, criatividade, expressividade, organização, segurança, emoções equilibradas, melhor e maior senso de responsabilidade, divisão equalizada das tarefas entre os pares, assumir seu lugar de fala, pertencimento, dentre outras. Sob esse prisma, Zabalza (1998, p. 51) salienta:

Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural. A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir os riscos [...].

O autor considera que as emoções das crianças são as condutoras da desenvoltura infantil nas variadas áreas de desenvolvimento, o que nos remete à empolgação e criatividade das meninas na experiência narrada do ser que sente, pensa, querendo ir além, sendo inteira. Seguindo sobre as experiências com os laboratórios, percebemos os objetos que estavam dispostos na mesa – lápis, pincéis de pintura a tinta, tesouras, canetas hidrocor, borrachas, como também, a lixeira com o lixo derramado. A ideia era provocar certa inquietude a fim de que as crianças apresentassem atitude, iniciativa na resolução do problema, mas, ao que tudo indica, demonstraram não se incomodar com a situação ou ficaram no aguardo, condicionadas ao comando que retira do sujeito a reflexão.

Finalizadas as atividades, devido ao horário do intervalo, as crianças, na maioria, começaram a levantar-se, sem se preocupar com a organização do ambiente. Porém, ao percebermos essa situação, fizemos uma provocação às crianças: “– *O que fazemos quando as coisas estão bagunçadas, desorganizadas, quando terminamos de brincar, trabalhar, construir?* “ (Pesquisadora). João respondeu de imediato: “– *Arrumar, né? Agora a gente vai ser igualzinho a nossa mãe, que fica só arrumando as coisas*”.

Imagem 19 – Proposta do laboratório 2: situação de lixo no espaço externo.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

O que nos chamou a atenção foi que os meninos começaram logo a organizar os objetos, já as meninas ficaram se olhando, demoraram um pouco mais apenas observando seus colegas na organização e guarda dos materiais, e aos poucos foram saindo, sem a cooperação necessária para a ação provocada. O que deixou João visivelmente decepcionado e chateado: “– *Essas meninas, num sei não, estão muito preguiçosas. Não gostei nada disso, mais rapá... eu vou dizer pra tia!*”. Essa fala do menino em relação às suas colegas nos rememorou um conceito já discutido anteriormente, da importância de enxergar as crianças na sua inteireza e que, na construção da sua identidade, formula seus conceitos e percepções sobre algo ou alguém nas relações que estabelecem (BRASIL, 2010).

Dando continuidade aos laboratórios de experimentações, a partir dos diálogos que tivemos com as crianças em sala, a observação da rotina na instituição e a escuta delas nas experiências, realizamos uma vivência no refeitório disponibilizando alguns materiais para o momento da alimentação, tais como mesa em altura proporcional, toalha para mesa dobrada em cima desta, 2 arranjos de flores, pratos empilhados na quantidade das crianças, colheres e talheres, 2 cubas com o lanche do dia a fim de analisar seus enredos e atitudes. Ao perceber a disposição dos materiais, uma servidora da cozinha comentou: “– *Essas crianças não vão dar conta de arrumar essa mesa e comer essa comida, porque eles não têm costume de fazer isso*”. Seguimos com a proposta e convidamos as meninas e meninos, participantes da pesquisa, e dissemos: “– *Esse espaço é de vocês, fiquem à vontade. Façam o que vocês quiserem, o que acharem que precisam ou não fazer*” (NOTA DE CAMPO, 8/12/2021).

Imagem 20 – Laboratório 3: alimentação *self-service*.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

As crianças ficavam se perguntando o que fazer. Adolfo comentou: “– *É pra fazer o quê?*”. Em seguida, algumas crianças começaram a comentar sobre a flor que estava em cima da mesa, se ela era flor de verdade ou falsa. Assim, demonstravam apreensão olhando pelo canto das cubas o que podia ter dentro dessas vasilhas que estavam sobre a mesa. Rodrigo começou devagar, chegando perto a fim de saber o que realmente havia dentro, e Rute que estava à frente dele; abriu logo de uma vez a tampa e concluiu que ali havia comida, e disparou: “– *Aaahh é arroz*”, e logo perguntou se era para comer. Essa cena nos remete às contribuições de Monteiro (2014), sobre as consequências do currículo imposto que não propicia espaço para a construção e desenvolvimento integral das crianças, mas que aposta no controle para a obediência, disciplinamento que imobiliza, inibe, modela e ajusta ao comportamento esperado por meio de regras e condutas com orientação direcionada aos interesses hierárquicos envolvidos.

Algumas crianças começaram a dizer a outras para se aquietarem e não se levantarem. Adolfo relembra o momento quando dissemos que elas poderiam fazer o que quisessem na mesa, enquanto outras crianças se perguntavam o que fazer. Depois de 16 minutos nesse impasse, decidiram se movimentar pelo ambiente, parecendo estar seguros: “– *Mas ela disse que a gente pode fazer o que quiser, pois eu vou botar minha comida*” (Rodrigo).

Em seguida à fala do colega, retomaram o bate papo sobre o que fazer e o que não fazer na mesa, e João usou a nossa fala e ampliou, afirmando “– *Ela disse que pode conversar, só não pode bagunçar e correr*”. Após as discussões, Davi lembrou de um colega, “Muriel”, que possivelmente estava doente e não pode ir para a aula. Em contrapartida, João, que levantou

o debate sobre o que fazer e o que não fazer na mesa, fala: “– *Se ele realmente tivesse doente não tinha vindo ontem*”, ao que Adolfo responde: “– *Mas ele tá doente é hoje e não no dia ontem*”.

Considerando essa narrativa, firmamo-nos em Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p. 18) quando afirmam que “[...] é possível verificar que as perspectivas das crianças são muito sensíveis às características estruturais e dinâmicas dos contextos em que vivem, sendo suas interpretações feitas com referência a aspectos muito específicos, e mesmo sutis, de tais contextos”. Culturalmente, passamos por uma trajetória histórica de valores morais, religiosos, familiares e ademais em que a criança foi negada, controlada, vista como objeto e/ou o futuro, em que termos como “criança não tem querer”; “não sabe de nada”; “cala boca e senta menino”; “engole o choro”; e “o que é que está me olhando desse jeito?” (VIEIRA, 2021), cercearam o lugar do sujeito criança, pensante dotado com todas as capacidades inerentes aos seres humanos, o que arrastou e ainda permanece, mesmo que em um grau menor, a dificuldade de adultos em garantir experiências dialógicas de liberdade no ser e agir as crianças, baseados nas próprias vivências de silenciamento e neutralidade de iniciativas ou por crenças construídas em suas primeira (0 aos 7 anos) ou segunda infância (7 aos 12 anos), refletindo diretamente nas crianças presentes nessa construção sócio-histórica.

Nessa ação, ficou ainda mais perceptível a necessidade de receber comandos que as crianças externaram ao se depararem com os materiais e alimentação diante delas, em que se faziam necessário a autonomia voltada para a iniciativa, atitude e trabalho em grupo, a fim de tomarem decisões, escolherem sobre como organizarem o espaço e o sobre o que comer, quer seja pelo processo histórico sociocultural ou devido ao que comentou a cozinheira sobre essa dinâmica não fazer parte da vivência delas no espaço educativo. Essa narrativa aponta para a ação de

Romper com a hierarquização de saberes em busca de um currículo que contemple a diversidade dos sujeitos, um desafio para professores e professoras democráticos que buscam, na participação coletiva, criar formas de se contrapor às políticas curriculares hegemônicas, abrindo caminhos para a construção de um currículo plural e inclusivo (MONTEIRO, 2014, p. 46).

Seguindo, as crianças tiraram o foco da mesa e começaram a observar ao redor as professoras de outras salas decorando a escola para o período natalino, e Adolfo começou a falar do seu futuro, que vai ser policial, ter cinco empregos e que vai trabalhar na S.W.A.T.⁹ Ao

⁹ É um seriado de televisão. Uma sigla em inglês para *Special Weapons And Tactics* que, na tradução literal significa “Armas e Táticas Especiais”. Nos Estados Unidos, esse é o nome dado a unidades policiais

percebermos que as crianças começaram a cansar pela espera de comandos e dispersarem, retomamos a fala a fim de que pudessem fazer uso do espaço e materiais com segurança, sem conflitos entre seus pares.

Pesquisadora: – *O que vocês podem fazer aí?*

Crianças: – *Comer!*

Pesquisadora: – *O que mais?*

Crianças: – *Conversar! Comer e conversar!*

Pesquisadora: – *Façam o que vocês quiserem, fiquem à vontade.*

Depois da intervenção, as crianças se voltaram para as cubas e as destamparam, finalmente; observaram que em uma havia melancia e, na outra, galinhada. Logo, começaram a se servirem da melancia entendendo ser mais fácil. Assim, todos decidiram por comer a fruta. Rodrigo separou seu prato e começou a colocar o arroz com frango. João, de imediato, ao perceber a iniciativa do colega, fala para ele: “– *Para doido*”. Os demais à mesa ficaram conversando entre si sobre o colega ter pegado a comida, mas ele não se incomodou e comeu concentrado no seu canto, enquanto os outros seguiam apenas olhando sem ter a ação do colega. Assim que Rodrigo finalizou sua comida e nenhum adulto ao entorno brigou, a sensação foi esta: as crianças começaram a beliscar devagar com as mãos no arroz com galinha, como se tivessem criado coragem, despertando a ação de pegarem uma colher e o prato para se servirem do arroz.

Imagem 21 – Laboratório 3 – alimentação.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

especializadas nos departamentos de grandes cidades, sendo um conceito naquele país para um grupo seletivo, bem treinado e disciplinado.

Lara queria comer mais melancia e, quando foi pegando-a, Estela falou em voz alta, “– *Tem que comer arroz*”; ela ficou constrangida, pegou o prato, colocou o arroz e ficou no seu lugar à mesa. Logo, as crianças começaram uma discussão sobre a colher que uma colega estava colocando o arroz que, por ser grande, eles pensaram que ela usaria para “comer mais rápido”, mas depois compreenderam que era “para botar o arroz”. De todas as crianças presentes, uma ficou sem comer, na hora do *self-service*; levantou-se e ficou atrás dos bancos, aguardando os colegas finalizarem a refeição. Depois, verbalizou que queria só ficar olhando.

Como não houve iniciativa por parte das crianças em arrumar a mesa com a toalha e arranjos, as convidamos para essa organização por meio de indagações e das possibilidades a partir das respostas às nossas perguntas. Percebemos que algumas não se atentaram ao nosso convite, e ficaram comentando sobre comer mais e ter ou poder colocar mais no prato. Contudo, a conversa foi fluindo.

Imagem 22 – Momento de provocações no laboratório 3: alimentação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Pesquisadora: – *O que a gente pode fazer com essa toalha?*

Laila: – *Botar na mesa e limpar aqui, colocar aqui na mesa para ficar bonito para decorar.*

Pesquisadora: – *E aí, o que vocês podem fazer aqui? Como vocês podem organizar esse lugar?*

Rodrigo: – *Comer.*

João: – *Mas a gente já tá comendo.*

Pesquisadora: – *Temos esses materiais, o que a gente pode fazer com eles agora? O que vocês querem fazer? Deixar bonito, arrumado ou deixar desse jeito?*

Adolfo: – *Ela disse que a gente pode fazer qualquer coisa, né? Arrumar, deixar bem bonitinho.*

Pesquisadora: – *Como a gente faz para deixar bem bonitinho?*

Marília: – *Arrumando, a gente pode começar arrumando as coisas, trabalho em equipe, separar as cascas de melancia.*

Pesquisadora: – *O que mais?*

Laila: – *Tem que limpar a mesa primeiro.*
 Pesquisadora: – *O que mais cada um pode fazer?*
 Crianças: – *Limpando!*

Nesse momento, as crianças voltaram para arrumar as sementes de melancias soltas e organizar as tampas das cubas de comida que estavam na mesa; em cooperação, começaram a deixar tudo mais organizado e bonito. Percebemos que Suzane, ao “limpar” as sementes de melancia, as levou de forma a derrubá-las ao chão, e então indagamos: “– *Onde joga lixo? Pode ser no chão?*”. E a maioria respondeu que não. Adolfo foi o único que realizou a atividade de deixar a mesa limpa, mas ao concluir, jogou todo o excesso da mesa no chão, e João disse, “– *É, joga no chão*”; e assim foi feito. Algumas crianças começaram a disputar sobre quem colocaria a toalha de mesa. Logo surgiu a ideia de uns ficarem de um lado, e outros, do outro; assim, trabalharam em equipe.

Imagem 23 – Organizando o espaço e materiais no laboratório 3: alimentação.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Sabrina, enquanto comia melancia fala dos colegas que não estão arrumando nada, e sim bagunçando. “– *É mesmo, estão bagunçando mais ainda*”. Um dos garotos tomou a iniciativa de colocar os arranjos de flores no centro da mesa, mas, logo, um de seus colegas desfez, deixando um jarro em cada canto da mesa. Observamos novamente que os meninos estiveram mais dedicados no trabalho de cooperação do que as meninas, que foram saindo aos poucos para usarem os brinquedos do pátio.

Imagem 24 – Experiência no laboratório 3: alimentação.



Fonte: acervo da pesquisadora (2021).

Com isso, resolvemos indagar as meninas sobre essa atitude observada por nós, no que Sabrina respondeu: “*Esses meninos têm que fazer alguma coisa, deixa eles cuidarem para não sobrar pra nós*” (NOTAS DE CAMPO, 8/12/21). Essa fala aponta que, culturalmente, estão inseridas em contextos sociais diversos em que experimentam, apreendem, constroem sentidos sobre a sociedade sendo construídos e ampliados saberes e conhecimento de diferentes naturezas nas vivências da infância (BRASIL, 2010).

Imagem 25 – Ida das crianças ao laboratório 3: alimentação (segunda experiência).



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Resolvemos repetir a ação no refeitório com o laboratório para a alimentação mais uma vez, na visita seguinte, a fim de analisarmos as reações das crianças ao vivenciá-la novamente, visto que não tinham essa experiência no cotidiano educacional, pois, como aborda

Campos (2008, p. 38), “[A pesquisadora] também precisa levar em conta a desigual relação de poder entre adultos e crianças [...], que muitas vezes levam as crianças a fornecerem as respostas que julgam serem as esperadas e não aquelas que refletem honestamente seu ponto de vista”. Assim, as levamos para participarem da mesma dinâmica e fizemos apenas uma leve modificação no cardápio: arroz, carne moída ao molho com batata, e melancia.

Ao chegarem, as crianças começaram a agir da mesma forma como na experiência anterior, ou seja, no aguardo dos comandos, até que Vitória disse: “– *A gente tem que fazer igual ontem, botar a nossa comida*”. Então Rodrigo retomou a mesma atitude, se levantou e colocou sua comida e se sentou novamente na mesa. Nisso, uma das crianças colocou a casca da melancia na cuba e de imediato percebeu ser inapropriado, e foi descartar na lixeira adequada para resíduos. Outro aspecto que mereceu atenção é que a mesa não foi organizada novamente, antes de alimentarem-se. Em face da narrativa, Apple (2006, p. 103) afirma que:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade [...]. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

Nesse sentido, compreendemos que os conhecimentos orientados pelo currículo em sua íntima relação com o contexto escolar não podem se constituir como instrumentos reprodutores que moldam os estudantes para a passividade e adaptação às regras para subserviência, como se eles fossem meros receptores a uma aceitação imparcial.

Imagem 26 – Proposta de laboratório 3: alimentação (segunda experiência).



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

É sabido que os documentos oficiais, tais como DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2017), que norteiam, estruturam e orientam as práticas pedagógicas para a Educação Infantil, asseguram às crianças o protagonismo, ou seja, estar no centro do processo educativo e que devem ter experiências a partir das suas vivências que promovam o comunicar, pensar, sentir e agir de modo autônomo, criativo, dinâmico e ativo encontrando no adulto posturas de confiança, empatia, respeito, um provocador de desafios que ofereça possibilidades que permitam a percepção, valorização, nutrição e a flexibilização do perfil natural de cada criança para um desenvolvimento pleno e saudável em suas habilidades e competências gerais (VIEIRA, 2021).

Dessa maneira, o que podemos inferir das atitudes das crianças foi que mesmo com as orientações e promoção de uma experiência igual à anterior, o modo como elas participaram no segundo momento esteve voltado para as reações primeiras. Reconhecemos que as práticas pedagógicas emergentes do currículo se fundam em significados para uma relação de poder bilateral, em que quando consideradas convenientes, as oportunidades de expressão de sentimentos, opiniões, participações e escolhas ocorrem quando são permitidas ou direcionadas pelo adulto.

Como as crianças haviam solicitado em uma conversa anterior que trouxéssemos novamente em nossa próxima visita à escola, materiais de artes, pinturas e modelagens, resolvemos repetir essa dinâmica a fim de responder a solicitação dos pequenos e também a ação da lixeira com o lixo espalhado; dessa vez, na entrada da sala, para a chegada das crianças de casa, no início da tarde. A intenção era de observarmos a questão da iniciativa nas crianças, quais da turma fariam o recolhimento. Ao passo que chegavam à sala, uma a uma foi entrando e nenhuma atitude voltada ao lixo exposto.

Havíamos organizado o espaço da sala para um ambiente entre crianças e crianças a partir das sugestões feitas por elas. Assim que Rodrigo entrou no espaço e visualizou os pincéis sobre a mesa, perguntou “– *Pode mexer, pode?*”. E quando viu a professora, perguntou novamente: “– *Ei tia, pode mexer, pode?*”. E Sabrina, após visualizar que a professora disse sim, respondeu: “– *Pode*”. Assim que começaram a manusear os pincéis de pintura sobre a mesa, Rute perguntou também: “– *É para pintar?*”. Depois estabeleceram uma conversa sobre que cores utilizariam para fazer suas pinturas, e Rodrigo insistiu na dúvida sobre poder usar as tintas e comentou: “– *Eu não vou pegar primeiro, vou esperar alguém pegar para mim poder pegar*”.

É importante ressaltar o processo de agência apontado por Oliveira-Formosinho (2008), quando o indivíduo faz a leitura do mundo, interpreta e participa como cidadão

pertencente da construção cultural na família, escola e sociedade de modo ativo, intervindo no curso dos acontecimentos ao seu redor. Assim, a criança com agência atua como ator principal junto aos demais no constante exercício de seus direitos e, inclusive, transforma a ação pedagógica compartilhada para a construção dos mais diferentes saberes que farão parte do seu acervo de conhecimentos adquiridos em uma ética de reciprocidade. A autora apresenta três pilares desenvolvidos pela pedagogia da participação necessários aos elementos do cotidiano: a observação, a escuta e a negociação. Desse modo, entendemos que as posturas dos adultos frente às manifestações da criança precisam assumir práticas que contemplem tais pilares, a fim de fortalecer o lugar da criança na investigação, curiosidade, colaboração, pertencimento, significação, importância e distinção.

Então, as crianças começaram a pintar sobre os papéis que estavam dispostos na mesa. Elen perguntou: “– *O que vocês tão desenhando?*”. E Laila diz: “– *Um Sol*”. Seguindo, Suzane começou a falar sobre seus desenhos: “– *Tá desenhando tu?*”. E Marília logo respondeu: “– *Não, tô fazendo tu*”. Aí surgiu um rebate: “– *Meu cabelo é cacheado, não é liso não*”, ao que Marília respondeu: “– *Mermã, não tô nem aí, não vou fazer cacheado não*”. Após essas discussões sobre os desenhos, as crianças começaram a limpar seus respectivos pincéis, para trocarem a cor de tinta e logo que perceberam a mistura das cores que tinham usado, o amarelo com o preto, Marília disse: “– *Fez eu borrar meu desenho*”. Com isso, elas compreenderam que a mistura das cores sempre formava outras cores; no caso do preto com amarelo e verde, virou um verde escuro. Importante observar, nos enredos das crianças, quantos elementos de suas culturas estão inseridos nos seus modos, por elas imbricados para a reprodução e construção cultural.

Imagem 27 – Laboratório 4: ateliê de artes.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Enquanto isso, duas colegas, em outra mesa trabalhando, de forma conjunta, modelavam massinha com a ajuda de uma mão de pilão e o auxílio de um palito de picolé, e outras duas crianças empilhavam vasilhames de isopor que estavam sobre o chão. Mas as da mesa de pintura continuavam um debate sobre as suas pinturas, um falando sobre a arte do outro. De repente, João, todo orgulhoso, diz: “– *Olha tia eu tô misturando as cores, pra fazer outra cor diferente*”, no que Rute respondeu: “– *E eu com um pincel, tenho uma obra prima*”. Nisso, Davi perguntou a João o que ele estava inventando, e este respondeu de imediato: “– *Eu nem sei o que eu estou fazendo, só sei que estou fazendo, estou só pintando tudo de preto*”.

Uma colega pediu uma folha para Vitória e ela respondeu: “– *Pega lá, que eu estou ocupada fazendo minha arte*”. Simultaneamente, após várias tentativas sem sucesso, Lara, que estava brincando sobre o chão, consegue derrubar a torre de copos. De início, já procurou uma forma de arrumá-la para deixar do mesmo jeito que achou; Davi continuava brincando de empilhar os vasilhames de isopor, formando um castelo.

Após finalizar sua limpeza na parte da mesa que estava usando, Rute diz: “– *Olha minha obra de arte. Ei olha minha obra de arte*”, e Rodrigo elogiou, dizendo “– *Tá lindo*”. Uma das crianças observou seus colegas no chão e exclamou: “– *Meu Deus, vocês nunca acabam isso?*”. Eles permaneceram calados e não responderam à pergunta. Percebemos na liberdade dessas falas quantas linguagens são trazidas do cotidiano para as relações que as crianças estabelecem com seus pares e como vão se constituindo e se posicionando em cada interação na atividade principal da vida delas, que é o brincar (KISHIMOTO, 2010).

Imagem 28 – Laboratório 4: ateliê de artes (entre interações e brincadeira).



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Enquanto isso, na mesa de arte, Marília pede um pincel maior para auxiliá-la na sua “obra prima” e fala: “– *Seu cabelo é que cor mesmo, preto ou castanho?*”, pergunta a Laila com o intuito de desenhá-la, e ela logo responde: “– *Não, meu cabelo é dessa cor, não é dessa aí não*”. Essas representações voltadas para as construções socioculturais a que as crianças estão diretamente inseridas dizem muito sobre como as ações são percebidas e respondidas por meio da articulação e verbalização na perspectiva dos contextos que frequentam, chamando a atenção para a competência dessas crianças e o seu direito de serem escutadas, considerando a proposta da pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

No decorrer das atividades, João fala “– *Ei Adolfo, não pode fazer isso, presta atenção nas coisas*”, e Rute vai avisando que não é para ninguém ver seu desenho que ela decidiu entregar à professora: “– *Eu vou montar uma coisa pra professora mais não deixa o João ver*”. Logo, Suzane se dispõe a ajudar na preparação do presente para a docente, “– *Deixa eu segurar*”, e Rute diz: “– *Não! Só não deixa ele ver*”, referindo-se a seu colega João.

Então os diálogos continuam: “– *Ei, por que o amarelo está dessa cor? Olha aí a cor do sol que ficou por que o João misturou tudo*”, diz Rute tentando finalizar sua pintura com a tinta amarela, e sua colega tentando apaziguar a situação disse: “– *Está lindo desse jeito!*”. Após isso, Davi saiu do canto da mesa e foi até o local em que havia papel, e Elen ficou ordenando incisivamente, “– *Vai sentar, vai, vai sentar logo vai, vai, vai*”, e reclamou do barulho dizendo “– *Oh povinho que faz barulho, né?* “; continuando em sua concentração, perguntou a Sabrina “– *E se eu botar tinta na minha mão e colocar aqui em cima do desenho?*”, ao que respondeu: “– *Vai dar mais trabalho, tu tem que começar lavando as mãos, esfregando bem o sabonete, depois, de novo e quando você chegar em casa tem que banhar um monte de vez*”. Ao observarmos as crianças nesse momento de laboratório, compreendemos que

A brincadeira é notadamente reconhecida como parte essencial e intrínseca da infância nas mais diversas sociedades e culturas. Ocupando um lugar de destaque no cotidiano infantil, o brincar constitui-se como a atividade do repertório comportamental humano que melhor ilustra e caracteriza essa etapa do desenvolvimento. (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012, p. 542).

Nesse sentido, tem-se no brincar uma das formas mais complexas que a criança tem para interagir e se comunicar consigo, com os seus pares e demais à sua volta, não significando que seja um “passar o tempo” ou até mesmo um ato recreativo, mas que este precisa ser levado à sério como atividade essencial e pertencente à infância, que propicia o desenvolvimento integral por meio das trocas e experiências, conhecimento de si, do outro e do mundo ao seu redor. Percebemos, ainda, o amplo poder de exploração que essas possibilidades garantem a

elas, que a imaginação, criatividade e significados possibilitam as mais variadas linguagens, expressões, aprendizagens e quão rico é o repertório das crianças, quantos saberes trazem consigo para o universo da instituição, e como aprendemos quando nos predispomos a observá-las e escutá-las em seus lugares e territórios.

Imagem 29 – Laboratório 2: lixeira no espaço social.



Fonte: acervo da pesquisadora (2021).

Após a finalização das atividades, perguntamos sobre a lixeira da entrada da sala com o lixo derrubado e, rapidamente, as crianças se voltaram para a porta e organizaram, então indagamos porque não apanharam o lixo quando foram chegando de casa, e prontamente João respondeu: “– Oxe, porque a professora não falou nada, ué!”. Em seguida, aproveitamos a oportunidade para questionarmos sobre o que faríamos com a sala que estava toda bagunçada com os materiais que elas haviam usado, pois até o momento, nenhuma delas demonstrava iniciativa para organizar.

Pesquisadora: –Olhem a nossa sala, o que vamos fazer?

João: – Ahh, tem que arrumar e jogar toda a sujeira no lixo.

Pesquisadora: –Como vocês podem arrumar essa mesa?

Estela: –Vamos limpar, primeiro.

Uma das crianças se levantou e foi mostrar seu desenho à professora e perguntou onde deveria colocá-lo para secar, e começou a ajudar na organização da mesa. As demais crianças se juntaram e pegaram todos os brinquedos e materiais espalhados que estavam sobre a sala e buscavam o local para guardar, e comentavam que a sala tinha que ficar limpíssima para a tia se orgulhar delas.

Em um olhar holístico para as vivências experienciada por nós no espaço educativo, relacionadas à dinâmica dos laboratórios disponibilizados às crianças (FOCHI, SABALLA, 2017), pode-se perceber elas têm um pensamento limitado sobre seus direitos de serem

protagonistas, e a visão da escola para serem realizadoras de tarefas, cumpridoras de comandos, posicionamentos reforçados pelos adultos ensinados por uma educação para a reprodução. Os sujeitos principais da pesquisa estão em constante mudança e, quando ficam fora os comandos, controle de tempo e interferência dos adultos, se revelam.

Os acontecimentos imprevistos acontecem, a liberdade nas relações, as construções e escolhas servem como vias de acesso para o desconhecido, se contrapondo às organizações educativas lineares criando condições a uma pedagogia disponível a acontecimentos extraordinários. Essa ação nos levou a compreender quem são esses sujeitos, crianças; o que pensam; o que falam; como interpretam os acontecimentos; como resolvem problemas, superam os desafios na vivência com liberdade e sem pressa.

4.3 A escuta de crianças sobre seus direitos de protagonizar

As crianças pensam tantas coisas sobre o que ocorre no mundo, fantasiam a partir do que veem e conhecem. Mas o que exatamente perguntam? Para onde está direcionada a sua curiosidade? O que dizem sobre o mundo? O que conhecem? Que experiências viveram? Como vivem? Como atribuem significado para elas? São tantas as perguntas a serem feitas e consideradas quando se trata de ouvir os pequenos e, escutá-los é a melhor maneira de responder as nossas indagações sobre o que e como construir uma pedagogia com a infância.
(MAUDONNET, 2012, *online*)

Tendo refletido sobre as experiências proporcionadas às crianças nos laboratórios, a fim de escutá-las na leveza e liberdade, nos embasamos nesse pressuposto afirmado Por Maudonnet (2021, *online*) voltado para a crianças em suas múltiplas linguagens, modos de pensar e fantasiar e, assim, partimos para um outro momento da pesquisa, no qual a intenção foi ouvir as vozes das crianças e suas percepções acerca das atividades desenvolvidas.

Optamos por desenvolver rodas de conversas por meio de um roteiro (APÊNDICE E) envolvendo situações diversas a fim de compreender o que as crianças pensavam sobre seus direitos de serem protagonistas no cotidiano da instituição. Nesse tópico, trazemos as suas falas, no ato de escutá-las em seus interesses e necessidades como processo importante e indispensável ao protagonismo infantil. De acordo com Friedmann (2020, p. 131), ser escuta “[...] é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar”.

Imagem 30 – Primeira roda de conversa com as crianças.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Com essa perspectiva, logo depois de finalizada a organização dos espaços laboratoriais da sala, convidamos as crianças para uma primeira roda de conversa que, por indicação delas, foi realizada no chão da sala de aula. Ao passo que fomos escutando-as, fizemos anotações sobre seus modos de brincar, o que gostavam de fazer e seus desejos relacionados às experiências que gostariam de ter no cotidiano, experiências a serem propiciadas pelas integrantes da pesquisa na próxima visita. Nossa intenção foi de validar e integrar as vozes infantis no fazer pedagógico a partir da participação, autonomia e tomada de decisão dos atores investigados, sabendo que “[...] são diversas as formas de escutar o outro, especificamente as crianças. Muitas vezes não conseguimos escutar quem nos escuta, mas com esse nosso interlocutor, seja ele quem for, podemos aprender a escutar” (FRIEDMANN, 2020, p. 132). Desse modo, começamos com um rememorar de uma vivência.

Pesquisadora: Lembra que ontem eu pedi para a gente fazer atividades juntos, então, agora eu quero saber de vocês o que querem fazer, do que querem brincar no dia que vou estar aqui de novo?

Estela: Tem como trazer os mesmos brinquedos de hoje?

João: Sim! Isso mesmo

Pesquisadora: Vocês concordam com a Estela e o João? O que mais?

Laila: A gente pode brincar de pega-pega, brincar com as flores, dar flores para a mamãe

Pesquisadora: Certo, e na sala o que a gente pode fazer?

Davi: Brincar de carrinho, assistir cinema. Na sala, a gente pode fazer massinha de modelar, uma caixa grande de artes, de pintar, de fazer experiência.

Pesquisadora: O que mais?

Rodrigo: Brincar de pintar, brincar de borboleta. E quem gosta do homem-aranha?

Suzane: Quem gosta da cinderela?

Elen: As meninas, é claro.

Pesquisadora: E quem gosta de histórias?

Adolfo: Eu .

Pesquisadora: Quem gosta de se vestir de personagem?

Marília: Eu .

Pesquisadora: Então a gente tem um monte de coisa para fazer, caixa de experiência, brincar de pega-pega, assistir cinema, brincar de pintar, caixa de artes

Pesquisadora: O que vocês mais gostam de fazer na sala?

Rute: Brincar.

Pesquisadora: *De que?*

Lara: *De boneca.*

João: *Eu gosto de pega-pega.*

Estela: *De ursinho.*

Pesquisadora: *Juntei várias sugestões que vocês disseram, agora eu vou pensar aqui em uns materiais bem legais, para quando eu voltar a gente brincar. Vou passar a tarde com vocês para a gente fazer um monte de coisas legais juntos, pode ser?*

Sabrina: *Pode.*

Pesquisadora: *Pois está bom, quando eu voltar a gente conversa mais, cheiro!*

Inicialmente, percebemos que as crianças, no quesito participação, embora sejam meninos e meninas na faixa de 6 anos com a linguagem e comunicação mais desenvolvidas, precisaram ser instigadas a participarem oralmente, a darem suas opiniões. Outra percepção foi de que as verbalizações usadas como sugestões de possibilidades de experiências para o próximo encontro com as pesquisadoras, quase que na totalidade, com exceção dos personagens e fantasias, estiveram baseadas nas opções desenvolvidas no laboratório anterior. Sobre o que elas mais gostaram, mencionaram o brincar. Essa ação inerente à criança se coaduna no contexto da Educação Infantil corroborado na BNCC (BRASIL, 2017), incluso no conjunto dos seis direitos que devem ser garantidos, simultaneamente, às crianças nos espaços educativos.

A partir dos diálogos dessa roda, organizamos um espaço com materiais diversos, em que as crianças puderam escolher o ambiente, objetos e com quem queria ficar – de acordo o que foi solicitado por elas –, a fim de escutá-las em suas vivências e interações com seus pares. Foi possível inferir que, na condição de adultos, não somos capazes de perceber o mundo como as crianças, considerando que o contexto social é outro e os estímulos do ambiente são diferentes, e não tínhamos como falar sobre a comunicação verbal e não-verbal, pensamentos, sentimentos externados das crianças e no que elas acreditavam, se já não somos mais crianças, se para nós infância já passou e certamente os protagonistas de nossa pesquisa não são mais as mesmas crianças que éramos das décadas de 1970 e 1980. Por isso se fez necessário ampliarmos nossa visão e aprender como tratar essas crianças na atualidade.

Posso escutar o olhar do outro, a poesia do outro, a música do outro, o corpo do outro, seu brincar, sua arte, seus gestos e olhares. Também suas inseguranças, seus medos, suas verdades, sua desconfiança, seu desconforto. A escuta pode trazer descobertas, alegrias, aprendizagens, emoções inesperadas, insights, possibilidades de transformação. E incômodos: silêncios, o não saber, espera, brechas, estranhamentos [...] (FRIEDMANN, 2020, p. 132).

Entendemos ser diferentes os modos como as crianças participam: há as que se mostram ansiosas e a todo momento externam suas ideias de forma direta e ativa; outras que mais observam e ficam atentas às colocações dos colegas de modo direto não ativo; e ainda as

que não se envolvem no processo em condições mais restritas, indiretas e não ativas. Por essa razão, ficamos atentas para trazer todas à participação, se não espontaneamente, por meio de provocações, perguntas e inicialmente discorremos sobre o ato de conversar, se entendiam que suas falas poderiam ser validadas. Compreendendo as variadas manifestações, sejam de insegurança ou entusiasmo, todas precisavam ser acolhidas.

Outro momento foi quando as convidamos para irmos à sala de leitura para conversarmos um pouco; todas responderam que queriam ir. Nesse espaço, organizamos o projetor multimídia, espalhamos um tapete e, após uma roda de conversa, passamos um vídeo de momentos vivenciados por elas na rotina da instituição, partindo da compreensão de que as crianças são sujeitos competentes com valores, sentimentos e opiniões que a partir da visualização e análises das próprias vivências trouxeram posicionamentos e indagações referentes às ações.

Imagem 31 – Segunda roda de conversa com as crianças.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Imagem 32 – Crianças assistindo a seus vídeos produzidos nos laboratórios.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Considerando que a relação sociocultural das crianças com seus pares contribui diretamente na formação da sua identidade, autoestima, desenvoltura na expressividade e formas de se comunicar, vimos que ao serem incentivadas a cada manifestação iam se permitindo estar mais conectadas ao diálogo centrado na oportunidade de exercer seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se firmados na base (BRASIL, 2017), ou seja, de tomar seu lugar por meio do protagonismo infantil, imbricado a diferentes interpretações – que nessa pesquisa apresenta o tripé da autonomia, participação e tomada de decisão – em que o adulto pode cooperar (incentivos) ou atrapalhar (imposições). O objetivo dessa técnica de coleta de dados foi de escutar as crianças no seu espaço com seus modos próprios de ser, pensar e agir,

Pesquisadora: *Olá crianças, boa tarde!*
 Crianças: *Boa tarde!*
 Pesquisadora: *Como estão vocês?*
 Crianças: *Bem!*
 Pesquisadora: *Vocês gostam de conversar?*
 Crianças: *Sim!*
 Pesquisadora: *Muito ou pouco?*
 Crianças: *Muito!*
 Pesquisadora: *Ah muito bem, sabe o que a gente tá fazendo aqui agora?*
 João: *Conversando, né!*
 Pesquisadora: *Isso, nós podemos conversar, vocês querem conversar comigo?*
 Crianças: *Sim!*
 Pesquisadora: *Esse momento aqui a gente chama de roda de conversas*
 Crianças: *Roda de conversa?*
 Pesquisadora: *O que a gente faz numa roda de conversa?*
 Rodrigo: *Conversa, né?*
 Pesquisadora: *Vocês gostam de falar sobre vocês? O que vocês mais gostam de falar de vocês?*
 Sabrina: *Sim, família eu gosto de falar da minha.*
 Pesquisadora: *E as crianças, elas sabem conversar? Elas gostam de conversar sobre elas?*
 Crianças: *Sim.*
 Pesquisadora: *Vocês acham que as pessoas, principalmente as pessoas grandes, gostam de escutar as crianças?*
 João: *Sim, mas, na hora que estão conversando duas pessoas, tem que esperar um pouco pra conversar.*
 Pesquisadora: *Por que?*
 João: *Porque tem que esperar.*
 Pesquisadora: *O que mais vocês gostam de conversar? Sobre vocês, sobre a família de vocês.*
 Adolfo: *Sobre os primos, tia, eu tenho dois primos, eu tenho dois.*
 Pesquisadora: *E você conversa com eles?*
 Adolfo: *Gosto sim.*

Nessa primeira parte desenvolvida com as crianças sobre o ato de conversar, elas se sentiram aptas para o diálogo afirmando que, de acordo Sabrina¹⁰, gostam de conversar sobre suas famílias e demonstraram ter noção de que suas falas serão validadas pelo adulto na relação de confiança desenvolvida na vivência. A partir das falas das crianças percebemos que existem conversas paralelas no cotidiano da instituição, principalmente em momentos da chegada à turma, entre uma atividade e outra, no intervalo e saída, enquanto esperam seus responsáveis.

O ser humano é um ser social por natureza, feito para viver em grupo, e as crianças fazem parte diretamente dessa construção chamada sociedade e tecem suas compreensões nesse contexto. Ao nos dispormos a escutá-las, temos a oportunidade de saber mais sobre elas quando nos contam coisas interessantes, espontâneas, engraçadas, autorais, que nos causam espanto e admiração. Ou seja, se considerarmos as crianças como portadoras de teorias sobre o mundo, se levarmos à sério sua contribuição e de como ela atribui sentido para aquilo que lhe é possibilitado, perceberemos o quanto aprendem nas relações que estabelecem em um diálogo e com as coisas do mundo (MAUDONNET, 2012).

Pesquisadora: Na sala de vocês, vocês conversam muito, gostam de conversar?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Sobre o que vocês conversam lá na sala de aula com a professora?

Crianças: Sobre a atividade.

João: Sobre nada (diz criança bem baixinho).

Pesquisadora: Sobre nada? João, tu não falas nada lá na sala?

João: Falo com ele aqui (apontou para o colega ao seu lado - Adolfo)

Pesquisadora: Ahhh! Então você gosta de conversar com ele na sala

Adolfo: Nós três somos amigos, eu sou amigo dele (João) e ele (Davi) é amigo dele também.

Pesquisadora: Legal, sabe o que eu trouxe hoje para vocês?

Crianças: O que?

Pesquisadora: Uma surpresa, eu trouxe um vídeo de umas pessoas muito especiais.

Camila: Já sei que somos nós.

Pesquisadora: Vocês? Tem certeza?

João: Certeza absoluta!

Pesquisadora: Essas pessoas são tão importantes e ela me ajudaram tanto, será quem são?

Estela: Já sei, é todo mundo aqui.

Pesquisadora: Estudaram comigo, brincaram comigo, será quem são?

João: Conversaram com você!

Pesquisadora: Então vamos fazer um acordo, vocês vão assistir e depois nós vamos conversar sobre o que vocês assistirem, tá bom? Quem de vocês já se assistiu na televisão?

Sabrina: Eu!

Pesquisadora: O que vocês sentiram quando se olharam na televisão?

João: Nada.

Pesquisadora: Não sente nada?

Laila: Sente sim.

Pesquisadora: Tu sente o quê, Laila?

Laila: Eu gosto de assistir.

Pesquisadora: Pois vamos lá, um, dois, três, vamos lá, assistir.

¹⁰ Criança participante da pesquisa.

Crianças: *Bora.*

Na segunda parte do diálogo, as crianças fazem referência restrita à roda de conversa como metodologia de ensino ou elemento da rotina, no que João apresenta um escape de voz externando que “não conversam sobre nada em sala”. De acordo com Cruz (2008, p. 14), “O que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiam [...]”, pois quando João manifesta sua opinião sobre o conversar ou não em sala, se levanta a análise dessa ação sendo possível trazer consciência no adulto e autorreflexão sobre como está sendo vivenciada essa prática em sala. Rocha (2008, p. 49) considera que “Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente”. Nesse aspecto, é importante ouvir as crianças sem julgamentos e preconceitos, mas, com segurança, formar nelas a confiabilidade de que suas falas são levadas à sério e validadas, e não do contrário, serem usadas para sua punição.

Assim, as crianças assistiram ao filme e comentavam sobre os momentos que elas apareciam na tela e apontavam para os colegas questionando entre elas se lembravam de uma cena ou outra. Entendemos ser importante as crianças se assistirem e dialogarem sobre as cenas nos laboratórios e, a partir das próprias análises, apresentarem o que foi legal desenvolver, o que poderia ser melhorado e o que foi possível aprender. Sem exceção, todas gostaram de se visualizarem no vídeo e de imediato iam contando as experiências com entusiasmo.

Pesquisadora: *E aí, o que vocês acharam desse vídeo?*

Davi: *Achei massa, ficou bem bonito esse filme.*

Pesquisadora: *O que foi que vocês mais gostaram desse vídeo? Lembra aí de uma parte que vocês mais gostaram?*

João: *Eu gostei de todas as partes, eu participei de todas.*

Pesquisadora: *Legal, João, você é muito esperto mesmo.*

Pesquisadora: *Tem algum momento lá que você gostou mais, Sabrina?*

Pesquisadora: *Você estava brincando de que lá no vídeo?*

Sabrina: *De copo.*

Pesquisadora: *De copo? Eu vi você fazendo outra coisa também!*

Sabrina: *Estava brincando de tinta.*

Pesquisadora: *Mas por que você preferiu brincar de copos e não ir pintar junto com a Rute?*

Sabrina: *Porque eu gostei mais de fazer de colocar e tirar os copos.*

Pesquisadora: *Rute, quando a tia colocou lá os materiais, as tintas para vocês participarem. Por que você foi logo para as tintas? Você quis participar das brincadeiras ou alguém mandou você participar?*

Rute: *Eu quis.*

Pesquisadora: *Eu percebi que vocês participaram das atividades, pintando, colocando um monte de copo em cima do outro, teve gente que quis ir para modelagem.*

Suzane: *Eu misturei verde com amarelo.*

Pesquisadora: *O que foi que vocês fizeram lá naquelas artes?*

Davi: *Arte com tinta.*

Pesquisadora: *sim, fizeram arte com tinta, mas, o que foi que vocês desenharam nela?*
 Sabrina: *Uma flor, eu fiz outro desenho, mas, aí falaram que era feio*
 Pesquisadora: *Quem disse?*
 Sabrina: *Uns meninos, lá.*
 Pesquisadora: *Mas foi você que quis desenhar ou foi alguém que mandou você desenhar?*
 Sabina: *Não, eu tinha feito outro desenho mais falaram que estava feio .*
 Pesquisadora: *mais você achou feio?*
 Sabina: *Não, gostei.*
 Pesquisadora: *Que ótimo que você gostou, eu percebi que vocês participaram, brincaram, fizeram material de argila, de copo. E lá na sala vocês podem participar de tudo? Alguém manda vocês participar ou vocês participam por que gostam?*
 Adolfo: *É obrigado participar, e fazer as tarefas.*
 Pesquisadora: *E você gosta de fazer a tarefa ou só faz por que a mamãe ou a tia manda fazer?*
 Adolfo: *Porque eu gosto.*
 Pesquisadora: *Qual tarefa que você mais gosta de fazer?*
 Adolfo: *No meu caderno.*
 Pesquisadora: *E você João, você participa das atividades lá da sua sala?*
 João: *Sim.*
 Pesquisadora: *O que você faz lá na sua sala?*
 João: *Estudo, matemática, caligrafia*

Seguimos com os diálogos a partir de alguns apontamentos que pudessem evocar a tomada de decisão. Observamos, a partir das verbalizações, uma relação do que nos trazem Pires e Branco (2007, p. 316) sobre

[...] a institucionalização dos cuidados com a criança, bem como a grande quantidade de tempo que passam envolvidas com a escola se tornaram impedimentos para a participação infantil, tendo em vista o grau de controle exercido pelos adultos e a pouca influência que as crianças possuem sobre seus próprios ambientes.

Nesse sentido, indagamos: de fato, a autonomia e o pensar da criança têm sido considerados? Há uma compreensão do que deve ser feito para que isso aconteça? É oportunizado pela instituição possibilidades de escolhas, ou apenas exigência de cumprimento de rotinas e obrigações?

É comum – porém, não deve ser considerado “normal” – ainda presenciarmos em espaços educativos práticas adultocêntricas que não considerem as culturas infantis nem encarem a criança como sujeitos históricos de direitos, que dispõem de possibilidades de experiências a partir do cotidiano. Nessas posturas, meninos e meninas são ignorados na busca pelo ideal sem considerar a heterogeneidade, singularidade e especificidade, ao passo que docentes fazem uso de currículo, por vezes amorfo ou prescrito se valendo de imposições, negando uma proposta pedagógica viva e dinâmica, a partir da curiosidade, interesse e motivações infantis. Cruz (2008, p. 11) apresenta provocações para a reflexão-ação afirmando:

[...] nos dias atuais, frases como “Cala a boca, menino!” e “Quem mandou você fazer isso!” são ainda bastante repetidas no nosso país. E não apenas no âmbito familiar, mas também em muitas instituições que deveriam cuidar das crianças e educá-las, ampliando as suas aprendizagens, contribuindo para o seu desenvolvimento. Tais frases expressão a permanência de concepções de crianças como pouco competentes, dependentes do desejo do adulto e claro, sem direito a voz”.

Com relação à infância e criança foram criados alguns estereótipos do ser ingênuo, inocente, educado para o devir (futuro do amanhã), e nessa abordagem seguindo com a reprodução de ciclos vividos por nós adultos, incapazes de quebrá-los, pois “Deveríamos, em primeiro lugar, libertar-nos das nossas próprias amarras” (PIRES; BRANCO, 2007, p. 312). Em contraponto a essas repetições de crenças, a Sociologia da infância nos trouxe base para compreender as crianças e infâncias nos seus contextos, pluralidades e completudes (SARMENTO, 2008). Assim também a Filosofia da infância traz a reflexão sobre a importância de educar a criança para o presente é a mais apropriada forma de inserção às mudanças e modificações sociais (KOHAN, 2004).

Nossa proposta de escutar as crianças prosseguiu e buscamos rememorar com elas algumas das experiências entendendo que cada atitude, gesto, a forma como se sentem respeitadas, olhar nos olhos, validação, afeto, momentos de alimentação, atividades afins e diversas ou até mesmo indiferença, antipatia, rejeição, excessos, faltas e frieza interferem direta e significativamente na formação delas e que nessa fase se expressam de maneira menos contaminada e mais transparente em suas emoções, potenciais, desafios, medos e dificuldades (FRIEDMANN, 2020).

Pesquisadora: *Lá no vídeo onde vocês estavam, lembra que a gente conversou sobre o que vocês queriam que eu trouxesse de material de novo? Vocês gostaram de brincar? Vocês brincam do que lá na sala?*

Estela: *De desenhar, estudar, brincar e estudar*

Pesquisadora: *Quando vocês vêm para estudar lá na sala de aula, vocês sabem o que é participar?*

Laila: *Brincar, estudar, ser convidado.*

Pesquisadora: *E quando você chega na sala e as coisas estão para fazer e você faz sem ninguém te mandar, isso é participar?*

Davi: *Não, participar é brincar.*

Pesquisadora: *Eu vi que vocês fizeram coisas sem a tia mandar, lembram que as coisas estavam lá e eu não disse o que era para vocês fazerem? A Lara escolheu pintar, né?*

Lara: *Não.*

Pesquisadora: *E o que você escolheu?*

Lara: *Brincar.*

Pesquisadora: *Brincar de quê?*

Lara: *De copos.*

Pesquisadora: *E o que mais?*

Lara: *Brincar de castelo.*

Pesquisadora: *Eu vi que vocês tiveram autonomia, sabem o que é isso?*

Crianças: *Não.*

Pesquisadora: *Quando vocês estão em casa escovando os dentes sozinhos sem ninguém segurar a escova, quando você consegue se vestir sozinho sem ninguém ajudar, quem aqui consegue comer sozinho?*

Crianças: *Eu.*

Pesquisadora: *Vocês lembram que quando vocês entraram na sala, tinha uma coisa na porta? O que tinha lá?*

Vitória: *Um cesto de lixo derrubado.*

Pesquisadora: *Alguém juntou o lixo quando entrou?*

Rodrigo: *Eu, mas só depois que a tia mostrou pra gente!*

Pesquisadora: *O que vocês conseguem fazer lá na sala sem ninguém ajudar vocês?*

Elen: *Faço as tarefas, brinco, ensaio.*

Lara: *Quando o Rodrigo estava sozinho eu fui lá e ajudei ele com os copos.*

Pesquisadora: *E quando estava tudo bagunçado o que foi que a gente decidiu fazer?*

João: *Arrumar.*

Pesquisadora: *Até o João falou assim “ah, agora a gente vai ser igual nossa mãe”, o que sua mãe faz?*

João: *Arruma, limpa.*

Pesquisadora: *Então o João teve iniciativa, ele viu que as coisas estavam bagunçadas e ele foi arrumar.*

Esse momento de conversa foi dividido em duas sessões. Na primeira, conversamos sobre a disposição no pátio de materiais não estruturados, na sala relacionada aos laboratórios e ainda sobre a situação da lixeira com o lixo derramado, espalhado. Trazendo à baila as categorias investigadas nessa pesquisa, como tripé do protagonismo das crianças em um processo de imbricação, percebemos que a partir das propostas disponibilizadas, demonstraram maior autonomia nas iniciativas e realizações quanto à participação e tomada de decisão. Apresentaram uma construção mais condicionada e dependente do controle adulto, o que nos remete às contribuições de Friedmann (2020, p. 31), quando afirma que “Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce”.

Imagem 33 – Iniciativas na limpeza do espaço no laboratório 3.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

De forma holística, protagonizar não significa “[...] incentivar o surgimento de pessoas rebeldes e desordeiras e nem [...] a submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças. Raciocinar dessa forma seria apenas inverter a situação entre oprimidos e opressores sem que houvesse qualquer ganho para a coletividade” (PIRES; BRANCO, 2008). Na segunda sessão, a partir do vídeo, dialogamos sobre o ambiente do refeitório e a experiência proporcionada a elas de disposição de materiais para organização de uma mesa para uma refeição (arranjos florais, toalha, pratos, colheres, talheres), e a alimentação por meio de *self-service*, entendendo que eram capazes de decidir sobre a quantidade e, entre as opções, escolher o que queriam comer.

Pesquisadora: *E agora, o que tem na frente de vocês (refeitório com os materiais de decoração da mesa e a comida e serem organizados)?*

Crianças: *Comida!*

Pesquisadora: *E qual era a comida?*

Vitória: *Arroz.*

Pesquisadora: *Só arroz?*

Vitória: *Não, tinha melancia também.*

Pesquisadora: *O que vocês podiam fazer aí (refeitório com materiais e comida dispostos na mesa, não organizados)?*

Crianças: *Comer.*

Pesquisadora: *O que vocês fizeram?*

Marília: *A gente arrumou a mesa.*

Pesquisadora: *Foi alguém que colocou a comida para vocês?*

Rodrigo: *Não, foi a gente que colocou.*

Pesquisadora: *Tinha o que lá para escolher?*

Rodrigo: *Tinha melancia e galinhada e sopinha.*

Pesquisadora: *O que o amigo foi fazer ali (pediu um pano na cozinha)?*

Davi: *Ele foi limpar.*

Pesquisadora: *Olha, alguém limpou, a mesa que estava suja, mais jogou no chão. O que vocês pensam sobre isso?*

Crianças: *Pode não, tia.*

Pesquisadora: *Por qual motivo não pode?*

Crianças: *Lixo é no lixo.*

Pesquisadora: *Vocês viram que tinha garfo, faca e colher? E o que foi que vocês escolheram?*

Crianças: *Colher.*

Pesquisadora: *Por qual motivo?*

João: *Por que, como eu vou colocar arroz no garfo?*

Pesquisadora: *O que é escolha?*

João: *Escolher, né?*

Pesquisadora: *Quando vocês têm uma única boneca, vocês escolhem?*

Crianças: *Não.*

Pesquisadora: *Na comida, vocês tinham a opção de escolher?*

Suzane: *Sim, eu escolhi arroz e sopinha.*

Pesquisadora: *Vocês gostaram de si ver lá no vídeo?*

Vitória: *Sim, muito!*

Nessa experiência, nossa intencionalidade foi realizar um momento diferenciado de acordo com as necessidades e interesses das crianças e que pudessem participar ativamente da organização do espaço, considerando faixa etária e a importância do estar à mesa na

alimentação como “[...] lugar de encontro e comunhão” (VIEIRA, 2021, p. 97), como também o exercício da escolha. Devido a isso, além de organizar tempos de brincar, falar, escutar e outros, disponibilizamos tempos de se alimentar no espaço externo, necessitando ser planejado de tal modo que possibilitasse às crianças um investimento na estética do ambiente, “[...] o desenvolvimento dos movimentos corporais, da estimulação dos sentidos e das competências linguísticas e cognitivas; além de possibilitar a formação de valores sociais” (MOURA, 2009, p. 25).

Imagem 34 – Organização pelas crianças do laboratório 3: alimentação.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Interessante notar que as crianças relacionaram em seus enredos o ambiente organizado para a alimentação com um “restaurante”, e como a fala do João coaduna com o que as DCNEI (BRASIL, 2010) apontam sobre o repertório cultural que a criança possui a partir das relações com seus pares e adultos, na construção do seu conhecimento de si e de mundo. Ao se visualizarem nesse ambiente, as crianças listaram ações a serem desenvolvidas e o que percebemos a cada participação, escolhas e tomada de decisão, é que estavam empolgadas, animadas com a beleza do local que elas transformaram. Vieira (2021, p. 28) afirma que “Mais importante do que a experiência vivida pelo indivíduo são o sentimento e o significado atribuídos a essa experiência”.

Em seguida, ao serem provocadas sobre se seria bom ou ruim chegar na sala e se depararem com uma variedade de materiais, brinquedos, possibilidades de laboratórios, nos deparamos com a resposta de João que não apenas nesse momento, mas, em outros, quando a temática da conversa era brincar e estudar, suas falas sempre apresentavam entendimento de que estas ações são antagônicas, que uma anula a outra e que só se deve brincar após cumprir as obrigações (fazer tarefa).

Pesquisadora: *Aquele lugar da comida, estava parecendo com quê?*
 Adolfo: *Com um restaurante.*
 Pesquisadora: *Por que estava parecendo?*
 Adolfo: *Por causa da comida, do garfo, da faca, da colher e por que todo mundo ajudou a limpar.*
 Pesquisadora: *O que vocês não gostaram de fazer nessas imagens que vocês viram agora?*
 Rute: *Nada foi ruim, a gente adorou.*
 Pesquisadora: *Vocês têm alguma sugestão do que gostaria que tivesse?*
 Sabrina: *De tu estudar com a gente, brincar.*
 Pesquisadora: *Além de escrever, além de fazer a tarefa, além de ensaiar, o que mais vocês querem fazer?*
 João: *Brincar de carrinho, de pique-esconde, de peteca.*
 Pesquisadora: *O que vocês acham se na sala tivesse aqueles materiais que estavam naquele dia, na sala de aula? Seria bom ou ruim chegar na sala e ter um monte de brinquedos nos cantos?*
 João: *Seria ruim, por que como a gente ia estudar?*
 Pesquisadora: *Você acha que na sala só tem que fazer tarefa?*
 João: *A escola é pra vim pra estudar e não só pra brincar!*
 Pesquisadora: *Mas a gente pode estudar brincando?*
 João: *Não, tem que estudar primeiro, depois brincar!*
 Pesquisadora: *Quem concorda com o João?*
 Crianças: *Sim.*
 Pesquisadora: *Vocês acham que as crianças têm que brincar o tempo todo e se divertir e escolher um monte de coisas legais?*
 Crianças: *Não!*

Nas últimas falas desse diálogo vimos as demais crianças reforçando a afirmação de João, quando ressaltaram *“Tem que estudar primeiro, depois brincar”*. Essas falas nos trazem para a análise do pensamento das crianças sobre a educação e o próprio direito de protagonizar. Friedmann (2020, p. 29) aponta que *“Se realmente estamos dispostos a escutar as crianças, precisamos abrir esses espaços de escuta e autoconhecimento dentro de cada um de nós”*.

Assim, nos momentos nas rodas de conversas, as participações dos meninos e meninas estavam para a reprodução ou transformação sociocultural? Os pensamentos sobre si e seus direitos ao protagonismo estavam fortalecidos e se reconheciam como crianças potentes que eram, ou reforçavam o modo para a transmissão de forma ativa indireta? Se as crenças que estavam sendo construídas nesse contexto apresentavam contrariedade ao proposto na pesquisa, nesse sentido *“O adulto tem o papel primordial de ajudar a criança a ressignificar suas experiências, sobretudo quando forem negativas”*, por entendermos que, de acordo Friedmann (2020, p. 29), *“[...] é bem ali que moram as sementes da alma profunda de cada um, daquilo que sinaliza o caminho da individuação de cada ser humano”*.

Mediante o exposto, traçamos meios para que as crianças externassem suas compreensões sobre seus direitos de protagonizar no espaço educativo e, para isso, usamos a técnica das rodas de conversa para escutá-la. Também assistiram a seus próprios vídeos produzidos nos laboratórios, e quando se colocaram em suas falas, de modo geral, o que foi

possível apreender é que participavam de uma pedagogia que reproduz. Suas ações acontecem de modo ativo indireto e se mostravam convencidas que “temos que estudar primeiro e depois brincar”, como sendo atividades distintas.

4.4 O que pensam a professora e coordenadora sobre o protagonismo infantil nas práticas pedagógicas

Trocar as lentes, os pontos de vista,
escutar desde cedo nossos insights e percepções
Com o coração e com a intuição.
Trocar uma e outra vez nossas lentes,
Pois as possibilidades são tantas
quanto às diferentes crianças,
quanto aos diferentes momentos,
quanto ao estado de ser de quem escuta.
Não há um caminho único, nem atalhos.
Há muitas ramificações
Para chegar onde?
Na verdade de cada criança.
(FRIEDMANN, 2020, p. 138)

Reconhecemos que o processo exige, por vezes, trocar de lentes, percepções, modos de escuta, crenças. Nessa seção, a intenção foi dar voz aos adultos em suas experiências, conceitos, saberes, conhecimentos sobre as crianças, suas infâncias no contexto do protagonismo e, a partir de suas falas, averiguar suas percepções na prática curricular. Entendemos que pensar o universo da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica nos remete à necessidade cada vez mais urgente de chegar à verdade de cada criança com um perfil docente que encara as crianças como protagonistas. Essa foi a motivação que nos levou a escutar adultos da instituição lócus da pesquisa na perspectiva de analisar de que forma a professora e coordenadora percebem as crianças e seus direitos voltados ao protagonismo infantil no currículo.

Para tanto, buscamos ouvir os adultos que direcionam as experiências educativas com o grupo de crianças participantes da pesquisa. Porém, é importante destacar que a ação com a coordenadora se restringiu apenas a este momento e, por entendermos que a professora da turma está diretamente ligada às práticas pedagógicas caracterizadas na pesquisa, ampliamos as ações com ela.

Na tentativa de conhecermos melhor as profissionais responsáveis por orientar e direcionar a prática pedagógica com as crianças, fazemos uma breve caracterização no tocante

à formação e experiência profissional. Tais elementos são fundamentais para compreendermos seus olhares e perspectivas acerca da ação docente no âmbito da Educação Infantil.

Sobre a coordenadora, identificamos que é graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Institucional e em Gestão e organização da escola com ênfase em coordenação e orientação educacional, e possui 21 anos de experiência profissional, tendo atuado, em sala de aula, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, bem como em assessoria pedagógica; quando da realização da pesquisa, estava há 2 anos na coordenação pedagógica nessa instituição. A professora também é graduada em Pedagogia, possui especialização em Gestão Escolar; já atua há 26 anos na educação, dos quais 17 especificamente na Educação Infantil; na instituição *lócus* da pesquisa, está há dois anos no II período.

Inicialmente, esclarecemos a extrema importância desse momento de diálogo com os adultos diretamente envolvidos nas práticas pedagógicas promovidas no espaço educativo relevantes à pesquisa. Comentamos acerca do processo desenvolvido com a finalidade de realizar a escuta das crianças – a saber: observação, laboratórios e roda de conversa –, e informamos ainda que estes instrumentos fariam parte do processo a fim de que os objetivos elencados fossem alcançados e as proposições respondidas.

Imagem 35 – Roda de conversa com a professora e coordenadora.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Para uma melhor compreensão da prática pedagógica optamos por analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, fazendo referência à análise documental, ao que percebemos na fundamentação teórica e plano de ações a presença de documentos nacionais que embasam as práticas nos espaços educacionais, como DCNEI (BRASIL, 2010), BNCC (BRASIL, 2017), INDIQUE (BRASIL, 2009) e o DCTMA (MARANHÃO, 2019), como também autores que investigam as crianças e infâncias norteadores das ações docentes

definindo os objetivos, currículo, procedimentos e avaliação adotados com as crianças. Outra informação que obtivemos foi que a SEMED, por meio do Setor de Educação Infantil, havia contratado, mediante licitação, uma empresa que oferecia o material didático em creches e pré-escolas municipais.

No dia acordado para a roda de conversas com os adultos, organizamos um roteiro (APÊNDICE F) e o ambiente da sala de professores, lembrando que tanto a professora quanto coordenadora já haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C) e, assim, prosseguimos com a dinâmica planejada que, de acordo com Almada (2015, p. 50), “[...] na dinâmica dos significados de uma ação de comunicação, o afetivo e o intelectual se unem porque as ideias contêm uma atitude afetiva em relação à porção da realidade a que se referem”. Ou seja, razão e emoção, pensamento e sentimento são compreendidos como fatores indispensáveis na garantia da unidade das atividades a serem desenvolvidas no processo com os adultos, como havia sido com as crianças. A partir desse entendimento, indagamos:

Pesquisadora: Agora eu quero saber de vocês, quando a gente escuta esse termo “protagonismo infantil” a que se remete, o que vocês entendem? “

Coordenadora: É a criança como agente principal da sua própria educação, seja em sala ou fora da sala, tem uma autonomia, independência de realizar as suas práticas.

Pesquisadora: A gente está fazendo uma roda de conversa, então se sintam à vontade sobre essa questão.

Professora: Certo, é dessa forma. A criança ter autonomia de ir para qualquer ambiente e não ser imposto, ela não precisa porque ela tem autonomia, ela mesmo que faz a suas próprias ações, ela é totalmente independente.

Ao dialogar com a coordenadora e professora sobre o protagonizar pela criança, percebemos em suas falas que os conceitos que apresentaram, de forma geral, se aproximam com os trazidos pelos autores, tais como Sarmento (2013), Corsaro (2005) e Barbosa (2014), que embasaram nossos estudos, e que afirmam sobre a criança ser principal, independente no sentido de autonomia e no direito de ir e vir, ou seja, da criança apresentada por Malaguzzi (1999), possuidora de cem linguagens, com mundos a descobrir, criar e recriar, que vive a beleza do ser, fazer e ter na magia do protagonizar. Isso posto, investigamos sobre a importância do nosso objeto de estudo.

Entendendo que os adultos são fundamentais nesse contexto, que a professora e coordenadora precisavam estar atentas ao que se entrelaçava diretamente às necessidades e interesses das crianças atuantes como fortalecedoras e promotoras do elo entre elas – as crianças – e seus processos na compreensão de que “[...] não são moldadas pela experiência, mas dão

forma à experiência” (MALAGUZZI, 1999, p. 98), a partir de uma ligação comprometida e recíproca, foi que estabelecemos as conversas.

Pesquisadora: E qual seria a importância do protagonismo para a vida dessa criança, para os espaços institucionais, na sua concepção de professora e coordenadora?
Coordenadora: Principalmente á a questão da autonomia da criança saber que ela tem o direito, a autonomia de escolher aquilo que para ela é o momento de escolher algo importante, que ela saiba dizer o que ela está sentindo, o que ela quer e não ser simplesmente imposto: “nós vamos fazer isso agora porque, eu decidi que vai ser isso e pronto” e que ela tem o direito.
Professora: E porque assim, sendo trabalhado a distância ela vai ser um adulto resolvido, vai ser super resolvido nem tudo que vai ser imposto pra ela, ela vai aceitar, ela vai fazer se impor também.

Nesse sentido, a coordenadora salientou ser importante a ideia de protagonismo como oportunidade de escolha pela criança, de falar das vontades e emoções e não de simplesmente obedecer a ordens, no que a professora falou sobre o devir abordado pela Filosofia da infância (KOHAN, 2004), ou seja, no adulto que será e do não aceitar as imposições, mas se impor também. Nesse ponto, os sentidos se diferem no que é e no que virá a ser. Na perspectiva da Sociologia da infância, em contraponto à ideia da criança para o futuro, Corsaro (2011, p. 18) afirma que “[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão”.

Na sequência das conversas, abordamos a temática da evidência do protagonismo nas práticas pedagógicas considerando a contribuição de Linhares e Melo (2017), que afirmam ser necessário a disponibilização de um espaço em que a criança possa desenvolver essas capacidades em consonância na interação consigo e com o próximo, como garantia de que adultos encontrem, na relação com as crianças, nas partilhas dos saberes e as mais variadas ações do cotidiano, modos de se expressarem e se escutarem com os ajustes apropriados, sabendo que “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são apreendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61).

Pesquisadora: Como esse protagonismo pode ser evidenciado nas práticas pedagógicas?
Coordenadora: A gente ver na escolha da leitura do dia, às vezes, a professora disponibiliza vários livros para que as crianças expressem qual a história que querem naquele dia, esse é um dos requisitos. Como também a gente trabalha a gestão dos cantos que tem mais de dois na sala, elas podem escolher qual o cantinho ela vai.
Professora: As próprias brincadeiras eles são independentes para comandar as brincadeiras, nem sempre eles querem brincar do meu jeito, aquilo que não acham que é bom, pra mim eles podem brincar de outra forma. Na própria brincadeira eles determinam de como querem brincar.

Pesquisadora: Na questão das escolhas, um exemplo, realizado no pátio ou mesmo dentro da sala, alguma prática ou situação que vocês podem fazer para essa efetivação?

Coordenadora: Não diríamos como orientação, a gente passava a orientação para os pais no período que eles estavam estudando em casa e a gente usou justamente esse mesmo termo da criança ser o protagonista das atividades dele, então a gente colocou alguns textos nos links, a gente orientou que eles mesmo educassem a criança que tem que realizar a atividade do jeito delas.

Professora: Muitas vezes as atividades bem-feitinhas, bem arrumadinhas a gente tinha a certeza que não era a criança que fazia, os pais faziam pelos filhos e a gente bateu muito nessa tecla de deixar a criança se expor e aprender.

Ao mencionar a escolha do livro de literatura como um exemplo de protagonismo, a coordenadora parece fazer uma associação com a participação e tomada de decisão, elementos importantes nessa construção. Contudo, sabemos que tais ações isoladas e não planejadas ocorrem muito mais pela iniciativa das crianças, encorajadas ou não pelos adultos da instituição. Outro exemplo de oportunidades de tomada de decisão pelas crianças verbalizado pela profissional foi dos cantos de atividades diversificadas. Vale destacar que este não se aplica à turma, uma vez que essa prática não foi desenvolvida pela professora no período da pesquisa.

Nesse trecho da dinâmica da roda de conversa, a professora fez referência aos momentos de brincadeiras em sala e no espaço externo. Relatamos anteriormente dois desses momentos presenciados por nós e como trouxeram conexão e parceria nas crianças com seus pares e com a docente. Um deles foi a brincadeira pega-pega, em que a professora foi convidada por alguns meninos e meninas da turma; e o outro em sala, por meio de um jogo achou-ganhou. De acordo Malaguzzi (1999, p. 74), “Tudo isso funciona dentro de uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, receptivo e autêntico”.

Recentemente, há pouco mais de uma década, o olhar mais direcionado às necessidades e interesses das crianças a fim de colocarem-nas no centro, dando-lhes vez e voz, tem-se demonstrado mais intenso. Contudo, ainda persistem, mesmo que em menor intensidade, e/ou em parte, pedagogias mais diretivas com atividades condicionadas ou ainda atitudes equivocadas que confundem protagonismo com deixar a criança largada, sem limites, sem momentos de conexão, sintonia, olho no olho, vivências significativas e sem pertencimento. Estudos, pesquisas e escuta de profissionais que investigam e atendem crianças, defendem a importância dessa parceria em uma relação sensível e horizontal, porque “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa: a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHR, 2005, p. 33).

Segundo Cohr (2005, p. 27-28), crianças atuantes “[...] que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação

de papéis e comportamentos sociais”. Essa afirmação se coaduna às propostas para a educação de crianças voltadas ao desenvolvimento pleno mediante a vivência diária que fortalece a sua identidade protagonista no sentir, pensar, ser por inteira, aprender a encontrar soluções no seu tempo a partir do olhar criativo, da linguagem do seu corpo e querer ir além, acreditando em suas potencialidades. Para dar continuidade ao diálogo, optamos por apresentar um vídeo das crianças com cenas realizada nos laboratórios a fim de chamar a atenção das docentes para o papel ativo assumido pelas crianças, mesmo sem a condução e interferência de adultos.

Pesquisadora: O que vocês querem comentar a partir da visualização desse vídeo das crianças que vocês conhecem, que estão aqui nos espaços da instituição?

Coordenadora: O que mais me chamou a atenção foi a questão do lixo naquele dia, você colocou a lixeira do lado de fora na porta com o lixo espalhado e elas não perceberam, mas, quando é na hora do lanche eles sempre perguntam onde descartar, onde elas devem colocar e naquele dia eles nem se importaram com o lixo jogado na porta da sala. Também eles limpando a mesa, não se importaram de jogar no chão, não sei se foi falta de uma lixeira perto ou algo do tipo, a mesa ficou limpa, mas, o chão em compensação ficou sujo, isso me chamou a atenção e quando e na hora do lanche elas sempre perguntam “tia onde eu devo colocar esse lixo?” “E aí, nesse dia não se importaram tanto assim, eu não sei porquê.”

Professora: Eu percebi algo parecido com a relação de limpar a mesa, mas, não se deram conta que o chão estava ficando sujo se preocupando mais em deixar a mesa limpa, também percebi a ajuda um do outro, enquanto um pegava a melancia dava pra colega; a surpresa de tirar a tampa e ver o que estava ali, porque até então eles saíram pro lanche, mas, não sabiam qual seria o cardápio, então ao abrir se depararam com a alimentação lindinha.

Interessante notar que tanto a coordenadora quanto a professora insistem em destacar o comportamento “incomum” das crianças quanto ao descarte do lixo, limpeza, organização do ambiente, atitudes que, de alguma forma, destoam do trabalho realizado. Não obstante isso, a professora comenta a decisão das crianças de jogarem a sujeira da mesa no chão, e logo elogia a parceria delas em deixar o ambiente limpo, bem como a cooperação entre elas. Contudo, esquecem de observar nos acontecimentos que iam surgindo que as orientações para as próximas ações aconteceram sem respostas ou comandos, mas provocações, perguntas que trouxeram a consciência nas crianças para pensar a situação, o momento, voltar, indagar, conversar entre elas até tomarem a decisão sobre o que fazer para a resolução de forma satisfatória.

A roda de conversa com as docentes ampliou a compreensão da neutralização e condicionamento que a impaciência nos adultos promove. Por vezes, acabam por agir no lugar delas, determinando o que precisam, fazendo o que as crianças são capazes de desenvolver, pois, contrário a isso, conforme Rinaldi (2012, p. 185), “[...] a reflexão, avaliação e

autoavaliação se tornam partes integrantes do processo de construção do saber da criança”. Assim, seguimos os diálogos quanto às vivências propiciadas às crianças apresentadas no vídeo.

Pesquisadora: E dentro das cenas apresentadas, vocês conseguem enxergar alguma que tenha a ver com o protagonismo infantil?

Coordenadora: Sim, não foi imposto o que elas tinham que modelar, estavam modelando aquilo que queriam, desenhando o que elas queriam e também empilhando as caixas do jeito que queriam, elas escolheram como que seria o empilhamento dos rolos, então, ali a gente ver que elas decidiram de tomar as próprias decisões do que seria feito.

Pesquisadora: Alguma cena que a característica forte, seja de escolha, de tomada de decisões pela criança?

Coordenadora: Eu vi também nas refeições, alguns optaram só pela melancia, outros só pelo arroz, outros pelos dois.

Professora: Na hora do desenho principalmente, cada um escolheu o que desenhar, uma das alunas veio até mim e perguntou “tia qual a cor dos seus olhos?” “Então, ela queria me desenhar, eu disse “são castanhos, aí minha filha bota marrom. Ela desenhando, a colega perguntou o que ela tava desenhando e ela dizendo que não podia dizer porque era segredo, achei engraçado porque ela veio perguntar pra mim e mesmo assim era segredo e realmente foi, ficou muito bonito.

Pesquisadora: O que a gente consegue perceber nessas atitudes, das crianças?

Coordenadora: A gente nota que eles estavam felizes, né? Que eles se sentiram à vontade por estarem fazendo parte, porque ali elas não eram apenas espectadores, estavam fazendo parte, sendo protagonista.

Pesquisadora: Podemos elencar fatores que possam atrapalhar nas vivências das crianças o ser protagonista?

Coordenadora: Pensando de modo geral não tem fatores que possam dificultar, como você fez ali, apenas disponibilizou alguns objetos que são do cotidiano das crianças e eles realizaram as atividades livremente.

Coordenadora: Para que aconteça de forma segura, para que não aja acidentes tem que ser um ambiente de forma segura, um ambiente apropriado para elas.

Pesquisadora: A falta de material nos espaços institucionais impede o protagonismo da criança?

Professora: Muitas vezes a escola tem os materiais para elas fazerem as escolhas, mas, muitas vezes a gente também traz materiais. A gente ver em algumas salas que as professoras usam mais materiais não estruturados que ajudam na escolha das crianças.

A coordenadora falou sobre a não imposição às crianças na modelagem, desenho, empilhamentos, das escolhas delas no “restaurante” e sobre estarem felizes em não serem apenas espectadoras, reforçando, na visão dessa profissional, não haver impeditivos, pois quando o adulto propicia momentos, as crianças fazem livremente. A professora comentou que cada um escolheu à sua maneira, mas, no momento da pintura pela criança dos olhos castanhos, a atitude da professora foi, ao invés de perguntar, dar resposta sobre a cor a ser usada. De acordo com Vieira (2021), no processo com os pequeninos, o mais importante são as perguntas, as provocações que geram consciência e não as respostas, pois estas limitam o entendimento, aprendizagem, reflexão, consciência e consequentemente a participação e tomada de decisão.

Finalizando a dinâmica, propomos que as profissionais elencassem ações que podem promover, negar ou impedir o protagonismo das crianças nos espaços educativos, tomando como exemplo as próprias histórias de vida que construíram suas crenças geradas por meio da comunicação verbal e não-verbal que receberam e resultaram em sentimentos e pensamentos sobre si e os outros. Essa proposta buscou provocar reflexão nas docentes de que tudo que aconteceu em suas infâncias contribuiu para a formação da identidade, do próprio desenvolvimento e que isso não se difere com as crianças da atualidade, pois, são complexas, singulares, multiculturais e universais (FRIEDMANN, 2020).

Pesquisadora: Para finalizar esse momento, tem alguma coisa que vocês queiram comentar que pode ajudar na promoção do protagonismo das crianças?

Coordenadora: acredito que esse período que você passou aqui na escola veio só acrescentar aquilo que a gente tinha em mente, a gente percebeu a necessidade de trabalhar com as crianças em relação ao protagonismo, então a gente vai deixar e ensinar a elas para deixarem serem o personagem principal da aprendizagem.

Professora: as crianças são um ser surpreendentes, cada dia a gente aprende um pouquinho com elas, quem pensar que elas são pequenas e não tem a capacidade de aprender, às vezes, elas nos surpreendem por meio de falas, perguntas, desenhos e atividades.

Pesquisadora: Com a experiência de observação, elas começavam a falar das temáticas e trazer para as suas rodas de conversa. É muito importante esse processo do poder falar, lembrando assim da participação, do poder de escolha, da autonomia infantil e isso me relembra muito a infância da gente, eu lembro de situações em que a gente não podia falar na sala de aula e não podia participar e tudo era “cala a boca menino”.

Coordenadora: Eu particularmente não me recordo como protagonista na minha infância, a gente já tinha algo para fazer, já estava sempre sendo imposto o que fazer.

Pesquisadora: quando você fala que lembra ações de não ser protagonista na sua infância, consegue relacionar isso a falta de ser escutada?

Coordenadora: Acredito que sim, muitas vezes com relação a expor alguma coisa que eu esteja sentindo, às vezes, sinto vontade de falar quando estamos em alguma roda de conversa, mas, prefiro ficar para mim porque comigo não foi trabalhado essa questão. Igual a Educação Infantil, a gente sabe que nas rodas de conversa as crianças sempre querem falar, sempre tem algo para dizer, a gente deixa a criança a vontade, a gente sempre dar vez para a criança, acredito que por conta disso, de ter tido essa dificuldade, muitas vezes prefiro deixar para mim.

Pesquisadora: professora, alguma coisa que remete a falta de protagonismo na sua infância?

Professora: A gente não tinha a oportunidade de falar, eu acho que é por isso que eu sou tão tímida, isso não foi trabalhado em mim. E, às vezes, nas rodas de conversa com as crianças que todos querem falar tudo de uma vez, só tem que respirar para ouvir, às vezes, eu fico me policiando para que isso não aconteça com a turma, por que é muito ruim a gente não ser ouvida, a gente ver nas crianças a necessidade de se expor.

Pesquisadora: Muito obrigada, por esse bate papo, me ajudaram e estão me ajudando muitíssimo mesmo, gratidão!

Coordenadora: a gente que agradece por ser estadia para sua aprendizagem.

Nos diálogos com a coordenadora e professora, observamos que elas reconhecem a importância de dar voz às crianças, da promoção do diálogo como ação permanente e que as

crianças são potentes e surpreendentes. Contudo, inferimos uma certa dificuldade da transposição dessa verbalização para a prática em sala de atividade. Mesmo que involuntariamente, essas oportunidades são pontuais, fragmentadas.

“A gente não tinha a oportunidade de falar”. Essa narrativa da professora nos apontou aspectos da ausência de fala na infância dos adultos de hoje e na fala da coordenadora foi possível perceber os reflexos, consequências dessa negação: *“Muitas vezes com relação a expor alguma coisa que eu esteja sentindo, às vezes, sinto vontade de falar quando estamos em alguma roda de conversa, mas, prefiro ficar para mim porque comigo não foi trabalhado essa questão”*. Assim, depreendemos que escutar a criança é algo que não faz parte da tradição, como também é necessidade nos adultos o treino contínuo para dar voz e escutar as crianças, a fim de não reproduzir o ciclo. Ou seja, que:

[...] consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos [...] que não [aspirassem] a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios (KOHAN, 2004, p. 66).

Esse estudo nos trouxe ainda mais certeza de que a infância é a fase mais importante da vida de um ser humano. Diante disso, as práticas que garantem às crianças serem vistas, atendidas e encaradas com muita seriedade em seus interesses e necessidades mudam o nosso ecossistema, nosso olhar, nossa sensibilidade, afetividade. Com isso, segundo Veira (2021), a forma como a escutamos e “[...] como nos expressamos pode construir ou destruir, aproximar ou afastar, motivar ou desmotivar” uma criança.

É nesse contexto de imbricações no protagonismo das crianças do cotidiano da prática pedagógica que observamos, escutamos suas falas, expressões, linguagens corporais, olhares nas experiências dos laboratórios, como também nas rodas de conversas que nos inspiramos na construção de uma ferramenta que possa potencializar o protagonismo infantil.

Como resultado dessa aproximação com as crianças em seus diferentes contextos, propusemo-nos a construir um produto¹¹, na forma de paradidático, que pudesse colaborar com os adultos, sejam eles famílias e professores/as, em suas práticas com as crianças. Assim, no capítulo seguinte descrevemos essa importante ferramenta com a intenção de fortalecer o protagonismo das crianças.

¹¹ Uma das características que o Mestrado Profissional apresenta a ser desenvolvida com pré-requisito de conclusão de curso é a construção, em seu caráter pedagógico, de um **produto** final que visa integrar teoria prática, possibilitando a aproximação entre a produção científica e o desenvolvimento de tecnologia e inovação.

5 PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA

No transcurso da investigação, objetivamos a construção, a “muitas mãos”, do produto técnico da pesquisa, um livro paradidático com o título “Eu gosto de ser criança” (NOGUEIRA; MONTEIRO, 2022), que se compôs do contexto investigado considerando as produções, narrativas e enredos das crianças para as ilustrações, e textos que consideram a “ação criança” relacionada ao protagonismo infantil, apresentando reflexões importantes do “eu sou” das crianças pelo viés do tripé defendido na investigação: participação, autonomia e tomada de decisão.

A inspiração para a construção da obra surgiu das possibilidades de experiências desenvolvidas com as crianças no período da pesquisa, que serviram como mote para o reforço à nossa percepção delas como sujeitos potentes, únicos, importantes, pertencentes, muito mais capazes do que imaginamos, que desenvolvem sua autonomia, tomam decisões e devem participar ativamente.

A intencionalidade dessa elaboração é manter em dia, na criança, a consciência da sua importância, respeito e atenção merecidos, que devem ser respeitados por parte dos seus pares e adultos ao seu entorno, e fortalecer o equilíbrio das emoções, formação de memórias afetivas positivas.

Esse instrumento aclama a compreensão das pessoas de referência às crianças no sentido de que enquanto estão crescendo e aprendendo coisas novas, elas possuem muitas informações interessantes e podem compartilhar seus pensamentos, opiniões e saberes, e participar diretamente da construção do seu conhecimento. Assim, o mais importante afinal, é que a criança goste todos os dias de ser quem é.

Junto ao paradidático, organizamos, como encarte, um manual de orientação para famílias e docentes com propostas de 7 atividades a serem desenvolvidas com e pelas crianças, preferencialmente de 4 a 6 anos, voltadas ao tripé autonomia, participação e tomada de decisão pela criança no espaço educativo, para que acredite em si mesma a partir de ações que promovam reflexão e consciência de suas potencialidades e crescimento saudável.

Após as análises necessárias, faremos a sugestão de sua aplicação nas práticas cotidianas da instituição *lócus* da pesquisa, e também ficará disponível junto aos exemplares da de sua biblioteca, para apreciação de toda a comunidade educacional, corroborando a criança como sujeito competente, inteiro, curioso, personagem mais importante da sua história, que constrói sentidos e significados por meio de suas vivências produzindo cultura.

6 CONCLUSÃO: PARA FINALIZAR A CONVERSA...

Os estudos, levantamentos, investigações e análises desenvolvidos nessa pesquisa no âmbito da Educação Infantil nos proporcionaram um olhar atento para a perspectiva do protagonismo infantil, visto que histórica e culturalmente não fomos formados para dar espaço às diferentes crianças. Contudo, cada dia temos a oportunidade de trocar nossas lentes, a fim de conseguirmos, sem atalhos ou arranjos, mas no caminho a partir das tantas possibilidades, na certeza de que pouco sabemos e do que muito temos a aprender, para chegar nas verdades de cada criança.

Nesse sentido, as indagações estiveram presentes, necessárias às análises, a saber: de quem a educação está a serviço? A uma proposta reprodutora que treina as crianças para ficarem caladas sem a oportunidade de questionarem, ou ao contrário, para a transformação na construção para reflexões e iniciativas? Uma educação com um currículo que prepara a criança para o trabalho ou aquele que acontece na ação e interação, em que os sujeitos são estimulados a opinar, fazer, falar, tomar decisões e escolher? Assim, partimos das inquietudes, incertezas e desejos que nos acompanharam desde a nossa mais tenra idade nos territórios onde passamos, até as vivências das adultas que mantêm acesa a crença de que é possível dar vez e voz às crianças, sujeitos de nossa pesquisa. Portanto, dar a palavra às crianças significa escutar atentamente suas vozes na simplicidade de suas participações e propostas descomplicadas em suas contribuições (TONUCCI, 2005)

Nesse cenário, as experiências proporcionadas nos fizeram crescer nas muitas informações colhidas, impressões construídas e as análises nos apontaram resultados cheios de singularidades e especificidades, vislumbrando caminhos na dinamicidade do nosso objeto de estudo e do ser humano. Chegamos no (in)conclusivo dessa pesquisa, uma vez que há conclusões, mas estas são sempre provisórias, promoveu abertura de novas possibilidades de ampliação trazendo o que para nós foi significativo no seu desenvolvimento.

Assim, é preciso deixar claro que a concepção sobre a qual direcionamos esse estudo percebe a criança como sujeito de direitos, ativo, complexo protagonista da sua própria trajetória, como ator, e a infância como categoria geracional e plural em contraposição ao percurso histórico permeado de coadjuvância, visto que culturalmente valores religiosos, morais e tradicionais, entre outros, foram impeditivos na visibilidade da criança potente com encantamentos e motivações para explorar o mundo e construir suas interpretações, invenções e descobertas.

A questão central que nos mobilizou nesse trabalho foi de como o protagonismo infantil é evidenciado no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública. Nesse sentido, a partir de um processo intencional e sistemático buscamos, por meio de levantamento teórico e pesquisa de campo, analisar o protagonismo de crianças no currículo de uma instituição de Educação Infantil na rede municipal de Imperatriz.

Na perspectiva de buscarmos evidências do protagonismo de crianças no currículo da educação infantil da instituição *lócus*, lançamos mãos das concepções da Sociologia da infância mediante os estudos de Sarmiento (2005; 2008; 2013), Corsaro (2005; 2011) e Barbosa (2000; 2014) na análise do seu lugar, quem ela é, a relação com seus pares e adultos à sua volta; da Pedagogia do cotidiano, por Fochi e Saballa (2016; 2017); da participação, com Oliveira-Formosinho (2007); e do currículo vivo, sensível e dinâmico, por Monteiro (2014; 2019), que rompe com a barreira de tratar a criança para um futuro no mito do vir a ser, entendendo-a no hoje concretamente nos modos de sua colaboração direta na construção da prática pedagógica no direito que ela tem de ser escutada, atendida e compreendida em suas peculiaridades. Apropriamo-nos também das contribuições de Friedmann (2017; 2020), que chamou a nossa atenção para a indispensabilidade de escutar as vozes das crianças em seus atos de protagonizar. Para isso, Vieira (2021) nos esclareceu que elas precisam se sentir pertencentes e importantes, com significado e distinção sendo esperado dos adultos com relação a elas: percepção, valorização e nutrição socioemocional.

Inicialmente, procuramos caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das crianças e a professora da turma pesquisada. Ao passo que íamos desenvolvendo a pesquisa, contextualizamos a criança e a infância no processo histórico a partir de proposições reunindo um conjunto de documentos presentes na legislação brasileira voltada para Educação Infantil, e autores pesquisadores das categorias discutidas nessa dissertação em que se configura o lugar da criança no centro do processo educativo e sociocultural, assegurando-as o direito a uma educação de qualidade, o que nos permitiu dialogar, discutir coerentemente e, por vezes, mesmo em silêncio, traçar as compreensões coerentes acerca do nosso objeto de estudo.

Nos achados da pesquisa deparamo-nos com práticas pedagógicas que apresentam um **currículo prescrito** pautado na organização física formal e no planejamento, nas orientações dos documentos oficiais que norteiam e estruturam a proposta educativa para a Educação Infantil basilar nos 6 direitos e aprendizagem contemplados nos 5 campos de experiências da BNCC (2017), distribuídos na rotina presente no plano diário da professora. Contudo, o **currículo em ação**, exercido no cotidiano da prática docente, mostrou-se distante tanto do prescrito como, também, dos interesses, necessidades e direitos das crianças. Na verdade, as

práticas ficam restritas às orientações do livro adotado que, na maioria das vezes, torna-se a única referência. É oportuno destacar que observamos um esforço na professora referente à introdução das temáticas em buscar formas concretas com uso de objetos, embora a realização da “tarefa” fosse o fim e não uma das várias possibilidades para a aprendizagem da criança.

Interessante notar que durante as aulas as crianças se envolviam, davam suas opiniões, respondiam as perguntas da professora alusivas ao tema, comentavam, mesmo que por um curto espaço de tempo, sendo desafiadas e elogiadas. Em outras situações, apenas executavam o que era solicitado para cumprir o uso do material. Quando concluíam as páginas obrigatórias para o dia e sobrava tempo, a professora permitia que brincassem livremente, mas “sem fazer muita bagunça”, enquanto agilizava alguma demanda ou se juntava às crianças oferecendo jogos ou algum material disponível em sala. Disso, depreende-se que na maior parte do tempo a prática pedagógica da professora é centralizada na transmissão, tendo como eixo central o livro didático. Contudo, ainda que restrita a alguns momentos, sua ação aponta para possíveis oportunidades de reconhecimento da criança como sujeito potente.

Nesse sentido, encontramos um currículo que não reflete na aplicação da prática pedagógica o que assegura os documentos oficiais para a Educação Infantil, pois, embora se encaminham para uma proposta prescrita no seu formato, sua organização estrutural, na constituição da rotina, no modo de fazer o planejamento, no PPP, a essência da ação em inserir a criança na participação, autonomia e tomada de decisão para emancipação, como sujeito ativos de direitos que evidencia protagonismo, se apresenta uma dificuldade docente em fazer a transposição didática, estando ainda sob efeitos históricos em suas concepções para a transmissão cujo foco está no livro didático, em uma base comportamental permeada de comandos e na relação mais verticalizada.

Portanto, mesmo se apresentando formalmente em prol de um currículo em ação para a interação e participação a partir de tentativas, do ponto de vista do currículo vivo, sensível e dinâmico, essa perspectiva ainda não se efetiva nas relações que se estabelecem no dia a dia da turma pesquisada, pois a ação docente com as crianças se apresenta para o comando em detrimento do cumprimento da obrigatoriedade do consumo do material didático.

Com o propósito de compreender o que as crianças pensam sobre seus direitos de serem protagonistas no cotidiano da instituição, nos dispomos a estar com elas, ouvir suas histórias, partilhas de conhecimento sobre suas vivências, conceitos sobre as pessoas e coisas do seu cotidiano, “babados”¹² que ficamos sabendo dos segredos delas, conhecemos suas

¹² Linguagem utilizada pelas crianças para se referir a assuntos interessantes, incomuns ao dia a dia.

famílias, viajamos por vários lugares, nos alimentamos bem com tantas comidas inventadas e deliciosas, apreciamos várias obras de arte com tanto significado e criatividade, fomos cuidadas, acolhidas, orientadas, ouvidas, elogiadas em nossos *looks*¹³, cabelos e materiais que trazíamos, valorizadas no que fazíamos com elas. Uma experiência enriquecedora, pois essas são as crianças: intensas, calorosas, sensíveis, afetuosas, inteiras e completas.

A tessitura da nossa investigação se deu sobre o pano de fundo de três pilares: autonomia, participação e tomada de decisão, que embasam o protagonismo das crianças. Para ouvir as vozes das crianças a fim de buscarmos suas compreensões, as escutamos por meio de quatro experiências nos laboratórios e rodas de conversa. A partir dessas ações inferimos que as crianças apresentaram, por meio das muitas vozes, expressões, linguagens e sentimentos externados, uma limitação acentuada da visão sobre seus direitos de protagonizar na dinâmica educativa dos espaços e ambientes da instituição.

No que tange à participação das crianças nas propostas, percebemos que quando estavam livres para agir, escolher e decidir na disposição dos laboratórios e nos espaços sem interferência dos adultos, conseguimos desenvolver o processo de escuta mais aprofundado, pois se mostravam envolvidas com seus pares em uma relação de confiança e colaboração sendo quem são, com leveza, tempo, liberdade em suas falas, expressões e compreensões sobre seus direitos de protagonizar. Nas rodas de conversas houve diálogos, comentários, perguntas, respostas às nossas inferências, *feedback* das ações realizadas. Vale destacar que a presença do adulto não lhes proporcionava a mesma espontaneidade e cumplicidade relacionada aos momentos com seus pares nas vivências e experiências no espaço organizado especificamente para, por e com elas.

As experiências no laboratório de alimentação revelam a atitude das crianças ao agirem passivamente na espera por alguém dizer como e o que fazer no espaço e com os materiais. Um treino diário – mesmo que involuntariamente por parte dos adultos – às crianças para receberem comandos, agirem na passividade, sujeição e prestação de trabalho, nas relações de poder social e cultural a partir de ideologias presentes no currículo para uma educação reprodutora. A atitude na relação de subserviência sem mesmo assumir o diálogo ou indagações provocou-nos novas possibilidades investigativas.

Diante dessa conjuntura, meninos e meninas sujeitos da pesquisa apresentam autonomia na circulação, movimento e uso dos espaços. A participação se restringe mais nos momentos de introdução das temáticas na aula e a tomada de decisão está direcionada

¹³ Nome dado pelas crianças às nossas roupas quando achavam bonitas.

especificamente nos momentos de brincadeiras livres em sala ou no pátio com seus pares em relação ao brincar e brincadeiras.

Embora a prática pedagógica aponte para uma pedagogia transmissiva, analisando as falas da professora e coordenadora na perspectiva de compreender suas percepções acerca das crianças e seus direitos voltados ao protagonismo infantil no currículo, foi possível constatar que existe um movimento, ainda que no discurso, em prol da construção de uma dinâmica de aproximação rumo a propostas pedagógicas mais interacionistas. Isso significa que as docentes conseguem vislumbrar uma ação educativa protagonizada pela criança, mas talvez não possuam as experiências necessárias, devido a uma tradição de educação “bancária” vivenciadas por elas, ou mesmo pela ausência de referenciais teóricos capazes de fundamentar uma práxis que coloque a criança no centro do processo formativo.

Partimos do pressuposto de que, na primeira infância, a criança deve ser o centro da prática pedagógica e a tônica do processo formativo, devidamente expresso no currículo prescrito manifesto nos projetos da escola e planejamento docente, contemplado no currículo ação que se faz no cotidiano da prática docente.

Entretanto, ao final dessa caminhada investigativa, foi possível concluir que, no caso em estudo, o protagonismo das crianças não é evidenciado no currículo da instituição. Ainda que as crianças sejam expostas a diferentes situações de estímulo à participação e protagonismo, por serem realizadas de forma esporádica e isolada, tais atividades não surtem o efeito desejado. Isso porque os meninos e meninas não se entregam a essas vivências por inteiro em função do cerceamento delineado pela professora e instituição que moldam, mesmo que de forma não intencional, os pequenos a assumirem certos comportamentos.

Portanto, compreendemos que pouco vai adiantar criar, propiciar, disponibilizar experiências para a evidenciação do protagonismo pelas crianças – a exemplo dos laboratórios desenvolvidos durante a pesquisa – se não for uma prática pensada, planejada e executada pelo/a docente. Para tanto, há uma necessidade premente de maior investimento na formação continuada *in loco* com proposições pontuais aos docentes. É preciso trocar as lentes para enxergar as crianças em suas especificidades nutrindo memórias afetivas positivas que as fortaleçam para atuar como atores principais de suas histórias, de suas vidas.

Considerando a incompletude de nosso trabalho, os resultados dessa discussão nos encaminha para novas pesquisas e aprofundamentos, partindo da hipótese de que a promoção de uma formação continuada *in loco* tendo como base um referencial teórico pautado na Sociologia e Pedagogia da infância, alinhado às proposições nas quais os/as docentes também

sejam protagonistas, pode oferecer um leque de possibilidades, abrindo caminhos para o diálogo, a participação ativa e o protagonismo das crianças no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. São Luís: EDUEMA, 2015.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo**: territórios em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. Campinas, SP: Editora Penso, 2000.
- BARROS, Manoel de. **Manoel de Barros**: Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: [s.n.], 1994.
- BRASIL. CNE/CEB, Resolução nº 20, de 9 de dezembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 2009a. Seção 1. p. 14.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009b.
- BRASIL. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**: práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB/UFRS, 2009c.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília - DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 25, de 14 de junho de 2013**. Disponível em: <<https://www.fnade.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4610-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-25,-de-14-de-junho-de-2013>>. Acesso em: 3 maio 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

CEBES. Centro Brasileiro de Estudos e Saúde. **Manifesto**: ocupar escolas, proteger pessoas, valorizar a educação. 17 de novembro de 2020. Disponível em: <http://cebes.org.br/2020/11/manifesto-ocupar-escolas-protoger-pessoas-valorizar-a-educacao-e-atualizado/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Silvia Helena Vieira Cruz (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAMINELLI, Camila Serafim; ZALUSKI, Jorge Luiz Zaluski; MURAMOTO, Miriam Fernandes. (Orgs.). **Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil**. 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAE e-Books, 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FLORES, Maria Luiza R; ALBUQUERQUE, Simone S. de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas** [recurso eletrônico]. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O Muro Serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na Educação Infantil. **Textura**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2016

FOCHI, Paulo Sergio; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma Professora. In: WEFFORT, Madalena Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 11, 1983. (Coleção Educação e Comunicação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIEDMANN, A. Protagonismo. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (Orgs.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. 1. ed. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017, p. 42-45.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GOMES, Mário Henrique. **Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna**: Propostas de Pedagogia Diferenciada. Edições Ecopsy, 2014.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da Infância**. Porto alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBBATO, Carolina. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico]. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

IBIAPINA, Aricelma Costa. **Metodologia da pesquisa científica**: elaboração de projeto de pesquisa, relatório e artigo científico. São Paulo: Lexia, 2011.

IMPERATRIZ, Prefeitura Municipal de Imperatriz, gabinete do prefeito. **Decreto nº 66, de 27 de agosto de 2021**. Disponível em: <http://novo.imperatriz.ma.gov.br/media/site/notify/gap/decreto/documento.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

INSTITUTO AVISA LÁ. **Diretrizes em ação:** qualidade no dia a dia da educação infantil / Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores; Ministério da Educação; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KOHAN, Walter O. (Org.). **A infância da educação:** o conceito devir-criança. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, n. 60, ano XVIII, dezembro, 1977.

LINHARES, Silvia dos S. Diniz; MELO, José Carlos de. (Orgs.). **A Aprendizagem significativa e suas contribuições para a Educação Infantil.** Educação Infantil: escritos contemporâneos. São Luís: EDUFMA, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Sandra Maria. O “povo criança” no universo estranho da escola. *In*. CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em Territórios Curriculares.** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas:** educação infantil / Coordenação Ana Rita de Almeida Pires [et al.]. São Luís, 2018.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense:** para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque Fenomenológico de pesquisa em Educação. *In*: FAZENDA, Ivani C. A. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 2. ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.

MAUDONNET, Janaina. **A pedagogia da escuta e o currículo na Educação Infantil.** Disponível em: <https://pedagogiacomainfancia.blogspot.com/2012/03/pedagogia-da-escuta-e-o-curriculo-na.html>. Acesso em: 28 maio 2022.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamento, resumos, resenhas. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Desenvolvimento moral**: refletindo com pais e professores. In: Macedo, Lino de (Org.). Cinco estudos de educação moral (Coleção psicologia e educação). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo**: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão. 2014. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. O currículo da Educação Infantil em face das orientações de um sistema apostilado de ensino. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.12, n.2, p. 326-338, maio/ago. 2019.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A Reinvenção da Roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 15, p. 24-35, Paranaíba, 2014.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço**: contribuições para uma educação de qualidade. Dissertação UNB. Brasília, 2009.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NOGUEIRA, Edilma; MONTEIRO, Karla Bianca. **Eu gosto de ser criança**: meu livro de afirmações poderosas! 1. ed. Imperatriz, MA: Ed. da Autora, 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila. A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Portugal: Porto Editora, 1998

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 33, p. 78-95, mar. Campinas, 2009.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, São Paulo, v. 38, n. 17, p.311-320, jan. 2007.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Cultura, self e autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 415-421, out./dez. 2008.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da Educação Moral. *In*: Macedo, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002.

RINALDI, Carlina. Reggio Emília: a Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive como Princípio Fundamental. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini: A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec. Belo Horizonte, ano 7, n. 8, p. 55-80 jan./jun. 2010.

SARMENTO, M. J. **A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. (Orgs.) ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. Sociologia da infância: e a formação de professores. Ed. PUCPR, p. 13-43, 2013.

SARMENTO, M. J. **GERAÇÕES E ALTERIDADE: Interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361 – 378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

SEIXAS, Angélica A. Campos; BECKER, Bianca; BICHARA, Ilka Dias. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, pp. 541-551, out./dez. 2012.

TAILLE, Yves de La. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; Dantas, Heloysa. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: Agora Chega!** São Paulo: Artmed, 2005.

TROIS, Loide P. **O privilégio de estar com as crianças: as vozes e a participação infantil na elaboração curricular**. Projeto de qualificação de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 13 fev. 2022.

VIANA, Heraldo Merelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Série Pesquisa, v. 5. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, A. M. **Autoridade e autonomia**: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 49/5, p. 1-10, mai. 2009.

VIEIRA, Paulo; BRAGA, Sara; TÁVORA, Viviane Veiga. **Decifre e fortaleça seu filho: tudo que você precisa saber para entender o seu filho e prepará-lo para o sucesso**. o Paulo: Editora Gente, 2021.

WEIKART, D. P. A abordagem do currículo *High/Scope* da Educação Infantil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 23-42, abr. 2004.

ZABALZA, Miguel A. Os Dez Aspectos-chaves de uma Educação Infantil de Qualidade. *In*: ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU
RESPONSÁVEL**

Prezado (a) Senhor (a)

1. Natureza da pesquisa: Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa intitulada: **o Protagonismo de crianças nas experiências educativas no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA**. A pesquisa será conduzida pela pesquisadora **Edilma Bandeira de Araújo Nogueira**, discente do Curso de Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), do Centro de Ciências, Saúde e Tecnologia (CCSST) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a **Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro** e tem como objetivo principal, analisar o protagonismo de crianças nas experiências educativas no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública de Educação Infantil em Imperatriz/MA considerando meninas e meninos sujeitos do processo educativo. A participação da criança é muito importante tendo em vista, que o trabalho consiste na escuta destas no que pensam sobre protagonizar e como desejam desenvolver sua autonomia, participação e poder de escolhas nas experiências educativas no currículo da Educação Infantil. Neste estudo, serão coletadas informações por meio de observação participante e escuta das crianças.

2. Participantes da pesquisa: Os sujeitos da pesquisa serão crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos da turma do II Período da Educação Infantil da EMEI Shirley Farias Torres Ferreira, situada na zona urbana de Imperatriz, sob a gestão da Sr.^a Custodia dos Santos da Silva.

3. Envolvimento na pesquisa: Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária podendo o/a senhor/a solicitar a recusa ou desistência dela a qualquer momento, sem que isto acarrete em ônus ou prejuízo à criança. Na ocasião da pesquisa, será apresentado um termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE) para participação em pesquisa e será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo

responsável pela criança que irá participar da pesquisa, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ela delegada (s).

4. Sobre as entrevistas: Durante a pesquisa, serão coletadas informações por meio de observação participante e escuta das crianças. Haverá registro de áudio, de vídeo e imagem. Estes, ficarão guardados sob responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, após este prazo o documento será destruído, respeitando os princípios éticos da pesquisa e a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que envolve seres humanos. Os registros gravados em áudio, vídeo e imagem e que, portanto, serão utilizados em uma dissertação de mestrado sobre protagonismo de crianças e só serão divulgados mediante a autorização expressa dos sujeitos da pesquisa.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Destacamos que não há nenhum risco para as crianças envolvidas. Além disso, essa pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8060 de 13 de julho de 1990. Os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Benefícios: ao autorizar a participação de sua criança nessa pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa oferecer uma relevante contribuição para a educação infantil, na medida em que lhes dá voz e vez, colocando a criança como centro do processo de investigação. Além disso, poderá gerar importantes instrumentos para a construção de propostas educativas que revelem o protagonismo de crianças nas experiências educativas no currículo da Educação Infantil.

7. Pagamento: a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa na participação de sua criança nessa pesquisa, bem como nada será pago por esta.

Caso deseje obter mais informações sobre o desenvolvimento da pesquisa ou havendo questões éticas ou denúncias relacionadas, entrará em contato com COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/UFMA. Av. dos Portugueses Nº 166 – BACANGA -São Luís – MA, Brasil, CEP: 65080-805. Telefone (98) 3272-8000. E poderá entrar em contato com os pesquisadores por meio dos seguintes endereços: PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Rua Urbano Santos, s/n – Centro – Universidade Federal do Maranhão (CCSST – Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia). Imperatriz – MA, telefone: (99) 3529-6016, também falar com a Prof.^a Dr.^a Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (orientadora responsável – (99) 981281678) ou ainda com Edilma Bandeira de Araújo

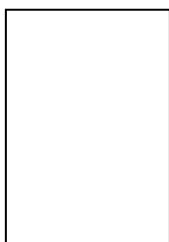
Nogueira (pesquisadora responsável) por meio do contato: (99) 991649704. Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

AUTORIZAÇÃO

Informo que recebi explicações sobre o conteúdo da pesquisa incluindo os objetivos, o método a ser utilizado para o levantamento de dados durante a coleta de dados, não havendo danos pessoais, físicos ou morais, respeitando os princípios éticos da pesquisa. Foi assegurado ainda que em qualquer tempo, meu filho ou filha poderá se retirar da pesquisa sem prejuízos e ainda receberei uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento da participação da criança sob a minha responsabilidade. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Imperatriz _____ de _____ 2021.



Digital

Assinatura do/a responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO¹
(CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS DE IDADE)

Informação geral: O assentimento informado para a criança não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais ou guardiães. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Título do Projeto: O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA EM IMPERATRIZ/MA.

Investigadora: Mestranda Edilma Bandeira de Araújo Nogueira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

Local da Pesquisa: EMEI Shirley Farias Torres Ferreira – Imperatriz/MA

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa, com o objetivo de analisar o protagonismo infantil nas experiências educativas no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública de Educação Infantil em Imperatriz/MA, considerando as crianças como sujeitos do processo educativo, as especificidades da autonomia, participação e poder de escolha das crianças, suas infâncias, culturas, saberes e experiências. Durante a pesquisa, serão coletadas informações por meio de observação participante, escuta sua, de seus amigos e amigas. Haverá registro de áudio, de vídeo e imagem. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da sua participação.

Seu aceite não é obrigatório, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. A sua recusa não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou penalização, nenhum prejuízo em suas atividades. Além de ser

¹ Pode ser que este documento denominado termo de assentimento livre e esclarecido contenha palavras que você não entenda. Mas a responsável pela pesquisa ou a equipe do estudo irá explicar qualquer palavra ou informação que você não compreender claramente.

preservada a identificação e o caráter confidencial das suas informações. Não envolverá também ônus e nem bônus, ou seja, você não pagará, nem receberá nenhum valor pela participação e será entregue a você uma cópia do termo.

Caso você aceite participar, a pesquisa envolverá uma roda de conversas e propostas de experiências educativas a serem desenvolvidas no espaço da instituição, sobre as quais você poderá participar e fazer escolhas. Durante todo o processo de observação, estaremos atentos às suas diversas manifestações tais como: choro, alegria, burburinho, enfim, tudo aquilo que de algum modo possa revelar o que você pensa e como se sente no momento em que estás na escola. Prevemos também a utilização dos desenhos com histórias que você e seus colegas de turma irão desenhar e desta maneira expressar suas intenções/percepções sobre o que e como você estuda e vive na escola. Sua participação é voluntária e caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Destacamos que não há nenhum risco para as crianças envolvidas. Além disso, essa pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8060 de 13 de julho de 1990. Os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a Investigadora do estudo ou membro de sua equipe:

Edilma Bandeira de Araújo Nogueira, telefone celular (99) 991649704. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante de pesquisa, Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, situado na Av. dos portugueses nº 166, Bacanga, São Luís – MA, Brasil, CEP: 65080-805. Telefone (98) 3272-8000. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

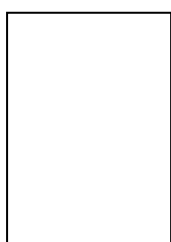
DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas elas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

Imperatriz _____ de _____ 2021.



Digital

NOME DA CRIANÇA

NOME DO INVESTIGADOR

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Av. dos portugueses nº 166 – BACANGA – São Luís – MA, Brasil, CEP: 65080-805. Telefone (98) 3272-8000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
PARTICIPANTES DA PESQUISA (PROFESSORA/ COORDENADORA)**

Prezada Senhora

1. Natureza da pesquisa: gostaríamos de convidar-lhe para participar da pesquisa intitulada: **o Protagonismo de crianças nas experiências educativas no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA**. A pesquisa será conduzida pela pesquisadora **Edilma Bandeira de Araújo Nogueira**, discente do Curso de Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), do Centro de Ciências, Saúde e Tecnologia (CCSST) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a **Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro** e tem como objetivo principal, analisar o protagonismo de crianças nas experiências educativas no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública de Educação Infantil em Imperatriz/MA considerando meninas e meninos sujeitos do processo educativo. A sua participação é muito importante tendo em vista, que o trabalho consiste na escuta de adultos no que pensam sobre protagonizar e como desejam desenvolver sua autonomia, participação e poder de escolhas nas experiências educativas no currículo da Educação Infantil. Neste estudo, serão coletadas informações por meio de observação participante, escuta das crianças e adultos.

2. Participantes da pesquisa: os sujeitos da pesquisa serão crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos da turma do II Período da Educação Infantil da EMEI Shirley Farias Torres Ferreira, a professora da referida turma e a coordenadora da instituição, situada na zona urbana de Imperatriz, sob a gestão da Sr.^a Custodia dos Santos da Silva.

3. Envolvimento na pesquisa: esclarecemos que a participação dos sujeitos é totalmente voluntária podendo o/a senhor/a solicitar a recusa ou desistência dela a qualquer momento, sem que isto acarrete em ônus ou prejuízo à criança. Na ocasião da pesquisa, será apresentado um termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE) para participação em pesquisa e será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo

responsável pela criança que irá participar da pesquisa e/ou adultos envolvidos, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ela delegada (s).

4. Sobre as entrevistas: durante a pesquisa, serão coletadas informações por meio de observação participante, escuta das crianças e adultos. Haverá registro de áudio, de vídeo e imagem. Estes, ficarão guardados sob responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, após este prazo o documento será destruído, respeitando os princípios éticos da pesquisa e a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que envolve seres humanos. Os registros gravados em áudio, vídeo e imagem e que, portanto, serão utilizados em uma dissertação de mestrado sobre protagonismo de crianças e só serão divulgados mediante a autorização expressa dos sujeitos da pesquisa.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Destacamos que não há nenhum risco para as crianças e adultos envolvidos. Além disso, essa pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8060 de 13 de julho de 1990. Os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Benefícios: ao autorizar a sua participação nessa pesquisa a Sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa oferecer uma relevante contribuição para a educação infantil, na medida em que lhes dá voz e vez, colocando a criança como centro do processo de investigação. Além disso, poderá gerar importantes instrumentos para a construção de propostas educativas que revelem o protagonismo de crianças nas experiências educativas dos docentes no currículo da Educação Infantil.

7. Pagamento: a Sra. não terá nenhum tipo de despesa na sua participação nessa pesquisa, bem como nada será pago por esta.

Caso deseje obter mais informações sobre o desenvolvimento da pesquisa ou havendo questões éticas ou denúncias relacionadas, entrará em contato com COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/UFMA. Av. dos Portugueses Nº 166 – BACANGA -São Luís – MA, Brasil, CEP: 65080-805. Telefone (98) 3272-8000. E poderá entrar em contato com os pesquisadores por meio dos seguintes endereços: PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Rua Urbano Santos, s/n – Centro – Universidade Federal do Maranhão (CCSST – Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia). Imperatriz – MA, telefone: (99) 3529-6016, também falar com a Prof.^a Dr.^a Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (orientadora responsável – (99) 981281678) ou ainda com Edilma Bandeira de Araújo

Nogueira (pesquisadora responsável) por meio do contato: (99) 991649704. Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

8. Critérios de exclusão: não será incluso na pesquisa os adultos e também as crianças as quais seus responsáveis legais não assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, estando automaticamente exclusas como sujeitos desta.

AUTORIZAÇÃO

Informo que recebi explicações sobre o conteúdo da pesquisa incluindo os objetivos, o método a ser utilizado para o levantamento de dados durante a coleta de dados, não havendo danos pessoais, físicos ou morais, respeitando os princípios éticos da pesquisa. Foi assegurado ainda que em qualquer tempo, poderei ser retirado (a) da pesquisa sem prejuízos e ainda receberei uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento da minha participação. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Imperatriz 01 de dezembro de 2021.

Assinatura do/a adulto participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sujeitos: _____

Data: ____ / ____ / ____

Início: _____

Término: _____

1. Primeiro contato da pesquisadora com a Professora e sua turma: falas das crianças, com explicação sobre o que fará naquele local.

2. Espaços e tempos: como estão organizados a sala de aula e os demais ambientes utilizados pela Professora com a turma de Educação Infantil?

3. Práticas/Estratégias Metodológicas

- a) Chegada das crianças: Como funciona? Quem direciona? Qual a participação das crianças?
- b) Saída das crianças: Como funciona? Quem vai buscar as crianças? Há momentos de interação professora/criança. Despedida?
- c) Crianças: como se colocam frente às Estratégias metodológicas propostas pela Professora?
- d) Como as crianças estão manifestando os seus interesses?
- e) Rotina: Como é estruturada? Há flexibilidade? Como se efetiva a participação das crianças?
- f) Atividades dirigidas: Quais são? Qual o envolvimento das crianças? Estimulam a autonomia, participação e escolha da criança? Existem situações de conflito e como são resolvidas? Estímulo ao questionamento? São flexíveis?
- g) Atividades livres: Quais são? Em que momentos acontecem? Como funcionam? Qual o envolvimento das crianças e professoras? Promovem o protagonismo das crianças?

4. Organização dos temas /saberes / conhecimentos

- a) Relaciona os temas com a participação livre das crianças? Com o consentimento da professora? Não há participação das crianças nas decisões relacionadas as rotinas e temas trabalhados
- b) Os temas são modificados em função dos interesses ou necessidades expressas pelas crianças? De que maneira?
- c) As crianças apresentam interesse por participar dos momentos da rotina? É propiciado a elas opções de escolhas? Como isso se expressa?

5. Relações sociais entre criança/criança e professora/crianças

- a) Existem possibilidades de escolhas e expressão de sentimentos e opiniões? Quando? De que maneira?
- b) Há respeito às necessidades e peculiaridades de crianças? De que maneira isso acontece?
- c) Como professoras e crianças lidam com os conflitos?

- d) As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível?
- e) Existe espaço na rotina da turma para o diálogo?
- f) Existem momentos de reflexão com as famílias sobre as vivências e produções, interesses das crianças?

6. No pátio e na sala de aula: Como as crianças protagonizam seus enredos em situações em que se encontram livres para realizarem aquilo que desejam sem o direcionamento que muitas vezes é proposto pelo professor?

- a) Qual é o posicionamento da Professora neste caso?
- b) Fatos inusitados ou falas que emergiram durante a observação.

7. Observações/ percepções da pesquisadora

- a) Sentimentos despertados durante o período de observação.
- b) Dificuldades/facilidades encontradas.
- c) De que maneira interesses, opiniões /sugestões das famílias são levados em consideração?
- d) Novos questionamentos.

APÊNDICE E – ROTEIRO RODA DE CONVERSAS COM AS CRIANÇAS

Dinâmica/Recursos:

1º momento:

CATEGORIAS/PERGUNTAS NORTEADORAS:

Criança cidadã /Infância

- 1- Boa tarde, tudo bem, quem gosta de conversar, e nas rodas de conversas o que a gente faz, vocês querem conversar comigo? As crianças gostam de falar sobre elas? Sabem falar sobre o que elas gostam? De quem elas gostam? Brincadeiras, comidas, atividades

Eu trouxe uma surpresa: pessoas especiais, importantes, vamos conversar

1º vídeo:

O que vocês acharam do vídeo? O que foi mais legal nesse vídeo? Tem alguma coisa aí que não foi legal?

2º vídeo:

O que vocês acharam do vídeo? O que foi mais legal nesse vídeo? Mais divertido?

No final, Tem alguma coisa aí que não foi legal?

3º Depois de explorar o vídeo

Protagonismo infantil (participação, autonomia/iniciativa e tomada de decisão)

- 1- O que vocês podem e não podem fazer na escola?
 - a) Eu percebi que vocês participaram, se envolveram. E no dia a dia da sala de aula de vocês? Brincadeiras, comidas, atividades
 - b) Eu vi que vocês fizeram algumas coisas mesmo sem a tia mandar (conceito de autonomia/iniciativa) escovar sozinho, comer sozinho...
 - c) Como foi que vocês escolhem o que fazer nas atividades. Eu estou percebendo que a Tayla escolheu..... e o fulano..... E na escola, vocês podem escolher

Currículo/ participação/ experiências educativas

- 1- Do que mais vocês gostam de fazer na escola ou na sala? O que vocês querem que a professora faça na aula/sala?
 - a)

2º momento: assistir a trechos dos vídeos dos laboratórios com as crianças

O que vocês querem comentar?

Do que mais gostaram?

APÊNDICE F – ROTEIRO AÇÃO COM OS ADULTOS – RODA DE CONVERSAS

1 - Nas vivências diárias na instituição, em geral

Roda de conversa/indagações
No pátio e na sala de aula: Como as crianças protagonizam seus enredos em situações em que se encontram livres para realizarem aquilo que desejam sem o direcionamento dos adultos?
Como vocês percebem o Protagonismo Infantil sendo evidenciado nas ações das crianças? De que forma?
Como vocês percebe as crianças, em relação ao Protagonismo Infantil, quando elas estão livres, em brincadeiras e situações de aprendizagem não dirigidas?
Vocês percebem as crianças livres para protagonizar suas aprendizagens no contexto escolar, ou você vê limitações a esse respeito?
Como as crianças agem frente a situações limitadoras ou impositivas?
Na escola, de modo geral, você pensa que os espaços, na maneira como estão organizados, favorecem o Protagonismo Infantil

2 - À professora

- a) Como as crianças se colocam frente às Estratégias de Ensino propostas por você no cotidiano da instituição?
- b) Você enxerga em suas práticas a garantia do direito da criança em protagonizar?
- c) - A sua postura frente a estas situações?

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO ANUÊNCIA



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em
Práticas Educativas - PPGFOPRED



Ofício nº 008/2021 – PPGFOPRED/CCSST/UFMA

Imperatriz-MA, 27 de outubro de 2021.

Ao Exmo Sr.

José Antonio da Silva Pereira

Secretário de Educação do Município de Imperatriz/MA

Assunto: Solicitação de anuência para pesquisa de campo

Prezado Sr. Secretário de Educação,

Para a realização da pesquisa intitulada **"O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA EM IMPERATRIZ/MA"**, e que tem como objetivo geral: analisar o protagonismo infantil nas experiências educativas no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública de Educação Infantil em Imperatriz/MA, considerando as crianças como sujeitos do processo educativo. E como objetivos específicos: analisar as concepções de criança cidadã, infância, protagonismo infantil e currículo à luz dos aportes teóricos pesquisados; conhecer como são desenvolvidas as experiências de protagonismo infantil no cotidiano de uma turma da pré-escola a partir dos interesses das crianças; compreender quais as concepções de crianças e adultos da instituição lócus acerca dos direitos relativos ao protagonismo infantil no currículo; desenvolver atividades que propiciem o protagonismo das crianças nas experiências educativas no contexto da instituição. **Para isso, solicitamos anuência para realização da referida pesquisa de campo.** A pesquisa será realizada na EMEI Shirley Farias Torres Ferreira no período compreendido entre o mês de novembro e dezembro de 2021, sendo os sujeitos da pesquisa: crianças de 5 anos (turma II período), professora e auxiliar da turma investigada. Tendo como instrumentos: rodas de conversas com crianças e adultos, inspirada na técnica de grupo focal e propostas de experiências livres e com intervenção por parte da pesquisadora.

O trabalho será desenvolvido pela mestranda **EDILMA BANDEIRA DE ARAUJO NOGUEIRA**, devidamente matriculada sob o número de matrícula 2020109639 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação da professora Dr^a. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**



AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em
Práticas Educativas - PPGFOPRED

Ressaltamos que esta solicitação de anuência para a realização da pesquisa se destina também ao cadastro na Plataforma Brasil para geração do número de aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, e que serão garantidos os direitos assegurados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição, os professores e as crianças não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) A participação é voluntária e não haverá nenhuma ação que ponha em risco a integridade física ou a saúde dos profissionais ou alunos das instituições lócus desta pesquisa
- 5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo às partes.

Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com a própria pesquisadora pelo e-mail: nogueira.edilma@discente.ufma.br ou pelo número (99) 99164-9704; com sua orientadora, a Profª. Drª. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, pelo e-mail karla.bianca@ufma.br, ou ainda, com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas através do e-mail: ppgfopred@ufma.br.

Na certeza de haver exposto com clareza o teor da pesquisa, o objetivo do estudo e que a participação dos sujeitos é absolutamente voluntária, aguardamos vosso deferimento para que a discente possa realizar a referida pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli
Coordenador do PPGFOPRED, portaria GR nº 255/2020 – MR
Mat. SIAPE 2586234

ANEXO B – PLANO DE AULA DA PROFESSORA

Creche:

Professora:

Turma:

Turno:

Data:



DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONVIVER BRINCAR PARTICIPAR EXPLORAR EXPRESSAR CONHECER-SE

Campos de Experiências: () EON () CGM () TSCF () EFPI () ETQRT

- Objetivo Geral / código alfanumérico (BNCC):

- Objetivo Específico (Tema do dia):

- Temática:

- Possibilidades de experiência:

- Acolhida:

- Roda de conversa, explanação do tema, registro no livro e/ou atividade didática:

- **Higiene das mãos e lanche**

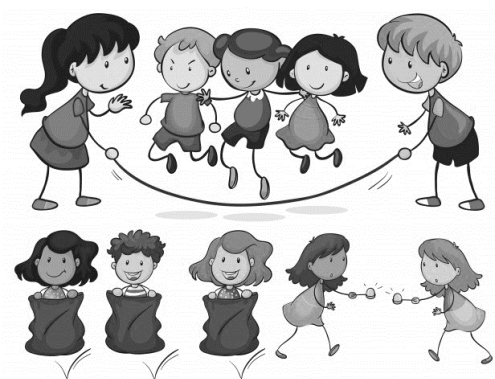
- **Ampliação pedagógica: brincadeiras dirigidas, brincadeiras livres, projetos, a hora do nome, cinema, artes, musicalização, literatura, etc.**

- **Leitura () ou Contação () de histórias:**

- **Avaliação:**

- **Registro diário de observação:**

A Educação infantil e o lúdico se completam, pois o brincar está diretamente ligado à criança, porque o brincar desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz.



(Ângela Cristina Munhoz Maluf)