

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O PROTAGONISMO INFANTIL NAS NARRATIVAS DO COTIDIANO EM UM
CEIM DE CHAPECÓ-SC: ENTRE A SUBVERSÃO E A RESISTÊNCIA**

ANDERSON ANGONESE

ANDERSON ANGONESE

**O PROTAGONISMO INFANTIL NAS NARRATIVAS DO COTIDIANO EM UM
CEIM DE CHAPECÓ-SC: ENTRE A SUBVERSÃO E A RESISTÊNCIA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado –, Área de concentração: Educação, Linha de pesquisa Cultura, processos educativos e formação de professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a defesa de dissertação.

Orientadora: Dra. Caroline Machado Conceição Cortelini

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Angonese, Anderson

O Protagonismo Infantil nas Narrativas do Cotidiano em um CEIM de Chapecó-SC: Entre a Subversão e a Resistência / Anderson Angonese; orientadora Caroline Machado Conceição Cortelini. -- Francisco Beltrão, 2025.

82 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Protagonismo infantil. 2. Educação Infantil. 3. Pesquisa com crianças. I. Machado Conceição Cortelini, Caroline, orient. II. Título.



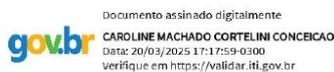
FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDERSON ANGONESE

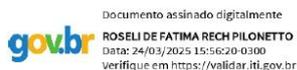
TÍTULO DO TRABALHO: O PROTAGONISMO INFANTIL NAS NARRATIVAS DO COTIDIANO EM UM CEIM DE CHAPECÓ-SC: ENTRE A SUBVERSÃO E A RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

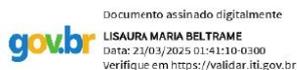
COMISSÃO EXAMINADORA



Caroline Machado Cortelini Conceição (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Roseli de Fátima Rech Pilonetto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Lisaura Maria Beltrame
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Francisco Beltrão, 27 de fevereiro de 2025

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade amiga, por ter me guiado e amparado ao longo desta jornada.

Aos meus pais, Nelci Gallon Angonese e Angenor Luiz Angonese (in memoriam), pelo apoio e incentivo de sempre.

À minha orientadora, Dra. Caroline Machado Cortelini Conceição, por todo o auxílio prestado.

À Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (SEDUC), pela autorização para desenvolver esta pesquisa.

Às professoras, à agente educativa e às crianças da turma Crianças Bem Pequenas-B, do Centro de Educação Infantil Municipal Universo da Criança, por terem aceitado participar deste estudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

ANGONESE, Anderson. **O protagonismo infantil nas narrativas do cotidiano em um CEIM de Chapecó-SC: entre a subversão e a resistência.** 2025. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2025.

A presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na linha Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores e ao Grupo Educação, Crianças e Infância (GPECI), tem como tema central o protagonismo infantil. Nesse sentido, o estudo destaca as culturas infantis e suas inter-relações com os processos educativos em instituições de educação infantil, possibilitando subsídios para a formação de professores no curso de pedagogia. A criança ter voz, se expressar e ser ouvida ainda é um direito a ser alcançado e incorporado pelos diferentes atores sociais. No contexto educacional, é importante que os professores compreendam o que é o protagonismo e como promover o protagonismo infantil, bem como a formação continuada das professoras dos CEIMs. O objetivo da pesquisa é analisar como se estabelecem as relações de protagonismo entre crianças e professoras em uma turma de um CEIM de Chapecó-SC. Para alcançar tal objetivo realizou-se uma investigação qualitativa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; CORSARO, 2005), desenvolvida sob a perspectiva fenomenológica (BICUDO, 1994; MACHADO, 2013), com aporte teórico da sociologia da infância (PROUT E JAMES, 1990; CORSARO, 1997). A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Chapecó-SC. Os sujeitos participantes foram vinte crianças da turma Crianças Bem Pequenas-B. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIOESTE e aprovada sob o parecer nº 5.976.295. Foi realizada a observação participante na turma, para registrar os observáveis, o pesquisador utilizou um diário de bordo e uma câmera fotográfica para registro das cenas. O período de observação compreendeu de 23 de maio a 30 de outubro de 2023, com sessões semanais, das 07h45 às 11h45. As metodologias visuais são importante recurso em investigações com bebês e crianças bem pequenas, pois possibilitam ao pesquisador refletir sobre o universo complexo que constitui as narrativas destes sujeitos. Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com as profissionais daquele grupo, tendo em vista a importância de ouvir todos os sujeitos participantes. O trabalho acentuou a importância de os professores perceberem as crianças como sujeitos ativos, cidadãos de direitos e dotados de cultura e compreenderem a necessidade de favorecer a expressão das linguagens infantis e a participação da criança no seu próprio processo formativo. As conclusões apontam que a participação é um direito da criança e a prática pedagógica deve ser pautada nesse direito. Assim como, a pesquisa assinala a importância de as crianças terem participação ativa na pesquisa educacional que envolve crianças sendo percebidas como protagonistas.

Palavras-chave: Protagonismo infantil. Educação Infantil. Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

ANGONESE, Anderson. **Child protagonism in everyday narratives at a CEIM in Chapecó-SC: between subversion and resistance.** 2025. 71 f. Dissertation (Master's Degree) - Postgraduate Program in Education - Master's Degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2025.

This dissertation, linked to the Postgraduate Program in Education at the State University of Western Paraná (UNIOESTE), in the line Culture, Educational Processes and Teacher Training and to the Education, Children and Childhood Group (GPECI), has child protagonism as its central theme. In this sense, the study highlights children's cultures and their interrelationships with educational processes in early childhood education institutions, providing support for teacher training in the pedagogy course. Children having a voice, expressing themselves and being heard is still a right to be achieved and incorporated by the different social actors. In the educational context, it is important that teachers understand what protagonism is and how to promote child protagonism, as well as the continuing education of CEIM teachers. The aim of this research is to analyze how protagonist relationships are established between children and teachers in a class at a CEIM in Chapecó-SC. In order to achieve this objective, a qualitative ethnographic investigation was carried out (ANDRÉ, 1995; CORSARO, 2005), developed from a phenomenological perspective (BICUDO, 1994; MACHADO, 2013), with theoretical support from the sociology of childhood (PROUT AND JAMES, 1990; CORSARO, 1997). The research was carried out in a Municipal Early Childhood Education Center (CEIM) in Chapecó-SC. Twenty children from the Very Young Children-B class took part. The research was submitted to UNIOESTE's Research Ethics Committee (CEP) and approved under opinion no. 5.976.295. Participant observation was carried out in the class, and to record the observables, the researcher used a logbook and a camera to record the scenes. The observation period lasted from May 23 to October 30, 2023, with weekly sessions from 07:45 to 11:45. Visual methodologies are an important resource in research with babies and very young children, as they allow the researcher to reflect on the complex universe that makes up the narratives of these subjects. Semi-structured interviews were also carried out with the professionals in the group, given the importance of listening to all the participants. The work highlighted the importance of teachers perceiving children as active subjects, citizens with rights and endowed with culture, and understanding the need to encourage the expression of children's languages and their participation in their own educational process. The conclusions point out that participation is a child's right and pedagogical practice must be based on this right. The research also highlights the importance of children taking an active part in educational research that involves children being seen as protagonists.

Keywords: Child protagonism. Early childhood education. Research with children.

RESUMEN

ANGONESE, Anderson. **Protagonismo infantil en narrativas cotidianas en un CEIM de Chapecó-SC: entre la subversión y la resistencia.** 2025. 71 f. Disertación (Maestría) - Programa de Posgrado en Educación - Maestría, Universidad Estadual del Oeste del Paraná, Francisco Beltrão, 2025.

Esta disertación, vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal del Oeste del Paraná (UNIOESTE), en la línea Cultura, Procesos Educativos y Formación Docente y al Grupo Educación, Infancia y Niñez (GPECI), tiene como tema central el protagonismo infantil. En este sentido, el estudio destaca las culturas infantiles y sus interrelaciones con los procesos educativos en las instituciones de educación infantil, sirviendo de apoyo a la formación docente en el curso de pedagogía. Que los niños tengan voz, se expresen y sean escuchados sigue siendo un derecho a ser alcanzado e incorporado por los diferentes actores sociales. En el contexto educativo, es importante que los docentes comprendan qué es el protagonismo y cómo promover el protagonismo infantil, así como la formación continua de los docentes de los CEIM. El objetivo de esta investigación es analizar cómo se establecen las relaciones de protagonismo entre niños y profesores en una clase de un CEIM de Chapecó-SC. Para lograr este objetivo, se realizó una investigación etnográfica cualitativa (ANDRÉ, 1995; CORSARO, 2005), desarrollada desde una perspectiva fenomenológica (BICUDO, 1994; MACHADO, 2013), con apoyo teórico de la sociología de la infancia (PROUT Y JAMES, 1990; CORSARO, 1997). La investigación se llevó a cabo en un Centro Municipal de Educación Infantil (CEIM) de Chapecó-SC. Participaron 20 niños de la clase Niños Muy Pequeños-B. La investigación fue sometida al Comité de Ética en Investigación (CEP) de UNIOESTE y aprobada bajo el dictamen n° 5.976.295. La observación participante fue realizada en la clase, y para registrar los observables, la investigadora utilizó un cuaderno de registro y una cámara fotográfica para grabar las escenas. El periodo de observación duró del 23 de mayo al 30 de octubre de 2023, con sesiones semanales de 07.45 a 11.45. Las metodologías visuales son un recurso importante en la investigación con bebés y niños muy pequeños, ya que permiten al investigador reflexionar sobre el complejo universo que conforma las narrativas de estos sujetos. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesionales del grupo, dada la importancia de escuchar a todos los participantes. El trabajo destacó la importancia de que los profesores perciban a los niños como sujetos activos, ciudadanos con derechos y dotados de cultura, y comprendan la necesidad de favorecer la expresión de los lenguajes infantiles y su participación en su propio proceso educativo. Las conclusiones señalan que la participación es un derecho del niño y que la práctica pedagógica debe basarse en este derecho. La investigación también subraya la importancia de que los niños tomen parte activa en la investigación educativa, que implica que los niños sean considerados protagonistas.

Palabras clave: Protagonismo infantil. Educación infantil. Investigación con niños.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização de Chapecó em Santa Catarina.....	27
Figura 2 - Vista aérea do município de Chapecó-SC.....	28
Figura 3 - Fachada do CEIM Universo da Criança	29
Figura 4 - Não tira foto! Não pode!	43
Figura 5 - Episódio: Me ajuda!.....	45
Figura 6 - O aceite das crianças em participar da pesquisa.....	46
Figura 7 - Devolutiva da pesquisa às crianças.....	47
Figura 8 - Fotografia do quadro de rotina da turma	49
Figura 9 - Episódio: Atividades orientadas pela professora	51
Figura 10 - Episódio: Brincadeira livre	52
Figura 11 - Episódio: O café da manhã	53
Figura 12 - Episódio: “Olha o que eu sei fazer”	60
Figura 13 - Episódio: O jogo de boliche	62
Figura 14 - Episódio: As crianças estão desenhando.....	63
Figura 15 - Episódio: A aranha.....	65
Figura 16 - Episódio: Pow! pow! pow!	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de pesquisas encontradas.....	15
Quadro 2 - Identificação dos estudos selecionados	16
Quadro 3 - Definições de protagonismo infantil e referencial teórico dos estudos.....	19
Quadro 4 - Visão de protagonismo das professoras	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EBM	Escola Básica Municipal
EPC	Escola Parque Cidadã
GPECI	Grupo de Pesquisa em Educação, Crianças e Infâncias
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEI	Instituição de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
SEDUC	Secretaria de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAMINHOS DA PESQUISA.....	15
2.1	Levantamento de teses e dissertações.....	15
2.2	Definições metodológicas	20
2.3	A pesquisa com crianças de caráter etnográfico	23
2.4	Contexto da pesquisa	26
2.4.1	Participantes	28
2.5	Técnicas e instrumentos de coleta de dados	29
2.6	Procedimentos de análise de dados e devolução dos resultados	31
3	PROTAGONISMO INFANTIL: DA INVISIBILIDADE À PARTICIPAÇÃO.....	32
3.1	Infâncias e crianças.....	32
3.2	Educação infantil	36
3.3	Protagonismo no cotidiano da docência	38
4	CRIANÇAS PROTAGONISTAS: ENTRE A SUBVERSÃO E A RESISTÊNCIA ..	43
4.1	A ética na relação com os sujeitos da pesquisa	43
4.2	Organização dos tempos e espaços da turma de Crianças Bem Pequenas B.....	47
4.3	Percepções das professoras sobre o protagonismo infantil	54
4.4	O protagonismo das crianças na participação, na reprodução interpretativa e na subversão	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais.....	77
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às Professoras.....	79
	APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às Crianças.....	81

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação trata-se de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste/Campus de Francisco Beltrão, na linha de pesquisa 1, Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. Esta defende que as “diversidades culturais e sociais que permeiam os espaços educativos e evidenciam as particularidades dos sujeitos envolvidos - **crianças**, jovens, homens, mulheres [...] - interpelam pela necessidade de pesquisas que levem em conta tais sujeitos.” (UNIOESTE, 2020, p. 7, grifo meu). Além disso, faz parte do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância (GPECI).

O interesse em desenvolver pesquisas na educação infantil surgiu durante a graduação, onde tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica e estudar especificamente sobre os modos de convivência no berçário. Este período foi fundamental na minha formação como professor pesquisador, pois com tal olhar pude enxergar diferentes problemáticas no espaço escolar. Dentre elas está a que apresentarei abaixo.

Em 2021, durante as formações realizadas em um CEIM¹, onde fui professor regente² das turmas de Crianças Bem Pequenas C³ e dos Bebês, observei que se insistia na importância de a criança ser protagonista do próprio aprendizado. Esta ideia era evidenciada principalmente no momento de pensar na temática de cada plano docente⁴, que devia surgir a partir dos interesses das crianças. Por exemplo, ao perceber que elas gostavam de brincar com o porco e o cavalo de brinquedo, então o tema Animais da Fazenda poderia ser o foco das propostas que permeariam até os próximos 30 dias.

A partir disso, as professoras iniciavam uma busca incessante por atividades relacionadas ao tema e que ao mesmo tempo dialogassem com os campos de experiência e objetivos apresentadas pela BNCC⁵ da educação infantil ou criados por eles mesmos. Durante as experiências propriamente ditas, diferentes registros ocorriam, tais como desenhos, pinturas, colagens e fotos, os quais acabavam fazendo parte do portfólio das crianças ou sendo expostos através dos murais fixados nos corredores. Já no final de cada semestre as famílias eram convidadas a irem até a instituição para dialogarem com as professoras e receberem os

¹CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal

²PPP da Rede Municipal de Chapecó (2022) sinaliza que, o professor pedagogo regente deve articular o seu trabalho pedagógico com os campos de experiência. Em turmas de meio período, o mesmo possui 16 aulas semanais, e nas integrais, um total de 32.

³As crianças desta turma tinham entre 2 e 3 anos de idade.

⁴Conforme o PPP da Rede Municipal de Chapecó (2022), o plano docente conta com uma organização prévia, fundamentada no Currículo Municipal do Ensino, onde se mobilizam ações metodológicas e pedagógicas.

⁵BNCC - Base Nacional Comum Curricular

chamados “Fios de Memória”, os quais descreviam as principais experiências vivenciadas pela criança naquele tempo. Será mesmo?

No caminho de ida ao refeitório com as crianças ou durante nossas brincadeiras no solário algumas situações observadas e ouvidas casualmente me chamaram a atenção. Isto inclui desde o momento da professora passar um longo tempo sentada em frente ao computador construindo o próximo plano docente, fazendo capas, etiquetas e colando as atividades ou as fotos da realização das mesmas no portfólio, enquanto as crianças brincavam no chão e na mesa. Em outras ocasiões presenciei as educadoras indagando algumas crianças sobre o porquê não pintaram a figura de tal cor ou o motivo de não estarem brincando da maneira como ela pediu.

Além desses fatores, os momentos de planejamento articulado⁶ e diálogo com a professora corregente⁷ e a de educação física sobre as situações de aprendizagem que proporíamos para a turma foram cruciais no surgimento de algumas inquietações.

Diante disso, proponho uma investigação sobre o protagonismo da criança na educação infantil. No início da pesquisa, o meu olhar investigativo estava voltado apenas para o protagonismo infantil. Mas, ao fazer o levantamento bibliográfico, conheci também outros termos, como o protagonismo compartilhado, as pedagogias participativas, a criança ativa, etc. Assim, pude perceber a dimensão do objeto que me propus a investigar e os desafios teórico-metodológicos postos.

Ao assumir a ideia da criança como protagonista do próprio processo de ensino e aprendizagem, torna-se imprescindível entender que “[...] o protagonismo infantil é uma ação compartilhada entre professores, crianças, conhecimento, espaço e tempo.” (HORN, 2017, p. 31). Assim, percebo que este conceito não se restringe apenas à figura da criança, mas também a outros elementos que fazem parte do processo educativo. Diante disso, me fundamento em Agostinho (2015), Martins Filho (2016), Ostetto (2000), Oliveira-Formosinho (2007), entre outros, para abordar o tema central desta investigação.

A partir das experiências vivenciadas, apresento algumas questões que me mobilizam para a realização desta pesquisa: Qual o entendimento das professoras sobre protagonismo? Que lugar as crianças e as professoras ocupam nas experiências propostas no que diz respeito ao protagonismo dos sujeitos?

⁶A Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (2021) sinaliza que, no mesmo ano, o plano docente deveria ser realizado de forma articulada (entre professor regente, corregente e de educação física), por turma, observando as necessidades desta.

⁷O PPP da Rede Municipal de Chapecó (2022) aponta que o professor pedagogo corregente deve compartilhar com o regente as diferentes responsabilidades, organizações e planejamentos das práticas pedagógicas da turma. Em turmas de meio período, o mesmo possui 4 aulas semanais, e nas integrais, um total de 8.

Assim, indico o seguinte problema a ser investigado: Como o protagonismo infantil se estabelece nas interações entre crianças e professoras no cotidiano de uma turma de um CEIM de Chapecó-SC?

Nesse sentido, o estudo destacará as culturas infantis e suas inter-relações com os processos educativos em instituições de educação infantil, possibilitando subsídios para a formação de professores no curso de pedagogia, bem como a formação continuada das professoras dos CEIMs.

Diante disso, apresento os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Analisar como o protagonismo infantil se estabelece nas interações entre crianças e professoras no cotidiano de uma turma de um CEIM de Chapecó-SC. E os objetivos específicos são os seguintes: Identificar, na literatura educacional, os conceitos de protagonismo infantil; examinar as compreensões de protagonismo infantil das professoras participantes da pesquisa; observar o protagonismo das crianças no fazer cotidiano de uma turma de Crianças Bem Pequenas.

Para isso, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, inspirada na etnografia, conduzida sob o enfoque fenomenológico e fundamentada nos pressupostos da sociologia da infância. A investigação foi realizada em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Chapecó-SC e contou com a participação de aproximadamente 20 crianças da turma Crianças Bem Pequenas-B e três professoras (regente, corregente e educação física) e uma agente educativa.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIOESTE, conforme o parecer nº 5.976.265. Depois disso, realizei, semanalmente e por cerca de seis meses, a observação participante na turma, no período de 23 de maio a 30 de outubro de 2023. Para registrar os episódios observados, utilizei um diário de bordo e uma câmera fotográfica. Também realizei entrevistas semiestruturadas com as profissionais daquele grupo, tendo em vista a importância de ouvir todos os sujeitos participantes. A partir dos observáveis e das entrevistas elegi alguns eixos e suas categorias, as quais serão apresentadas e discutidas no capítulo três.

É imprescindível analisarmos as práticas na educação infantil para então compreendermos as concepções que lhe orientam. Pensando no protagonismo, uma professora pode ter uma ótima proposta de atividade, mas a forma como ela a conduz, faz do educando um mero telespectador. Isso se torna visível em vários momentos do cotidiano dos CEIMs, onde o professor pinta e carimba a mão da criança no papel, conta uma história e não permite que ela levante ou encoste no livro, determina a forma de brincar com algo, dentre outros mais.

Vale investigar também as compreensões que as professoras têm da importância do cotidiano nas instituições de educação infantil. Sabemos que todos os momentos vivenciados ali são ricas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Com o intuito de ilustrar essa ideia, podemos citar o da higiene pessoal, no qual é interessante que os educandos tentem abrir e fechar a torneira, lavar as mãos, sentar no vaso sanitário, se limpar e então conhecer o próprio corpo. Tendo isso em mente, precisamos também olhar para os tipos de experiências que os educandos estão tendo na alimentação, ao brincar, nas interações professor-criança, etc.

Dessa forma, é fundamental que os profissionais de Educação Infantil percebam e favoreçam o protagonismo das crianças nas instituições onde atuam. Nesse sentido, segundo Friedmann (2020), mesmo que as políticas públicas a respeito do protagonismo infantil sejam importantes, os educadores e cuidadores devem compreender e apreender as mudanças de dentro para fora, e não de forma impositiva. A autora lembra que as crianças terem voz, se expressarem e serem ouvidas ainda é um direito a ser alcançado e incorporado pelos diferentes atores sociais. Além disso, vários discursos e documentos as consideram detentoras de direitos, mas as iniciativas, até o momento, são escassas e tímidas.

No primeiro capítulo, Caminhos da Pesquisa, apresento o levantamento de teses e dissertações que realizei sobre o protagonismo infantil. Logo depois, abordo os aspectos metodológicos da investigação, incluindo a fenomenologia, a etnografia, o contexto em que foi desenvolvida e os seus participantes. Além disso, descrevo as técnicas e instrumentos adotados na produção dos dados bem como os procedimentos de análise e devolução dos resultados.

No segundo capítulo, discuto os temas ‘Infâncias e crianças’, ‘Educação infantil’ e o ‘Protagonismo no cotidiano da docência’. Entre os principais autores utilizados, destacam-se: Agostinho (2015), Marchi & Sarmiento (2017), Martins Filho (2016), Oliveira-Formosinho (2007) e Rocha (2001).

Já no terceiro capítulo, apresento os dados da etnografia desenvolvida com a turma, compartilho a relação ética que estabeleci com as crianças, a organização dos tempos e espaços da turma e as percepções das professoras acerca do protagonismo infantil, a partir dos dados obtidos através de entrevista. Após isso, discorro sobre o protagonismo das crianças na participação, na reprodução interpretativa e na subversão tomando como referência alguns episódios registrados.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo descrevo o caminho metodológico percorrido pela presente investigação, o qual se encontra organizado em quatro subtemas. Início tal percurso apresentando o levantamento de teses e dissertações que realizei acerca do protagonismo infantil. Na sequência discuto o olhar fenomenológico sobre a criança, e posteriormente, a etnografia e a pesquisa com crianças pequenas tendo como aporte teórico a sociologia da infância. Por fim, descrevo, em traços gerais, o município, a instituição e os sujeitos participantes do estudo.

2.1 Levantamento de teses e dissertações

Num primeiro momento precisava saber o que já havia sido pesquisado sobre o protagonismo infantil no âmbito da pós-graduação, mestrado e doutorado. Então, na BDTD⁸, realizei buscas gerais por título e assunto fazendo uso dos seguintes descritores: protagonismo infantil, criança protagonista e protagonismo da criança. Abaixo apresento um quadro ilustrativo dos números obtidos.

Quadro 1 - Número de pesquisas encontradas

Descritores	Número de pesquisas por assunto	Número de pesquisas por título
Protagonismo infantil	21	24
Criança protagonista	9	22
Protagonismo da criança	8	22
Total:	38	68

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Durante o trabalho de levantamento das pesquisas percebi algumas questões que são interessantes destacar. Uma delas é a diversidade de cursos e áreas, que além da educação, tem observado o protagonismo infantil, dentre eles estão, mestrados em direito, processos de desenvolvimento humano e saúde e serviço social.

Tendo isso em vista, elegi alguns critérios que me ajudaram a selecionar os que vinham ao encontro dos objetivos propostos nesta pesquisa. São eles: 1) curso de mestrado/doutorado em educação ou em ensino; 2) desenvolvido no âmbito da educação infantil; 3) escrito em

⁸ BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

língua portuguesa; 4) defendido nos últimos de dez anos (2012-2022) e 5) que aborde, de uma forma mais ampla, o cotidiano dos sujeitos participantes. Este refinamento resultou em nove estudos, os quais serão listados logo abaixo:

Quadro 2 - Identificação dos estudos selecionados

Título do estudo	Curso	Autor/a	Orientador/a	Instituição	Ano
1) A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado	Mestrado em educação	Alvine Gaulke	Gabriel Junqueira Filho	UFRGS	2013
2) O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com crianças da pré-escola	Mestrado em educação	Diana Vandréia Dal Soto	Cleonice Maria Tomazzeti	UFSM	2014
3) O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil	Mestrado em Ensino	Mariângela Schneider	Jacqueline da Silva (orientadora) Rogério José Schuck (coorientador)	UNIVATES	2015
4) O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios	Mestrado em Educação - Currículo	Vivian Alboz	Mere Abramowicz	PUC-SP	2016
5) O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil	Mestrado em Educação	Emily Maise Aragão	Maria Inêz Araújo	UFS	2019
6) O protagonismo das crianças: diálogo entre conceitos e práticas que organizam a educação infantil	Mestrado em Educação	Milena Liz de Oliveira	João Paulo Pooli	UFPR	2019
7) “Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche	Mestrado em Educação	Miriam Villar	Ana Rosa Moreira	UFJF	2020
8) Entrelaçando vozes e embalando experiências: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil	Mestrado Acadêmico em Ensino	Digilaini dos Santos	Kári Lúcia Forneck	UNIVATES	2021
9) O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação	Doutorado em Educação	Queila Vasconcelos	Maria Carmen Barbosa	UFRGS	2021

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2022.

A partir da leitura do resumo, introdução, metodologia e conclusões de cada um desses trabalhos, apresento uma síntese de suas principais ideias.

Gaulke (2013) procurou identificar em cinco obras - Freire (1983), Junqueira Filho (1995), Vasconcelos (1997), Rabitti (1999) e Diez Navarro (2004) - a participação da criança e do professor na relação professor-aluno-conhecimento. A partir de autores, como Meirieu (1988) e Rinaldi (2012), pode observar um envolvimento equilibrado dos sujeitos nas experiências analisadas, o que caracteriza o protagonismo compartilhado.

A investigação de Dal Soto (2014) tencionou compreender em que condições se estabelece o protagonismo das crianças nas práticas da Educação Infantil. Para tal, a pesquisadora acompanhou durante nove meses, uma turma de Pré-escola, registrando os dados através do diário de campo, de fotografias e de vídeos. Os resultados obtidos evidenciaram que as crianças precisam ser ouvidas, e com base nessa escuta, envolvê-las em experiências diversificadas e planejadas.

Já Schneider (2015) investigou como uma professora de uma turma de crianças de 4 e 5 anos desenvolvia estratégias de ensino que propiciavam o protagonismo infantil. As estratégias observadas foram: Investigação e Documentação; Escuta; Participação das Famílias e o Espaço das Estratégias. Além disso, percebeu que a professora lançou questionamentos às crianças e com base nas reações delas, sugeriu o projeto “Uma viagem à lua”, o qual é descrito em detalhes na pesquisa.

Por sua vez, Alboz (2016) buscou entender como as educadoras de uma escola fomentam a escuta das crianças, visando a participação e autoria das mesmas. Para isso, realizou entrevistas semiestruturadas com as profissionais e analisou documentos oficiais, bem como o Projeto Político Pedagógico daquele espaço. Logo, pode observar uma relação horizontal entre adulto e criança e o princípio da dialogicidade nas rodas de conversa, das quais emergiam um planejamento coletivo.

Aragão (2019) pretendeu compreender as formas de protagonismo social da criança durante as interações com seus pares de idade e com a professora. Então, baseando-se na etnografia, na sociologia da infância e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, realizou a observação participante em uma turma com 16 crianças de quatro e cinco anos de idade. Os dados coletados revelaram que o protagonismo social dos educandos com os sujeitos citados acima ocorreu especialmente durante as brincadeiras livres ou dirigidas, pelas quais demonstraram que são capazes de participar, com autonomia e criticidade, das experiências a eles propostas.

Oliveira (2019) objetivou analisar o discurso de professoras, de pedagogas e de documentos da Educação infantil no que se refere ao protagonismo na organização das rotinas.

Para tanto, realizou entrevistas semiestruturadas em quatro CMEIs⁹, com uma professora e uma pedagoga de cada instituição, e também a análise documental. A pesquisadora aponta que os profissionais e os documentos apresentavam variadas concepções de protagonismo infantil e ao mesmo tempo nos alerta que tal termo pode ser utilizado como um meio para o governo da infância.

A dissertação de Villar (2020) procurou perceber como o protagonismo infantil se apresentava nas rodas de conversa de um grupo de crianças de três anos de idade em uma creche do município de Juiz de Fora-MG. Após um estudo exploratório, utilizou a observação participante, filmagens, fotografias e notas de campo de 13 rodas de conversa desenvolvidas com a turma 3A, como também a entrevista semiestruturada feita com a professora da mesma. A análise destes dados evidenciou que, diante das regulações impostas pela instituição de ensino, as crianças subvertiam as rodas de conversa, ou seja, reivindicavam o seu protagonismo.

Já o estudo de Santos (2021) visou compreender como os professores de educação infantil (re) significam os espaços e se os consideram essenciais para o protagonismo das crianças. Devido a pandemia de Covid-19, utilizou um questionário, elaborado no *Google Forms*. Depois de ter testado o instrumento, o enviou para 210 professores, das referências I e II, da rede municipal de Itapema - SC. Contudo, recebeu a devolutiva de 32 deles. Ao analisar tais dados, destaca a presença de uma rotina rotineira, marcada pelo adultocentrismo, e de uma organização da sala referência que limita as experiências das crianças.

A tese de Vasconcellos (2021) propôs investigar como uma escola de Educação Infantil organiza e realiza sua proposta pedagógica fundada no protagonismo das crianças. Com esse fim, a pesquisadora se utilizou das narrativas que ela e os sujeitos participantes (equipe da escola, crianças, famílias e comunidade de apoio) compartilharam durante o período de incursão, além da formação em contexto e as das inspirações praxiológicas. Diante disso, destaca três princípios pedagógicos que colocam a criança no centro do processo educativo, são eles, a singularidade dos sujeitos, a participação das crianças e a continuidade das experiências.

No quadro abaixo apresento a definição de protagonismo e o referencial teórico assumido por cada estudo. No que se refere às definições, é importante sublinhar que, busquei selecionar aquelas elaboradas pelas autoras e fundamentadas nos referenciais que balizaram toda a tese ou dissertação. Pude localizar tais informações no resumo das mesmas, embora também tenha consultado seus demais capítulos ou seções.

⁹ CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

Quadro 3 - Definições de protagonismo infantil e referencial teórico dos estudos

Autor da tese ou dissertação	Definição de protagonismo	Referencial teórico: autores ou teorias principais que fundamentam a pesquisa
Alvine Gaulke	No que se refere ao protagonismo compartilhado, “... professores e alunos são interlocutores à altura uns dos outros, reconhecendo-se como pares de aprendizagem, rumo à aventura do conhecimento.”. (GAULKE, 2013, p. 15)	Philippe Meirieu.
Diana Vandréia Dal Soto	“Neste trabalho, damos ênfase à categoria protagonismo das crianças, por conferirmos a elas um lugar de destaque no processo pedagógico [...]. As crianças, como sujeitos de direitos, ativas e comunicativas têm potencialidades para incentivar ações e decisões relevantes em seus contextos de vida.”. (DAL SOTO, 2014, p. 64)	Teoria histórico-cultural, sobretudo a obra de Lev Semenovich Vigotski.
Mariângela Schneider	“Por Protagonismo Infantil entende-se a percepção da criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.”. (SCHNEIDER, 2015, p. 10)	Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, Maria da Graça Souza Horn, Maria Carmen Silveira Barbosa e José Gimeno Sacristán.
Vivian Alboz	Alboz (2016, p. 16) cita Luz (2008, p. 30-31), o qual descreve que “o valor dado à interação com os pares e ao protagonismo infantil, reconhecimento de que as crianças devem participar ativamente na construção de sua própria história, atribui um lugar de destaque às creches e pré-escolas, que devem ser guardiãs e promotoras dessa participação das crianças e da produção da cultura infantil.”.	Sociologia da infância, especialistas em educação infantil e publicações do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
Emilly Aragão	“O protagonismo social da criança no presente estudo é interpretado como a autonomia que a criança conquista e expressa em suas ações em meio às suas respectivas experiências interativas, seja ela com os pares de idade, ou com adultos.”. (ARAGÃO, 2019, p. 9).	Sociologia da infância e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2019.
Milena Liz de Oliveira	A autora interpreta o protagonismo infantil como “... uma tecnologia de governmento, no qual as crianças são colocadas em evidência cada vez mais, com um governmento velado para tornarem-se sujeitos autorregulados.”. (OLIVEIRA, 2019, p. 48)	Norbert Elias, Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto, Maria Isabel Edelweiss Bujes e Cláudia Inês Horn.
Miriam Villar	Esta investigação priorizou o termo protagonismo infantil, em função de ele estar relacionado com a participação autoral da criança, ou seja, com o poder de criação e a capacidade infantil para agir, questionar, propor e atuar efetivamente no meio em que está inserida. (VILLAR, 2020, p. 75)	Lev Semenovich Vigotski, Mikhail Bakhtin e a sociologia da infância.
Digilaini dos Santos	... “entendemos como protagonismo infantil, a autoria, o direito e a participação dos bebês e das crianças pequenas em decisões políticas e pedagógicas da vida cotidiana na e da Educação infantil, ...”. (SANTOS, 2021, p. 43)	Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi.
Queila Vasconcelos	“... essa pesquisa resultou na produção de três princípios que indicam o protagonismo das crianças na escola: singularidade dos sujeitos, participação das crianças e continuidade das experiências. ” (VASCONCELOS, 2021, p. 22)	D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly, João Formosinho, Graciete Monge e Júlia Oliveira-Formosinho, e Paulo Fochi.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Ao analisar as definições acima pude perceber que a grande maioria dos estudos adota o termo Protagonismo infantil (5) ou Protagonismo das crianças (2). Apenas um deles utiliza-se do protagonismo compartilhado (1) e outro do Protagonismo Social (1). No que diz respeito ao referencial teórico anunciado pelas mesmas, foi interessante observar uma diversidade de autores e os seus diferentes olhares sobre o mesmo objeto. Nesse sentido, notei também que três delas mencionam que se fundamentam na sociologia da infância.

Na escrita do presente trabalho, opto pelo termo Protagonismo Infantil ou Protagonismo das crianças, por entender que estas ocupam um lugar central no cotidiano da instituição educativa, ou melhor, são o fio condutor de todas as práticas desenvolvidas naquele espaço. Vale lembrar que a criança é sujeito de direitos, ativa, criativa, autônoma e potente.

Além do protagonismo infantil, entendo que tais definições perpassam outras temáticas, como infância, criança e educação infantil, das quais também me ocuparei no decorrer do texto.

2.2 Definições metodológicas

Este estudo define-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; CORSARO, 2005), desenvolvido sob a perspectiva fenomenológica (BICUDO, 1994; MACHADO, 2013), com aporte teórico da sociologia da infância (PROUT E JAMES, 1990; CORSARO, 1997).

Segundo Minayo (1994, p. 21-22) a pesquisa qualitativa “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não poder ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]. Por sua vez, a pesquisa etnográfica, utiliza-se da observação participante e das entrevistas intensivas, que podem “[...] desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no seu cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, p. 41, 1995).

O desenho metodológico da pesquisa teve início quando, no primeiro semestre de 2022, cursei a disciplina obrigatória “Ciência, Conhecimento e Educação”, ministrada pelo professor Dr. Carlos Antônio Bonamigo, no Programa de Pós-graduação em Educação - Campus Francisco Beltrão. Em certo momento conheci os principais fundamentos teóricos e metodológicos que produzem conhecimento no campo da educação, os chamados paradigmas. Dentre eles podemos citar o positivismo, o marxismo, a fenomenologia e as perspectivas pós estruturalistas. Então, sob qual olhar desenvolveria meu estudo?

A partir das contribuições de Bicudo (1994) o qual aponta que, em síntese, a fenomenologia é composta por três momentos, sendo eles: *epoché*, redução e interpretação fenomenológica. Mas o que significa cada um deles? A autora explica que na *epoché*, o pesquisador coloca o fenômeno estudado em suspensão, destacando-o dos demais que também se fazem presentes naquele espaço.

Na redução, o mesmo descreve o que viu e em seguida elege as partes que considera essenciais ao fenômeno. Para isso, utiliza uma técnica chamada “variação imaginativa”. Por meio da comparação, no contexto em que o fenômeno se faz presente, e da supressão do que julga desnecessário, o pesquisador está apto a reduzir as partes de tais descrições, conforme o que vê como fundamental para o estudo.

Já na interpretação fenomenológica, o pesquisador entende *experiência* como aquela vivida pelo sujeito, diferenciando a da experiência empírica ou informativa. Portanto, ele não tem como foco a experiência das coisas em que o sujeito se detém, mas sim a práxis, no sentido de um agir e fazer de maneira criativa e crítica. Então, desenvolve a reflexão. Nesse sentido, a consciência realiza uma experiência de perceber a essência, trazendo-a para seu horizonte de compreensão. Assim, o pesquisador apropria-se das características do fenômeno investigado.

Ao estudar sobre o paradigma fenomenológico, surgiu o desejo de compreendê-lo no âmbito da educação infantil. Logo, fiz uma busca por produções científicas que tratassem do tema, na qual os trabalhos desenvolvidos pela professora dra. Marina Marcondes Machado me despertaram grande interesse. A seguir apresentarei algumas das discussões encontradas na leitura dos mesmos, as quais considero primordiais em práticas que visem uma criança protagonista.

Machado (2013) aponta a necessidade de uma pedagogia fundamentada na fenomenologia, aceitando as crianças tal como se mostram no cotidiano. Logo, esclarece que o educador que respalda a sua prática em tal perspectiva não elabora pressupostos evolutivos e nem tarefas desenvolvimentistas com esse ou outro objetivo. É interessante que, ao refletir sobre o pensar-agir fenomenológico, a própria autora se pergunta: seria mesmo simples assim?

Machado (2010) apresenta os quatro cuidados metodológicos defendidos pela pedagogia de Merleau-Ponty. O primeiro refere-se à *Inexistência de uma “mentalidade infantil”*. A autora salienta que tal perspectiva não opta por materiais e objetos culturais que abarcam ideias, como “a criança vive em seu mundinho” e “o mundo mágico da primeira infância”. Dessa maneira, defende a escolha daqueles que dialogam com a concepção de que o mundo para crianças e adultos é o mesmo, o que se difere está na forma como a criança o apreende.

O segundo, *O polimorfismo*, entende que a criança pode realizar diferentes ações ao mesmo tempo e tem grande competência para transformar e revisar, de forma não intelectualista, o que fez anteriormente. Uma pedagogia que assuma tal ideia, deverá desenvolver muito a plasticidade do próprio adulto, ou seja, precisará aprimorar a sua flexibilidade e formas de trabalhar com as crianças. Assim, é preciso que ele trabalhe si mesmo um modo de ser criança, para que consiga visualizar a variedade de expressões e as coisas que ocorrem conjuntamente naquele espaço.

Em seguida, a pesquisadora expõe o terceiro, intitulado *Entrada na herança cultural por meio da imitação e inteligência*. Ainda com base em Merleau-Ponty, descreve que imitar não é apenas reproduzir, mas sim uma das ações mais importantes para adquirir vocabulário, repertório, aproximar-se do outro ou de coisas do mundo, e também se divertir. Considera que o imitar exercita a inteligência humana. O adulto que aderir a este pensamento deverá observar minuciosamente *como* as crianças imitam, e a partir disso, experiências criativas.

Por fim, o quarto são *os fenômenos de pré-maturação*. Os mesmos revelam que no tempo vivido não há uma linearidade cronológica de começo-meio-e-fim. Nesse sentido, esclarece que cada indivíduo vai e volta, entre a vida infantil e a adulta, nas suas formas de ser e estar no mundo. Logo, se observará “traços de maturidade” na criança e “restos de polimorfismo, pensamento pré-lógico e onirismo” no adulto.

As discussões metodológicas trazidas acima ilustram os motivos que me convidam a compreender a criança através das lentes fenomenológicas. Entendo que tal perspectiva leva o pesquisador a olhar atentamente para o sujeito infantil e a perceber suas características próprias. Ademais, é possível identificar diversas aproximações entre a perspectiva fenomenológica e a Sociologia da Infância.

Na perspectiva de Sarmiento (2008), as correntes ou abordagens não são apenas opções epistemológicas diferentes, mas intenções analíticas que demonstram um maior interesse por determinadas problemáticas e delineamentos metodológicos. À vista disso, apresenta três grupos ou abordagens da Sociologia da Infância, sendo eles, os estudos estruturais, os estudos interpretativos e os estudos de intervenção social.

A presente pesquisa se fundamenta nos estudos interpretativos. O autor acima descreve que tal corrente entende que as crianças constituem uma categoria social, a infância, mas que também desenvolvem processos de subjetivação no campo da construção simbólica de suas vidas. Então, ao interagirem com os adultos, elas acabam reproduzindo as culturas sociais e até as recriando nas interações entre pares.

2.3 A pesquisa com crianças de caráter etnográfico

Ao iniciar esta discussão, é importante fazer referência à figura do autor e pesquisador Alan Prout. Acerca dele Borba e Lopes (2018) descrevem que este e Allison James, publicaram, em 1990, a obra *Constructing and Reconstructing Childhood* (Construindo e Reconstruindo a Infância), a qual foi determinante na compreensão de tal conceito como também na emergência do campo de estudos denominado Sociologia da Infância.

Nesse cenário, Corsaro (2005) relata as pesquisas etnográficas, com crianças, que desenvolveu nos Estados Unidos e na Itália. Tomemos como exemplo o estudo realizado em uma pré-escola, de Berkeley, Califórnia (1974-1975). No primeiro dia, o pesquisador apenas observou e tentou dar um sentido geral aos acontecidos. Nos dias seguintes, teve como foco o que ocorria, quando e onde, percebendo assim uma certa rotina. Além disso, elaborou um inventário das atividades que as crianças participavam, abarcando tanto as dirigidas pelos professores como as criadas por elas mesmas.

O autor também aprendeu o nome de todas as crianças, e até certo ponto, conheceu as suas diferentes personalidades. Já na terceira semana, começou a pensar como iria se inserir e ser recebido pela turma. Ao observar de que forma os adultos interagiam com as crianças, percebeu que eles eram, sobretudo, ativos e controladores das interações estabelecidas. Assim, decidiu realizar uma entrada “reativa”, ou seja, permaneceu nos espaços ocupados pelas crianças e esperou que reagissem à sua presença.

Montandon (2001) resgata Prout e James (1990), os quais indicam que no século XX houve uma grande produção de saberes sobre a infância, frutos das experiências psicológicas, testes psicométricos, mapas sociométricos, descrições etnográficas, estudos longitudinais, etc. Nesse sentido, salientam que tais conhecimentos instituíram, gradativamente, uma concepção de infância muito ocidental para todas as crianças, camuflando assim o seu real significado, o de uma construção social.

Os autores também buscam um novo paradigma para o estudo da infância, frisando a necessidade de reconstruí-la. Com esse fim, apontam uma sequência de ideias a serem consideradas, as quais são, resumidamente, apresentadas a seguir. A infância é: 1) uma construção social; 2) variável, ou seja, não pode ser dissociada de variáveis como classe social, sexo e pertencimento étnico. Em relação aos estudos: 3) devem contemplar as relações sociais das crianças e suas culturas; 4) precisam compreender as crianças como atores na construção de sua vida social e na daqueles que as cercam; 5) os métodos etnográficos são, especialmente,

de grande utilidade 6) com base na dupla hermenêutica de Giddens, dedicam-se ao processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.

Coutinho (2016) sinaliza dois paradoxos presentes na pesquisa com crianças. O primeiro refere-se àquelas que assumem o conceito de criança-ator, mas acabam não o sustentando metodologicamente e na análise dos dados. Já o segundo diz respeito as que defendem a importância de considerar a opinião das crianças no processo investigativo. Porém, ao exporem o percurso metodológico, o que efetivamente prevalece é o desejo do pesquisador em fazer descobertas.

Barbosa, Delgado e Tomás (2016) esclarecem que os Estudos da Infância e os Estudos da Criança dedicam-se ao mesmo objeto de estudo, mas com olhares muito diferentes. Elas exemplificam que se os Estudos da Criança utilizam como fundamento metodológico entrevistas, brincadeiras, desenhos, filmagens e fotografias, os Estudos da infância recorrem a dados que não são gerados pelas próprias crianças, isto é, a instrumentos que acabam por produzir e medir as infâncias.

Delgado e Müller (2005) apresentam três desafios a serem superados no âmbito das pesquisas com crianças. O primeiro relaciona-se a *lógica adultocêntrica*. Elas citam Grau & Walsh (2003), os quais descrevem que os investigadores entendem as crianças como janelas abertas para as leis psicológicas universais ou como indicadores dos efeitos de tratamentos de dados. Contrárias a tais ideias, defendem que as mesmas sejam vistas a partir de seus contextos, experiências e situações reais de vida.

O segundo é intitulado de *entrada no campo*. As autoras reforçam que as pesquisas desenvolvidas por Corsaro (1997) buscaram sempre investigar *o que significa ser criança na escola*. Para tal propósito, empregou o método de entrada reativa no campo, o qual já foi elucidado nas discussões sobre a etnografia no campo escolar. Além disso, fazem referência a Alderson (2000), que defende a importância de as crianças também serem vistas como pesquisadoras nas investigações dirigidas pelos adultos.

O terceiro aborda a *ética*. Com base em Alderson (2000) e Kramer (2002), esclarecem que a dimensão ética assegura o direito de a criança aceitar ou não participar da pesquisa. Nesse sentido, explicam que as fotografias, filmagens, entrevistas com crianças e as análises de dados realizadas sob um olhar adultocêntrico, é considerado algo autoritário. Tendo isso em mente, as autoras apontam que os pesquisadores podem combinar com as crianças todo o percurso da investigação como, a entrada em campo e seus objetivos e quem deseja fazer parte dela.

Os elementos descritos acima me fazem refletir sobre alguns cuidados que se deve ter na realização da pesquisa. Dentre eles, gostaria de chamar atenção para a etnografia com

crianças bem pequenas e seus respectivos desdobramentos éticos e metodológicos. Mesmo já tendo o consentimento dos responsáveis legais, é imprescindível apresentar a pesquisa e solicitar o assentimento das crianças. Outro aspecto diz respeito à importância de o pesquisador agir respeitosamente frente aos tempos e espaços que estas se utilizam durante suas vivências, sobretudo no momento de realizar um registro ou uma interação.

Em outra publicação sobre o tema, Delgado e Müller (2005) relatam que a etnografia nos instiga a desenvolver uma descrição profunda, tal como defendido por Geertz (1989). Na compreensão deste e outros autores (Sarmiento, 2003; Woods, 1987), a estrutura da mesma requer certa dedicação no momento de interpretar os significados e vozes das crianças de maneira crítica e analítica.

A partir de Corsaro (2003, p. 1), as autoras salientam que a entrada em campo torna-se fundamental na pesquisa etnográfica, visto que um de seus principais objetivos, como método interpretativo, é instituir o status de membro e adotar uma visão “dos de dentro”. O registro dos impactos da rotina de coleta de dados e do processo de entrada em campo também é importante para o autor.

Apoiando-se nas contribuições de Bakhtin, as quais recusam qualquer atitude utilitarista ligada ao conhecimento, Pereira (2012) assevera que toda teoria surge de uma demanda particular, ou seja, é encontrada num ambiente específico e elaborada por um indivíduo singular. Outro sujeito não a elaboraria da mesma forma e nem outro cenário a construiria do mesmo modo.

Baseada em Castro (2010), a autora explica que o pesquisador e a criança não estabelecem sua relação de alteridade a partir do mesmo lugar no tocante a razão da pesquisa, porém é essa disparidade que reconhece e situa-os nos discursos que são gerados no amago dessa. Então, ressalta que tal desigualdade estrutural não retrata a adoção de uma hierarquia entre os referidos sujeitos, mas sim a definição dos lugares sociais em que eles se manifestam na investigação.

Além disso, menciona que, no texto escrito, até as declarações feitas pelas crianças não representam as “originais”, pois o cenário do diálogo e o círculo social onde elas ocorreram eram diferentes. As mesmas são assumidas pelo pesquisador e as vozes infantis - assim como a dos autores em que se embasa - transforma-se em referência ou citação. Ainda que o investigador mantenha silêncio para apresentar um registro de campo, a posição discursiva dessas vozes na produção escrita é determinada por ele.

Fernandes (2004) aponta que a descrição fiel dos episódios nos possibilita alcançar os diversos arranjos do folclore infantil e ainda favorece a investigação da vida social das crianças

nos grupos infantis. Depois da observação atenta e longa de alguns grupos, o investigador torna-se apto a entender determinadas características do comportamento das crianças em seus grupos sociais, a construção da sua personalidade, o respeito a certas normas, dentre outros.

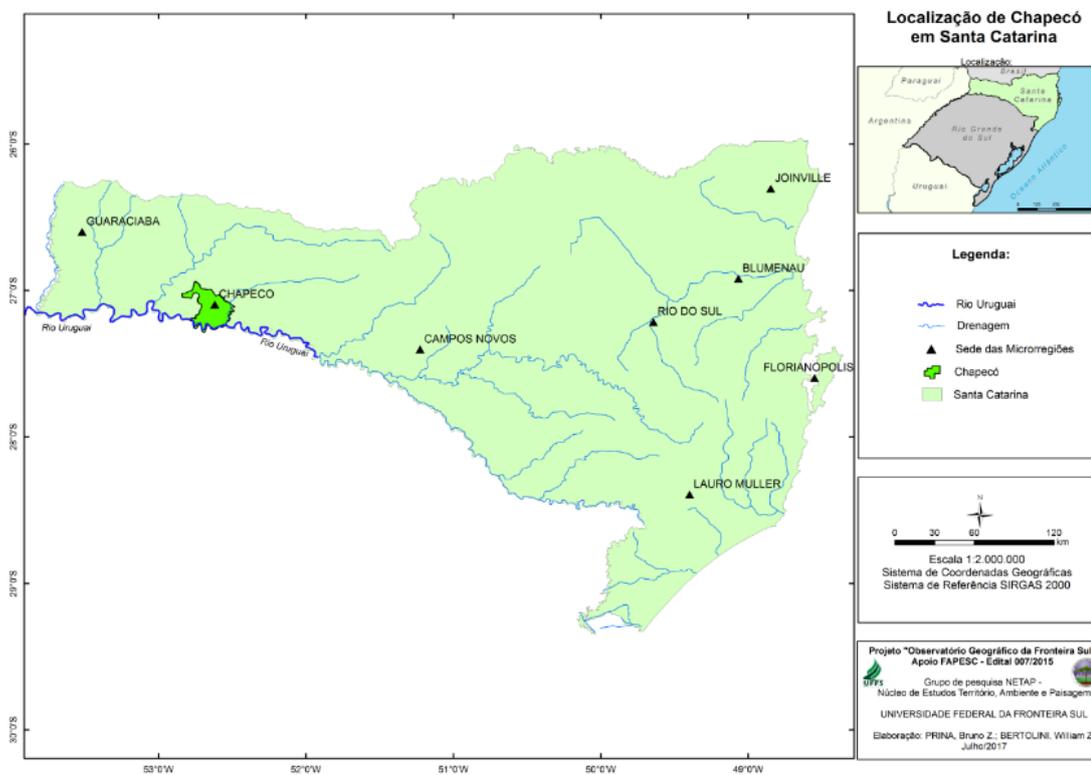
O autor também destaca que sempre recorreu às crianças dos grupos pesquisados, com quem tinha amizade. As conversas mais longas, inclusive, constituem entrevistas autênticas e sólidas. Ao surgirem oportunidades de guiá-las, possibilitam esclarecer diversos elementos essenciais, tal como: folguedos preferidos, funções e objetivos das crianças nos grupos, interações dos participantes de um grupo entre si e com os de outros agrupamentos, nível de consciência grupal, etc.

Por fim, destaco que procurei conduzir o trabalho de campo com base nos pressupostos teóricos dos autores anteriormente citados: Barbosa, Delgado e Tomás (2016), Corsaro (2003; 2005), Coutinho (2016), Delgado e Müller (2005), entre outros.

2.4 Contexto da pesquisa

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (2022), o referido município foi fundado em 25 de agosto de 1917 e se encontra localizada no oeste de Santa Catarina, Brasil. É considerado a Capital do Oeste Catarinense, por ser polo de uma região que abarca aproximadamente 200 municípios e mais de 1 milhão de habitantes. Além disso, neste estão instaladas as principais empresas processadoras e exportadoras de suínos, aves e derivados do Brasil, motivo pelo qual também é reconhecido no âmbito internacional.

Figura 1 - Localização de Chapecó em Santa Catarina



Fonte: Mapa elaborado por Prina e Bertolini, 2017.

De acordo com o IBGE¹⁰ (2022), a população atual do município é de aproximadamente 254.781 pessoas.

¹⁰ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Figura 2 - Vista aérea do município de Chapecó-SC



Fonte: Correio do Povo, 2021.

O documento citado a pouco também sinaliza que a rede pública municipal de Chapecó conta com, aproximadamente, 85 instituições de ensino, sendo: 40 CEIMs, 43 EBMs¹¹ e 2 EPCs¹². Além disso, há cerca de 24.316 sujeitos matriculados e 1.818 professores em serviço, entre eles 850 efetivos e 968 Admitidos em Caráter Temporário (ACTs). Segundo o IDEB¹³ (2021), o município obteve uma pontuação de 6,3 nos Anos Iniciais e 5,1 nos Anos finais do Ensino Fundamental.

2.4.1 Participantes

A pesquisa foi desenvolvida no CEIM Universo da Criança, localizado em Chapecó-SC. Os sujeitos participantes são, aproximadamente, vinte crianças da turma Crianças Bem Pequenas-B¹⁴ e as quatro profissionais que lhes atendem, sendo elas: 1 professora regente, 1 professora corregente, 1 professora de educação física e 1 agente educativa¹⁵.

¹¹ EMB – Escola Básica Municipal

¹² EPC – Escola Parque Cidadã

¹³ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

¹⁴ As crianças desta turma têm entre 3 e 4 anos de idade.

¹⁵ O PPP da Rede Municipal de Chapecó (2022) indica que uma das atribuições do agente educativo é auxiliar o professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas.

Figura 3 - Fachada do CEIM Universo da Criança



Fonte: Do autor (2023)

O PPP do CEIM Universo da Criança (2023) descreve que esta instituição iniciou suas atividades no dia 23 de abril de 1991, mas nomeada como Creche Bela Vista. Já em 1999, a comunidade escolar elegeu o nome que permanece até os dias atuais. O espaço conta com: uma gestora, uma coordenadora pedagógica, três auxiliares de serviços gerais e 20 professoras. No total, atende, através de 11 turmas, em período parcial, cerca de 203 crianças.

Atualmente o espaço físico da instituição dispõe de 6 salas de referência, sala de professores, sala da equipe gestora, cozinha, refeitório e no ambiente externo um parque, um solário e uma caixa de areia.

2.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIOESTE e aprovado sob o parecer nº 5.976.295. De uma forma geral, no mês abril de 2023, obtive o consentimento das professoras, da agente educativa e dos responsáveis legais pelas crianças. Já, em maio, recebi o assentimento delas mesmas. Neste mesmo mês iniciei a observação participante na turma, a qual se estenderá até meados de dezembro do corrente ano.

Para registrar os observáveis, utilizei um diário de bordo, onde descrevi as cenas e falas dos sujeitos, e uma câmera digital, com a qual fotografei e gravei pequenos vídeos do seu cotidiano no CEIM.

Vale ressaltar aqui a importância das vídeo-gravações para o estudo em questão. Coutinho (2016) descreve que o uso de metodologias visuais nas investigações com bebês e crianças bem pequenas possibilita ao pesquisador refletir sobre o universo complexo que constitui as narrativas destes sujeitos. Além disso, permite que retome tais diálogos quantas vezes for necessário durante o processo de interpretação e construção dos mesmos.

Ao escrever o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), consultei diversos modelos já utilizados em pesquisas com Crianças Bem Pequenas. Contudo, percebi que poucos utilizam um *layout* e uma linguagem acessível à criança. Assim, gostaria de fazer referência ao termo apresentado por Silva (2007), o qual me inspirou a redigir o deste estudo. Inclusive, o endereço do mesmo se encontra na sessão referências.

Kramer (2002) orientou diversas pesquisas com crianças sob uma perspectiva qualitativa, onde a questão dos nomes dessas tornou-se um impasse. De início, descartaram opções como utilizar números, citar as suas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois tais caminhos recusavam a sua posição de sujeitos, ignoravam a sua identidade, suprimiam quem eram e as destinavam a um anonimato incompatível com quadro teórico que guiava a pesquisa.

Ademais, entenderam que tais opções afetariam o modo de escrita da pesquisa, pelo fato de comprometerem a apresentação das narrativas e influírem na redação e potência dos diálogos infantis. Em algumas situações, perante a significativa participação e entrosamento entre pesquisador e crianças, decidiram perguntar para as crianças que nomes gostariam de ter na versão final do trabalho.

A mesma também descreve que existem vários entraves na relação entre pesquisa e políticas públicas. Neste contexto, as crianças ainda são menos ouvidas do que os adultos e a devolutiva das pesquisas raramente acontecem para elas. Então, a autora indaga: é desnecessário seguir com a investigação quando não há uma devolutiva instantânea? Ela explica que não, pois as publicações propiciam devolutivas indiretas a outros grupos e professores que desejam se aperfeiçoar.

Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com as profissionais daquele grupo, tendo em vista a importância de ouvir todos os sujeitos participantes. Abaixo, apresento o roteiro de perguntas que balizou o diálogo.

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você atua com a educação infantil?
3. Como, geralmente, você planeja e desenvolve as atividades com as crianças?
4. Qual a sua opinião sobre a organização do tempo e do espaço no CEIM?
5. Como você vê a avaliação das crianças na educação infantil?
6. Em que momentos da rotina você considera que as crianças demonstram mais autonomia e participação nas atividades?
7. O que você entende por “protagonismo infantil”?
8. Você considera que as crianças da sua turma, exercem protagonismo no cotidiano do CEIM? Explique ou exemplifique.
9. Você percebe as crianças livres para protagonizar suas experiências no contexto escolar? O que favorece e o que desfavorece (limita) o protagonismo das crianças no CEIM? Explique os elementos que favorecem ou limitam, se for o caso.
10. Você considera que o plano docente oportuniza o exercício do protagonismo das crianças? Explique.
11. O que, no plano docente, você considera como uma estratégia (um momento ou uma atividade) que oportuniza às crianças o exercício do protagonismo?

2.6 Procedimentos de análise de dados e devolução dos resultados

A análise dos dados da pesquisa toma como base as etapas da abordagem fenomenológica, *epoché*, redução e interpretação fenomenológica. Organizei os registros escritos e de imagem, em grandes categorias, conforme os momentos que fazem parte do cotidiano da turma (brincadeiras, contação de histórias, alimentação, etc) e então de forma qualitativa observei como eles ocorrem, fator primordial no problema desta pesquisa. Também transcrevi as entrevistas realizadas com as profissionais. E, por fim, realizei a análise dos dados.

Assim que concluir o estudo, agendarei um momento de conversa com a responsável pela educação infantil na SEDUC, a fim de apresentar e discutir os resultados obtidos. Além disso, alinharei com a gestora da instituição uma oportunidade em que eu possa fazer o mesmo com todos os participantes da pesquisa.

3 PROTAGONISMO INFANTIL: DA INVISIBILIDADE À PARTICIPAÇÃO

3.1 Infâncias e crianças

No primeiro semestre de 2022 também pude cursar a disciplina “Estudos sobre a infância e a educação”, coordenada pela minha orientadora, professora Dra. Caroline Machado Cortelini Conceição. As discussões que permearam o componente foram de fundamental importância, pois me possibilitaram fazer um aprofundamento e reflexões sobre os principais sujeitos desta investigação, as crianças bem pequenas.

Por hora, pretendo enfatizar os dois primeiros momentos da disciplina “A construção social do conceito de infância: interlocuções históricas e sociológicas” e “Infância e pedagogia”. Para isso, contaremos com as contribuições de autores, como: Philippe Ariès, Colin Heywood, Manuel Jacinto Sarmiento e Rita de Cássia Marchi.

Azevedo (2013) dialoga com Gagnebin (1997), a qual explica que na Antiguidade duas concepções de infância que predominavam, ambas surgidas em Platão. A primeira é a do racionalismo cartesiano, conduzida pela pedagogia cristã com Santo Agostinho, e a segunda é a do renascimento com Montaigne, que adentra nas escolas por meio do romantismo de Rousseau.

Ariès (1986) defende que durante a idade média (476 d. C – 1453) não havia sentimento de infância, pois caso a criança sobrevivesse as altas taxas de mortalidade infantil, logo se misturava ao mundo dos adultos.

Já na modernidade (1453–1789), observa o primeiro sentimento de infância, em que os adultos se distraem com a ingenuidade, gentileza e graça da criança, a chamada “paparicação”. Podemos citar como exemplo, uma situação em que o pai pede para a filha se tinha algo a dizer. Então a pequena responde que poderia lhe contar algumas histórias que tinha acabado de aprender. Ele ressalta que, ainda neste período, os educadores e moralistas constituíram o segundo sentimento de infância, o qual deu enfoque para desenvolvimento moral e psíquico da criança.

Contudo, Ariès recebeu algumas críticas relacionadas aos seus escritos. Nesse sentido, Heywood (2004) cita o historiador Pierre Riché, o qual defende que entre os séculos VI e VII houve uma redescoberta do prestígio das crianças. Contudo, o autor não acredita em tal posicionamento, pois na idade média grande parte da população vivia em condições de extrema pobreza e sujeitas a constantes pragas e invasões estrangeiras.

Nesse contexto, é fundamental discutirmos sobre a institucionalização da infância. Assim, Dornelles (2005) dialoga com Postman (1999) e Ariès (1981), sinalizando que entre o final

do século XV e início do século XVII, o adulto-pequeno foi sendo substituído por uma nova figura, a do sujeito aluno ou aprendiz. Então, salienta que as crianças foram reconhecidas como um grupo específico, precisa-se agora conhecer as suas particularidades para governá-las. Vejamos abaixo de que maneira isso ocorreu ou ainda ocorre nas instituições escolares.

Nesse sentido, a autora faz referência às pedagogias disciplinares, que assumem a tarefa de reconfigurar o tempo e o espaço na escola. Descreve que os colégios dos jesuítas foram os primeiros a aderirem à nova organização, pela qual, cada criança deveria ocupar um posto, um lugar, uma série, uma idade. Assim, além de controlar a aprendizagem, vigiava-se o comportamento das crianças.

Araujo (2007, p. 190) enfatiza que na Modernidade também surge uma proposta pedagógica, denominada como moderna, a qual defende uma educação “... centrada na existência, centrada na vida, centrada na experiência do educando, centrada na atividade do educando, procurando promover na criança, a liberdade, a espontaneidade, a criatividade”. Frente a isso, nos alerta que as abordagens tradicionais não deixaram de existir, mas que continuaram a disputar a hegemonia com as perspectivas modernas.

Moss (2005, p. 237, grifo meu) ilustra a teoria do construcionismo social, a qual “[...] parte da premissa de que o mundo e nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos **participantes ativos** desse processo, engajados com o outro em uma realização significativa.”. O mesmo ainda salienta que tal princípio nos afasta daquela concepção de “criança” ou infância” caracterizada por um indivíduo essencial e universal e que aguarda ser descoberto, definido e realizado. Em contrapartida, nos apresenta múltiplas infâncias, construídas para e por crianças de diferentes realidades.

O autor, inclusive, expõe um novo olhar, onde as crianças são percebidas como sujeitos de direitos, integrantes de uma categoria social, protagonistas de suas próprias vidas (mesmo não sendo livres) e co-produtoras de conhecimento, identidade e cultura. Além do mais, ressalta que a infância, é uma etapa fundamental da vida e que deixa os seus registros nas etapas seguintes.

Marchi & Sarmiento (2017, p. 955) defendem que “[...] o mais completo de todos os documentos jurídicos – precisamente a CDC¹⁶ – influi notoriamente no modo dominante de administração simbólica da infância, articulando-se ora de maneira convergente ora divergente com os elementos culturais oriundos de diferentes povos do mundo [...]”. Então, apontam que

¹⁶ CDC – Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças

o efeito de tal convenção é problemático e permeado por incoerências difíceis de serem remediadas.

Porém, os autores assinalam que a CDC é vista como um “ponto de viragem” em relação às ideias anteriores sobre os direitos da criança. Além disso, o documento exige que os países participantes adotem seus princípios nas leis e na própria organização interna, a fim de que exerçam uma maior influência no cotidiano das crianças.

Então, podemos dizer que muitos dos documentos oficiais que orientam o trabalho dos professores na Educação Infantil no Brasil são fundamentados na concepção de infância apresentado pela CDC. A título de exemplo vale citar a atual BNCC, que tem sido um guia para a grande parte para desses profissionais e muitas vezes vista como uma verdade absoluta. Entretanto, precisamos ter um olhar crítico sobre os mesmos e então nos perguntar: a infância desenhada ali representa a realidade das crianças que convivemos no dia a dia de uma IEI¹⁷?

Nesse sentido, Kramer (2000, p. 8) apresenta a ideia das crianças como cidadãos e salienta que as “Escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: das tradições culturais, costumes, e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, povo, país.”

Ao ler as contribuições da autora, penso também no número expressivo de famílias haitianas e venezuelanas há pouco tempo imigraram para o Brasil devido as situações críticas que seu país de origem se encontrava naquele momento (desastres naturais, instabilidade política, econômica e humanitária, etc). É importante lembrar que a maioria dos filhos desses imigrantes têm frequentado as instituições de ensino públicas e trazido consigo uma variedade de saberes. Agora lanço uma questão para reflexão: que lugar estes ocupam em nossas práticas pedagógicas? Estas crianças estão sendo incluídas no cotidiano das IEI ou permanecem à margem?

De maneira assertiva Campos (2012, p. 15) afirma que no Brasil e em outros países “[...] a pedagogia, enquanto reflexão crítica e atualizada sobre a prática educativa encontra-se ausente ou mal entendida, a pedagogia tradicional, justamente aquele que só enxerga o aluno e raramente a criança na figura do educando, é que ocupa seu lugar de sempre.” Um dado que considero alarmante.

A autora também comenta que, apesar do discurso pedagógico ter evoluído, as práticas desenvolvidas na grande parte das creches e pré-escolas propiciam pouquíssimas oportunidades

¹⁷ IEI – Instituições de Educação Infantil

para o protagonismo infantil. Na verdade, elas parecem reproduzir uma pedagogia antiga, fundamentada em costumes que até antecedem àqueles apontados por pedagogos renomados de séculos passados.

Esta concepção de criança e infância vem sendo ainda mais reforçada na Educação Infantil através do PNLD¹⁸ Então, aconselho que os professores olhem para as atividades presentes nos materiais didáticos e em seguida reflitam sobre a identidade e os reais interesses que as crianças de sua turma demonstram no cotidiano da IEI. Além disso, como se dará o trabalho frente aos processos escolarizantes dos sujeitos que ao mesmo tempo nos convidam para a interação e movimento?

Kramer (2000) ainda indica que, devido ao totalitarismo do século XX, o maior desafio dos educadores na contemporaneidade, é o de semear a tolerância. Nesse sentido, aponta que é fundamental desenvolver uma educação que reconheça o outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Para alcançar tal fim, defende a necessidade de se vencer a desigualdade social e educar contra a barbárie, o que requer uma formação cultural baseada na experiência crítica.

Sarmento (2007) propõe uma *pedagogia da interculturalidade*, pela qual as diferentes culturas interajam e dialoguem entre si, sendo sempre mediadas pela interpretação das crianças e tendo o apoio dos professores. Descreve que, assim, a criança aprende a diferença, o respeito e a cidadania, pois participa ativamente das experiências que se sucedem no cotidiano. Mas para isso, ressalta que é necessária uma ação pedagógica que propicie às crianças o exercício da decisão.

O autor ainda relata que as culturas infantis precisam ser compreendidas a partir de um *puzzle*¹⁹ *simbólico*, o qual é formado pela união significativa de diversos aspectos culturais. Mas, com base em Bhabha (1988), explica que não existe uma cultura infantil ou étnica que esteja livre das influências de outras culturas, conforme já indicam os estudos pós-coloniais. Então, se refere as culturas infantis como uma entre-cultura.

Assim, faço referência a Arroyo (1999), o qual, a partir da obra de Veiga e Faria Filho (1999), considera que a diversidade se mostra à pedagogia como um dado social de toda nossa história. Enquanto os educadores atuam na educação da infância, é inevitável notarmos a presença de diferentes crianças. Elas têm cor, rostos e vivências diversas. Face a isso, o autor indaga: como não vê-las?

¹⁸ PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

¹⁹ Define-se “*puzzle*” como “quebra-cabeça” (PUZZLE, 2023)

Além disso, aponta que, às vezes, nos deparamos com as crianças em ambientes não tão dignos, porém é onde elas também habitam (nas ruas, no asfalto, debaixo das marquises e etc.). Ali vivem e sobrevivem e se humanizam ou desumanizam. Em determinado momento, dirigem-se à outras salas de aula, por algumas horas, e retornam aos locais que a cidade lhes destinou. Nestes espaços, passam longos períodos desenvolvendo as tarefas da vida, sem tempo para as da escola.

3.2 Educação infantil

Quando trabalhamos numa IEI é imprescindível que frequentemente nos perguntemos: Que papel a criança tem ocupado nos momentos vividos ali? Nesse sentido Rocha (2001, p. 31) lembra que “[...] enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 de idade [...]”.

Além disso, esclarece que as relações sociais entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto poderiam ser reconhecidas como o objeto de estudo de uma Pedagogia da Educação Infantil. Então, a mesma se preocuparia com a criança no que tange a seus processos de formação humana nos diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. A autora também acredita que a grandeza desta concepção pode impactar positivamente a escola e fundar uma Pedagogia da Infância (0 a 10 anos).

Podemos analisar as concepções que norteiam a nossa ação pedagógica na Educação Infantil através de diversos momentos, dentre eles está o planejamento. Percebo que muitos professores se preocupam demasiadamente com as chamadas “atividades” e por vezes acabam desenvolvendo aquelas que as crianças bem pequenas ainda não têm condições para realizá-las, exemplificando, o recorte e colagem precisas. Então me pergunto, como a criança e o processo de ensino são idealizados pelo professor?

A partir de Siraj-Blatchfor e Sylvia (2004), Arce (2013, p. 07) explica que “[...] o professor deve utilizar-se do envolvimento que possui com a criança para fomentar o pensar junto desafiando-a intelectualmente.” À vista disso, podemos pensar em propostas que tenham intencionalidade pedagógica e sejam verdadeiros fios condutores para o desenvolvimento integral dos educandos.

Ainda segundo a autora, momentos de interação que não se mostram desafiadoras, acabam perdendo sentido, o que provoca o desinteresse da criança. Então, salienta que as atividades abertas são fundamentais para a prática do pensar junto, onde o professor pode desenvolver a tarefa de ampliação das já iniciadas pela criança, pensando-as com ela e lhe desafiando.

Penso que durante as atividades as crianças devem se sentir livres para usar os materiais de diversas formas, e claro, sempre com segurança. Ao lhes oferecer um pedaço de papel, podem querer amassar, rasgar, cheirá-lo e partir deste vivenciar novas situações de aprendizagem. Logo, brincar e a criatividade ganham espaço, e de repente surgem bolinhas, chuva de papel picado, obras de arte, enfim, infinitas possibilidades.

Segundo Cerisara (1999), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1966 trouxeram inúmeras consequências e desafios para a educação infantil. Diante disso, destaca três desafios importantes a serem superados.

O primeiro é tornar as instituições de educação infantil um nível de ensino, sem que repitam ou carreguem consigo práticas oriundas do ensino fundamental. Para isso, deve-se compreender que o trabalho com crianças pequenas não se limita ao ensino de conteúdos ou disciplinas, mas demanda atuar com as mesmas em diversos contextos educativos, abrangendo todos os seus processos de formação (intelectual, social, emocional etc).

O segundo aponta para a necessidade de os profissionais de educação infantil efetivarem a concepção de educar e cuidar em suas práticas. Tal desafio está associado, sobretudo, as relações creche-famílias, as quais precisam ser encaradas na perspectiva de esclarecer a função que cada uma destas instituições deve ter no período histórico atual. A autora lembra que as funções das mesmas se complementam, embora sejam diferentes e devam permanecer sendo.

O terceiro surge com a nova LDB, onde entende-se que, por conta do aspecto educativo que as creches e pré-escolas devem ter, as professoras precisam ser formadas no mínimo em curso superior, com uma formação adequada às particularidades da educação infantil. Esta medida delegou aos sistemas de ensino o compromisso de providenciar urgentemente a referida capacitação para as educadoras que atuavam nas instituições de zero a seis anos sem o grau de escolaridade agora exigido.

É importante perceber que o cotidiano do espaço educativo é rico em conhecimento, os quais se tornam ainda mais potentes por meio de interações de qualidade entre os atores presentes naquele espaço. Vejo cada ocasião como uma oportunidade da criança conhecer a si mesma, o outro e mundo que a rodeia. Por esse ângulo, podemos citar a alimentação, onde elas

têm inúmeras descobertas (uma diversidade de aromas, gostos, instrumentos, etc). Mas para isso, o sujeito precisar ser protagonista da própria história.

Lira, Oliveira e Saito (2022) expõem que na organização do cotidiano da educação infantil há um compromisso entre o ato de educar e cuidar. As autoras apontam que esta responsabilidade é desafiadora, pois requer que o educador organize o dia a dia para com as crianças, planejando e efetivando práticas que favorecem a expansão da aprendizagem e desenvolvimento destes sujeitos.

Ao discutir as funções da educação infantil, Montenegro (2001) faz menção à Abramovay e Kramer (1984), as quais esclarecem que as primeiras creches, surgidas a partir do século XVIII, tinham como principal tarefa o assistencialismo. Elas pontuam que estas instituições mantinham os filhos de trabalhadores longe das ruas, acolhiam os órfãos e afastavam as crianças do trabalho nas fábricas.

A autora ainda destaca que, até meados dos anos 80, o termo *guarda* era muito utilizado nos textos acadêmicos, legislações e políticas educacionais voltadas à educação infantil. Então, cita Rosemberg (1999), a qual aponta que, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, o mesmo foi substituído pelas palavras proteção e cuidado.

3.3 Protagonismo no cotidiano da docência

Friedmann (2020) explica que a palavra “Protagonismo” advém do grego *prótos* - principal, primeiro e *agonistês* - lutador, competidor, fazendo alusão a questões de ordem política e propondo uma perspectiva mais democrática nas práticas sociais. Então, aponta que as crianças se mostram protagonistas quando se utilizam diferentes formas de expressão, dentre elas: a palavra, a brincadeira, as artes, a dança, o esporte, o movimento, dentre outras.

A autora pontua que a defesa do protagonismo infantil não anula, de modo algum, o papel dos adultos e a relevância que eles têm na vida das crianças, seja como pais, cuidadores, educadores etc. Assim, sinaliza a importância destes criarem espaços de escuta para compreenderem a fundo como ocorre o protagonismo das crianças, o qual é fundamental que mantenha um diálogo com o dos adultos.

É fundamental que os/as professores/as de educação infantil tenham um olhar atento e uma escuta sensível sobre o cotidiano das instituições e turmas em que atuam. Através das diversas manifestações das crianças (o grau de autonomia, a qualidade das interações, etc) é possível entender melhor as dinâmicas que permeiam tal espaço. Desse modo, defendo práticas pedagógicas que tenham como princípio:

[...] contrapor-se à homogeneização dos cidadãos, aqui nos interessam os referentes à cidadã criança na Educação Infantil, que, em sendo menino ou menina, de apenas poucos meses até seis anos, apresenta questionamentos importantes quanto à ideia do **tratamento igual para todos, de todos juntos realizando as mesmas atividades e com o mesmo ritmo**, sem levar em conta as suas singularidades. O encaminhamento geral, homogêneo, poderá incorrer, ainda, em descuido ou obscurecimento das relações de poder que existem, **privilegiando certas crianças ou certo grupo de crianças e silenciando outras**. (AGOSTINHO, 2015, p. 65, grifos meus)

Ao fazermos tal análise, não podemos esquecer de ouvir os demais protagonistas deste espaço, os/as professores/as. Com base em sua pesquisa de doutoramento, Martins Filho (2018, p. 117) indica “[...] a necessidade de que as peculiaridades e singularidades da docência na educação infantil sejam conhecidas a partir das narrativas das professoras para que essas possam se ver como sujeitos constituidores de suas próprias práticas.”.

Ainda nesse contexto, o autor sublinha que, desenvolver uma prática reflexiva sobre as situações vivenciadas no cotidiano da educação infantil pode colaborar na apreensão de que nada ali é insignificante ou apenas rotina. Assim, esclarece que tudo decorre do valor que o professor atribui a cada relação estabelecida com a criança e com a própria profissão, o que aponta uma mudança no perfil deste profissional.

Martins Filho (2006, p. 56) nos provoca a refletir sobre o protagonismo infantil ao descrever que na primeira infância “[...] as crianças permaneciam (ou permanecem?) constantemente ‘vigiadas’ e os espaços de educação coletiva viviam (ou vivem?) uma cultura estritamente tutelar e assistencialista. Tal atitude coloca as produções infantis em segundo plano”. As provocações do autor fazem com que tenhamos um olhar mais sensível para o cotidiano que propomos e observamos nas instituições educativas. Em contrapartida, o autor menciona Tomazzeti (2004), a qual aponta que as instituições de educação infantil precisam diferenciar-se de maneira que as suas ações pedagógicas dispensem os métodos disciplinares de obediência e de artificialismos, e fortaleçam o encontro e a tarefa de dialogar com a pluralidade.

Com base nisso, é fundamental que reflitamos acerca do papel que as crianças têm ocupado nas propostas que diariamente lhes oferecemos. Contudo, vale destacar que a preocupação com o protagonismo das mesmas deve se fazer presente desde o planejamento das situações de aprendizagem, as quais serão peça-chave no tipo de interação que desejamos que os educandos tenham conosco, consigo mesmo, com o espaço, dentre outros.

Além de tudo, precisamos também pensar no nosso grau de envolvimento nas atividades elaboradas. Nesse sentido, Ostetto ressalta que (2000, p. 190) “[...] elaborar um “planejamento

bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar em relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo com as crianças.”

Ela ainda sublinha que o caráter pedagógico não se encontra apenas naquelas atividades orientadas pelo educador, as quais, de forma geral, são desenvolvidas na mesa, com todas as crianças, utilizando materiais específicos (caneta, lápis...) e que geram um produto “observável”. Logo, explica que o mesmo também abrange as trocas afetivas estabelecidas com as crianças durante todo o cotidiano da educação infantil.

Logo, lembro-me de ricas experiências que tive com as crianças na caixa de areia do CEIM. Tirávamos nossos calçados, pegávamos baldinhos, peneiras, regadores de brinquedo e etc de dentro do cesto. Então nos sentávamos no chão e juntos vivenciávamos muitas descobertas. Por exemplo, certo dia uma criança encontrou um tesouro enterrado e percebemos que com ele podíamos fazer moldes de carrinho. A partir disso outras brincadeiras surgiram, como a de enterrar e procurar objetos, encher e esvaziar potes e fazer comidinhas.

Agora, considero que seja pertinente pararmos e pensarmos sobre a seguinte questão: se naquele momento eu estivesse com elas, apenas observando-as, que espécie de interação criança-professor e aprendizagens estariam ali dispostas? qual o modo de pedagogia que norteia as mesmas, ‘a da transmissão ou a da participação’? (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15).

A autora citada acima descreve que a pedagogia da reprodução que se foca na lógica dos saberes, no conhecimento que deseja difundir, explica a complexidade por meio da escolha unilateral dos saberes e da definição do modo e dos tempos para transmiti-los, neutralizando assim os aspectos que contextualizam tal ação.

Em seguida, indica que a pedagogia da participação se centra nos sujeitos que criam o conhecimento, para que gradativamente participem, pelo processo educativo, da(s) cultura(s) que os formam enquanto seres sócio-histórico-culturais. Além disso, conduz um diálogo entre a intencionalidade na ação educativa e a sua continuação na realidade dos indivíduos, pois estes são considerados ativos, competentes e com o direito de co-participar da própria educação.

Agostinho (2015, p. 67) complementa que na educação infantil o processo educativo deve priorizar “[...] uma cultura de comunicação que comece a partir da criança e que se reconheçam as suas diferenças a fim de que possamos construir práticas democráticas, justas, participativas, estabelecidas no paradigma do diálogo, da escuta e da conversa [...]”. Dessa forma, é indispensável que professor esteja disponível e promova cotidianamente círculos de diálogo com os educandos, onde os mesmos tenham vez e voz.

Mesmo tendo adotado neste estudo o termo protagonismo infantil, é importante fazer referência ao protagonismo compartilhado. Martins Filho e Martins Filho (2022) entendem a docência como um protagonismo compartilhado, o qual se conecta diretamente com o que os mesmos têm trabalhado a respeito do lugar que cada sujeito ocupa na instituição de educação infantil e o estabelecimento de processos de socialização que colocam crianças e adultos em lugares especiais e equivalentes.

Lira, Oliveira e Saito (2022) inferem que o protagonismo compartilhado nas práticas pedagógicas da educação infantil compreende as situações que são intencionalmente planejadas pelas professoras, e que segundo as próprias crianças, constituem aprendizagens importantes para a sua formação e desenvolvimento. Dessa forma, a criança é reconhecida como sujeito ativo de tal processo.

As referidas pesquisadoras dialogam com Brougère (2012), o qual assevera que o que aparenta ser óbvio para os adultos ainda é algo desconhecido pelas crianças, ou melhor, o adulto já tem um conjunto de práticas assimiladas, porém, a criança é o ‘etnógrafo do cotidiano’. Elas também relatam que a tradição educacional, com suas demandas e formalidades, descartou as diferentes oportunidades de aprendizagem, limitando sua prática ao ensino das letras e números e não levando em conta as demais linguagens infantis.

No texto “Educação: para quem?”, Rosemberg (1976) expõe que o exercício de poder do adulto sobre a criança é intermediado pela educação (formal ou informal), a qual preserva a relação de dependência dela e tende a ampliá-la continuamente. Além disso, a mesma educação admite que se substitua a adequação da sociedade à criança pela adaptação da criança à sociedade.

A autora também assevera que em uma sociedade centrada na figura do adulto, a criança é percebida como um vir a ser. Dessa forma, apaga-se a sua singularidade, sendo então caracterizada numa perspectiva de potencialidade e promessa. Nesse sentido, faz referência a práticas onde o educador não interage com a criança concreta, mas sim com o adulto futuro e quando se projeta nela ideais não alcançados pela própria geração adulta ou pela sociedade.

Junqueira Filho (2015), a partir das contribuições de Charles Sanders Peirce, entende que se o professor deseja conhecer as crianças e ajudá-las a conhecerem-se a si mesmas e o mundo, - como também contar com a participação delas para aprender sobre a própria constituição pessoal e profissional, - deverá oportunizar a elas experiências com diferentes linguagens. Verificar continuidade da citação...

Assim, explica que tudo aquilo que as crianças e o professor desenvolvem nas interações entre si, mediados pelo conhecimento, é linguagem, já que informa alguma coisa referente a

esses sujeitos infantis, as linguagens e ao mundo. Isso permite que, gradualmente, aprendamos a respeito deles, acerca de nós mesmos, uns sobre os outros e em relação ao que se recebe do mundo, o que é indicado pelo professor e pelas crianças (música, dança, pintura etc.).

Em seu estudo, Martins Filho e Martins Filho (2022) demonstram que as crianças empregam diferentes linguagens para comunicarem-se entre si e com os adultos. À vista disso, ressaltam as não verbais, como: o gesto, o olhar, o movimento, o corpo, as posturas, o toque, o silêncio etc. Durante a investigação os autores puderam perceber que, algumas crianças que raramente se expressavam verbalmente, utilizavam outras formas de comunicação.

Sarmiento (2007) destaca que, na segunda modernidade, há o desenvolvimento intenso de uma indústria cultural para as crianças, a qual, geralmente, é coberta pela complexificação crescente das suas condições de vida. Assim, a organização dos seus cotidianos é firmada em processos que estimulam comportamentos agressivos, competitivos e martirizantes. E então, como num fechamento do ciclo da negatividade, cria-se a concepção de que a crianças vivem, permanentemente, um processo de adultização precoce e irreversível.

O autor citado descreve que a referida concepção se apresenta na metáfora “morte da infância”, a qual é sugerida por Neil Postman (1983), mas disseminada através de muitos outros autores. Sendo contrário a tal ideia, entende que a mesma oculta a natureza ativa das crianças e ofusca o fato de que, elas, nas suas mais difíceis e desfavoráveis condições sociais de vida, vivem-na conforme a particularidade da sua geração.

Com base nas discussões realizadas até aqui, vale salientar a importância de nós, professores de educação infantil, percebermos as crianças como sujeitos ativos, cidadãos de direitos e dotados de cultura. Assim, é fundamental que nosso trabalho esteja pautado nas interações e no binômio educar e cuidar. Além do mais, deve favorecer a expressão das linguagens infantis e a participação da criança no seu próprio processo formativo. Mas, afinal, como tais questões se mostraram na pesquisa de campo? É o que discutiremos no próximo capítulo.

4 CRIANÇAS PROTAGONISTAS: ENTRE A SUBVERSÃO E A RESISTÊNCIA

Neste capítulo, em especial, busco analisar como o protagonismo infantil se estabelece nas interações entre crianças e professoras no cotidiano de uma turma de Crianças Bem Pequenas B de um CEIM de Chapecó-SC. Para isso, apresento a sistematização e análise dos dados obtidos durante a minha imersão etnográfica junto ao referido grupo e na realização de entrevistas semiestruturadas com as suas educadoras.

4.1 A ética na relação com os sujeitos da pesquisa

Iniciei em 23/05/2023 e permaneci acompanhando a turma sistematicamente até 30/10/2023. Aos poucos fui estabelecendo uma relação confiança com as crianças e me tornando parte do grupo numa relação pautada pelo respeito às crianças e às professoras. A seguir destaco dois episódios que apresentam a relação com as crianças.

Figura 4 - Não tira foto! Não pode!



Fonte: Do autor (2023)

Na sala de referência, Beatriz, Flash bem forte e Moana estão sentados debaixo de um conjunto de mesinhas brincando de pai, mãe e filha.

Beatriz, segurando uma boneca no colo e um livro infantil nas mãos, pede à Moana: *Filha, faz pimenta pro teu pai! Pimenta pra ele e pra mim!*

Beatriz diz para Flash bem forte: *Ela vai fazer pimenta com arroz!*

Em seguida, Beatriz percebe a minha presença e me diz: *Não tira foto! Não pode.*

Eu pergunto: *Não?*

Ela responde: *Não.*

Eu lhe faço outra pergunta: *Por quê?*

Beatriz, olhando o livro, responde: *Porque nós tamos olhando!*

Flash bem forte, com uma chave de boca de brinquedo azul nas mãos, me diz: *Porque eu sou o pai!*

Eu digo: *Ah, ok. Desculpa, tá?*

Flash bem forte complementa: *E eu preciso comer pimenta!*

Eu volto a dizer: *Ok, vou desligar, tá bom?*

Flash bem forte responde: *Tá.*

Esse primeiro episódio apresenta aspectos da relação ética com as crianças, em que respeito a indicação delas de que não posso fotografar naquele momento em que estão "comendo pimenta". Eu havia indicado no diálogo inicial com as crianças que eu iria gravar e fotografar o cotidiano deles, no entanto não gravaria caso não permitissem, não se sentissem bem com isso.

O episódio seguinte já apresenta uma relação de maior confiança em que sou convidado a brincar junto através do convite "Me ajuda!". Assim estabeleço participação no enredo de brincadeira das meninas. Da mesma forma, ocorrerá em diversos outros episódios em que sou convidado a brincar. As crianças compreenderam que eu tinha um papel diferente das professoras da turma.

Figura 5 - Episódio: Me ajuda!



Fonte: Do autor (2023)

Moana e Frozen se seguram na cerca com os braços voltados para trás.

Moana diz: *Eu tô presa!*

Frozen grita: *Eu também! ahhhhh! ahhhhh!*

Frozen me diz: *Me ajuda!*

Moana também me diz: *Me ajuda!*

Au au ajuda a soltar as mãos de Moana.

Eu digo para elas: *Vou soltar vocês! Soltei! Soltei!*

Tal qual Moana e Frozen, Maravilha grita: *Me ajuda! Me ajuda!* Eu me aproximo dela e digo: *Soltei!*

Frozen se segura na cerca e me diz: *Eu sou a aventureira roxa!*

Eu lhe digo: *Que legal!*

Ela me diz: *Eu salvo as pessoas!*

Moana, deitada no chão, me diz: *Eu sou a aventureira rosa! Eu tenho a força!*

Frozen chega perto de Moana, olha para ela, e diz: *Ela morreu!* A menina coloca a mão na cabeça, corre e sobe no castelo.

Au au deita ao lado de Moana. Em seguida, Au au fica de joelhos e sacode a colega. Moana e Au au se levantam e correm sem sair do lugar.

Antes mesmo de iniciar a observação participante propriamente dita, agendei um horário com as três professoras e com a agente educativa que atendiam a turma em questão. Assim,

pude apresentar-lhes o estudo e esclarecer suas dúvidas. Elas prontamente aceitaram fazer parte da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com o auxílio da professora regente, também encaminhei aos pais das crianças um TCLE. Após algum tempo, obtive todos os termos devidamente assinados. Com isso, realizei o primeiro encontro com a turma, no qual expliquei como conduziria a pesquisa. Todas as crianças aceitaram participar da mesma e carimbaram o dedo polegar direito ao final do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Figura 6 - O aceite das crianças em participar da pesquisa



Fonte: Do autor (2023)

Após concluir o período de observação participante, retomei as videogravações realizadas e selecionei aquelas em que o brincar das crianças se destacava. Então, agendei com a professora regente um momento de devolutiva, no qual apresentei tais registros à turma. Além disso, pedi que escolhessem nomes fictícios para serem utilizados na pesquisa como forma de identificação. Em relação às professoras também optei pelo uso de nomes fictícios afim de preservar suas identidades.

Figura 7 - Devolutiva da pesquisa às crianças



Fonte: Do autor (2023)

4.2 Organização dos tempos e espaços da turma de Crianças Bem Pequenas B

Na sala de referência da turma havia seis mesinhas, as quais, geralmente, se encontravam conectadas na vertical ou em pares verticais e horizontais. Junto a elas existia cerca de 17 cadeirinhas. Além disso, uma mesa com uma cadeira estava encostada na parede frontal do espaço. A parede frontal e direita da sala também tinha ganchinhos para as crianças pendurarem as suas mochilas.

Já na parede esquerda e traseira existiam armários, que armazenavam, sobretudo, brinquedos e materiais escolares utilizados pela turma. Próximo a tais mobílias estavam duas portas, as quais davam acesso a um depósito e a um lavabo infantil. As janelas, uma de correr e outra basculante, localizavam-se na parede traseira e direita da sala. Nesta última parede ainda se encontrava um ar-condicionado, uma televisão e um relógio.

Outro espaço diariamente utilizado pela turma era o refeitório. No mesmo existiam duas mesas retangulares, uma disposta na vertical e outra na horizontal, com quatro bancos nas suas laterais maiores. Junto a parede traseira desse local havia ainda um lavatório infantil coletivo com quatro torneiras, e na direita, um dispenser com papéis toalha. Além disso, uma lixeira ficava sobre o chão.

Em relação aos espaços externos do CEIM, inicio descrevendo o parque. No centro deste, existia um *playground*, composto por uma escada, uma ponte, ambas com corrimãos, e uma torre coberta, na qual achavam-se dois escorregadores e uma rede de escalada. À esquerda, havia uma tenda retangular e, nos fundos, um balanço de quatro lugares e uma casinha infantil. Nesse espaço também havia uma caixa de areia cercada e coberta.

Outro espaço a ser apresentado é o pátio, onde se observava dois paletes dispostos sobre o chão e encostados na parede direita da sala de referência descrita a pouco. Junto ao muro dos fundos era encontrado um depósito, o qual armazenava, sobretudo, materiais de Educação Física. Tanto a parede como o muro citado contavam com agarras para escalada. Perto dali existia um portão, que levava a um solário.

A partir das 07h45min, as crianças são recebidas na sala de referência com pecinhas de montar, brinquedos grandes, diversos, bonecas e/ou livros. Às 08h20min, elas se dirigem até o refeitório para tomarem o café da manhã. Então, às 08h30min, retornam à sala e participam da chamada roda de conversa. Depois disso, às 09h15min, realizam uma atividade planejada, de registro e/ou vão ao parque.

Às 10h15min, em sala, as mesmas participam de brincadeiras de roda, ouvem uma história, brincam com o brinquedo Bolha de Sabão, com balões e/ou vão ao parque. Já, às 10h30min, seguem até o refeitório para o almoço. Logo, às 11h, voltam à sala e encerram a manhã brincando de casinha, com massinha de modelar, com músicas e danças ou indo ao parque.

É importante frisar que os dados apresentados acima advêm de um quadro de rotina que se encontrava impresso e afixado em uma das paredes da sala de referência.

Figura 8 - Fotografia do quadro de rotina da turma

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7:45	BRINQUEDOS GRANDES E PECINHAS	E ED. FÍSICA	LIVROS PECINHAS	PECINHAS DE MONTAR BONECAS	BRINQUEDOS DIVERSOS
8:20 CAFÉ					
8:30	RODA DE CONVERSA	RODA DE CONVERSA	CORREGENTE	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA
9:15	ED. FÍSICA	ATIVIDADE PLANEJADA PARQUE	CORREGENTE	ED. FÍSICA	ATIVIDADE DE REGISTROS
9:45 ESTAGIÁRIA 10:00 PROFESSORAS	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10:15	PARQUE	BRINCADEIRAS DE RODA	CORREGENTE	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	BOLHA DE SABÃO E BALÃO
10:30 ALMOÇO					
11:00	MÚSICAS E DANÇAS	BRINCAR DE CASINHA	CORREGENTE	MASSINHA DE MODELAR	PARQUE

Fonte: Do autor (2023)

Os dados apresentados denotam, principalmente, o cotidiano da turma junto a professora regente, visto que a mesma conduzia a maioria dos momentos vivenciados pelas crianças no CEIM (cerca de 64% do total).

A professora Júlia expressa na entrevista sua visão sobre a rotina do CEIM:

[...] eu acho que às vezes as crianças perdem alguma coisa, por exemplo, educação física, que tem menos aula, pega o café da manhã. [...] não é algo proveitoso, porque pega a rotina. (Professora Júlia)

Por exemplo, alimentação, tem dois momentos, tu não gostou dum lanche, tem o outro. [...]eu acho que comporta bem a questão da necessidade da criança. Tanto que a gente tem criança que se alimenta super bem em casa e tem crianças que às vezes pede pra comer na escola. Tem alguns casos, não é... Tem gente que acha que é muito lanche [...]: Ah, se perde muito tempo! Mas, se a criança não tá bem alimentada, bem nutrida, o que que ela vai querer brincar ou fazer alguma outra atividade. (Professora Júlia)

A professora Júlia parece entender que o termo rotina abrange, sobretudo, os momentos de alimentação. Além disso, considera que, quando o café da manhã coincide com as aulas de educação física, as crianças acabam “perdendo” algo dessa disciplina. Ao mesmo tempo, ressalta a importância das refeições realizadas no CEIM.

[...] eles, uma vez no dia, pelo menos, tem uma atividade. [...] agora a gente tá vendo as letras do alfabeto. Eu acredito que já seja o suficiente, mesmo que eles ainda não tenham um total entendimento. Porque, por eles serem menores, acaba que eles são bem dispersos. Então, é difícil ter a concentração total deles. [...]é uma rotina tranquila. Que já vai abrindo meio que a mente deles pro pré. Que é com o contato

com as letras, com os números, com as diferentes brincadeiras [...]. (Professora Viviane)

Já a professora Viviane destaca que a turma realiza, no mínimo, uma atividade por dia. Essas atividades abordam as letras do alfabeto, os números, as diferentes brincadeiras, entre outras. Ela percebe, por exemplo, que as crianças ainda não têm pleno entendimento sobre o abecedário, devido à sua idade e à facilidade com que se distraem. Porém, acredita que tal rotina já lhes prepara para a pré-escola.

Na percepção da professora Júlia:

[...] eles querem movimento, e às vezes a gente tem dificuldade, numa sala ali, de pensar uma atividade que trabalhe o que a gente gostaria de passar pra criança, mas numa forma que tenha movimento, que tenha organização. [...] essa questão de direcionamento, na educação infantil, é bem importante. Porque eles tão aprendendo. (Professora Júlia)

De uma forma geral, seria na parte das brincadeiras, do lúdico. [...] pelo fato deles se interessarem mais, pela idade também. Por isso que a gente sempre tenta colocar atividades no lúdico, mas sempre com o intuito pedagógico, do aprendizado [...]. (Professora Bruna)

[...] nos momentos que a gente trabalha na área externa, que seria, na hora do parque, areia e em sala e em algumas atividades que a gente utiliza o lúdico. (Professora Bruna)

Considerando o interesse e a idade das crianças, a professora Bruna destaca os momentos de brincadeira e o aspecto lúdico. Ela sinaliza que sempre busca propor as atividades de maneira lúdica, mas visando o aprendizado. Além disso, aponta que as mesmas ocorrem, sobretudo, nos espaços externos da instituição, como o parque e a caixa de areia.

[...] eu acredito que é um caminho que eles percorrem. Que eles entram no início do semestre de um jeito e isso vai sendo trabalhado. [...] nas atividades [...], tanto de pintura, contação de história, uma roda de conversa, eles tão tendo mais autonomia. [...] eles já entendem que eles têm que tá organizado, que eles têm que participar, que eles têm que colaborar. (Professora Viviane)

A professora Viviane aponta que se trata de um processo no qual as crianças ingressam no início do semestre de uma forma e tais questões vão sendo exploradas ao longo desse período. Ela observa, inclusive, que a turma tem demonstrado mais autonomia em atividades como pintura, contação de histórias e roda de conversa.

A seguir coloco em destaque alguns episódios com o propósito de melhor caracterizar alguns momentos da rotina. O episódio a seguir retrata um momento de atividade orientada pela professora:

Figura 9 - Episódio: Atividades orientadas pela professora



Fonte: Do autor (2023)

Na sala de referência, as crianças e a professora Júlia estão em pé num grande círculo. A professora conversa com o grupo sobre algumas partes do corpo humano e juntos praticam suas funções. Exemplo:

A professora pergunta: *E as pernas? Quantas pernas?*

Várias crianças respondem ao mesmo tempo: *Duas!*

A professora questiona: *E pra que que elas servem?*

Uma criança responde: *Pra caminhar!*

A professora, caminha e corre sem sair do lugar, dizendo: *Pra caminhar, pra correr...*

As crianças fazem o mesmo, mas avançam até o centro do círculo.

A professora comenta: *Vocês nem gostam de correr, né?*

Flash bem forte e Moana dizem: *É!*

A professora, calmamente, encaminha Marina e Flash bem forte para seus lugares e diz à todos: *Volta pro lugar. A nossa corrida é sem sair do lugar, porque não tem espaço.* Em seguida, começa a conversar com as crianças sobre os pés.

O episódio acima assinala que a atividade proposta pela professora é limitada devido ao espaço reduzido da sala de referência. Esse fator limita em algumas situações a realização de

algumas atividades. A seguir, o próximo episódio apresenta um momento de brincadeira livre presente na rotina das crianças ocorrido na sala de referência.

Figura 10 - Episódio: Brincadeira livre



Fonte: Do autor (2023)

Na sala, a professora Viviane está sentada numa cadeirinha, e logo ao lado, Moana e Frozen, em pé, combinam uma brincadeira.

A professora Viviane diz: *Moana, tem que recolher os brinquedos que não tão usando mais!*

Moana se abaixa, engatinha pelo chão e responde: *Eu tô brincando!*

A professora Viviane diz: *Mas aqui em cima tá cheio e eu não tô vendo ninguém brincando! Vem você e a Frozen aqui recolher! Vamos!*

Frozen vai guardar os brinquedos. Já, Moana, senta-se sobre as pernas, observa a situação e volta a engatinhar pelo chão.

A professora Viviane diz: *Moana! Tá ouvindo o que eu tô falando com você? Vem ajudar a Frozen a recolher!*

Moana se levanta, e no caminho, decide pegar duas bonecas.

Moana diz para a professora Viviane: *Vou brincar!*

A professora Viviane pega as bonecas de Moana e lhe diz: *Não! Vai recolher aqueles primeiro!*

Moana pega três brinquedos nos braços e os leva para debaixo da mesa, onde Aranha de verdade, Flash bem forte e Gabriel brincam.

A professora diz para a professora Júlia: *Olha se ela foi guardar!*

Em seguida, diz à Moana: *Vem me ajudar a guardar! Tu tá levando tudo pra baixo da mesa e você não recolhe depois.*

Moana começa a pegar alguns brinquedos e a guardá-los na caixa.

Este episódio que retrata um momento de brincadeira livre acentua a proposição de ordenamento do espaço pela professora Viviane nos momentos de brincadeiras. Ela reafirma diversas vezes que para brincar com um brinquedo é preciso guardar o outro.

A seguir outro episódio que retrata um momento das atividades permanentes da rotina, o momento da alimentação. Aqui trata de um episódio de café da manhã no refeitório.

Figura 11 - Episódio: O café da manhã



Fonte: Do autor (2023)

No refeitório, as crianças estão sentadas nos bancos tomando café da manhã. A professora Viviane oferece o leite, em xicaras, e a professora Júlia pedaços de bolo e maçã, em dois pratos.

Gabriel mastiga um pedaço de maçã e sua xicara de leite está sobre a mesa.

A professora Viviane pergunta à Gabriel: *Gabriel, não quer mais o leite?*

Gabriel mexe a cabeça para os dois lados.

A professora Viviane continua: *E por que que você não fala? Tu tem que falar: Profe, não quero mais! Tu vai tomar ainda o leite?*

Gabriel mexe a cabeça para os dois lados e responde: *Não.*

A professora Viviane pega a xícara de Gabriel e pergunta para Flash Negro: *Flash Negro, não vai mais tomar leite?*

Flash Negro acena com a cabeça que sim.

A professora Viviane confirma: *Vai?*

Flash Negro acena novamente com a cabeça, pega a xícara e toma o leite.

A professora Viviane segue fazendo a mesma pergunta para outras crianças.

O episódio acima acentua o modo habitual como o horário da alimentação ocorre. Nesses momentos, na rotina de alimentação as professoras oferecem os alimentos e levam até à mesa, entregando-os às crianças.

4.3 Percepções das professoras sobre o protagonismo infantil

Na entrevista com as professoras uma das questões fez referência ao entendimento delas sobre o protagonismo infantil. A professora Júlia fala que:

Eu vejo no sentido de partir da criança. [...] mas é algo muito longe da realidade. Porque se eu for pegar, por exemplo, o assunto que o Flash bem forte tem interesse, não vai ser o mesmo que a Moana tem. Como que eu vou saber [...] o interesse da Au Au naquele momento? [...] se ela nem falar não fala. (Professora Júlia)

A professora Júlia compreende o protagonismo infantil como o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos interesses das crianças. Entretanto, considera que tal ideia se encontra muito distante da realidade, uma vez que os sujeitos infantis demonstram interesse por temas diferentes ou porque ainda não dominam a linguagem verbal.

[...] quando eu vou criar uma atividade, desenvolver um plano docente, [...] vou sempre colocar prioridade a criança. [...] estamos na fase do desfralde, por exemplo. Então, estamos na necessidade de aprender sobre a higiene. Ou, a gente vê que algumas coisas eles observam, eles vêm e te perguntam [...]. [...] ela está te demonstrando o que ela tem a intenção de aprender. Ou uma determinada atividade: ah, eu gosto de brincar disso, então, vamos fazer algo que te deixa como protagonista, foi você quem escolheu. Ou eu costumo [...] fazer a explicação como se eu tivesse dando uma aula lá pro fundamental [...]. [...] mesmo eles sendo pequenos, eles têm a capacidade de entender o que eu estou falando. (Professora Bruna)

A professora Bruna entende a criança enquanto figura central das experiências propostas no CEIM. Então, ao elaborar um plano docente, procura abordar temas ligados a momentos

específicos vivenciados pelas crianças, bem como suas curiosidades e preferências. Ela ainda aponta que a curiosidade revela o que desejam aprender.

[...] é quando a criança [...] faz além do que é proposto. Ela tem autonomia, ela já tem a personalidade dela, ela consegue se desenvolver, se expressar. (Professora Viviane)

A professora Viviane compreende que o protagonismo infantil se encontra presente quando a criança faz além do que lhe foi proposto. Assim, ela demonstra autonomia, personalidade própria, desenvolvimento e comunicação.

Nesse sentido, Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) apontam que ser protagonista significa ocupar o lugar central em um fato, campo ou circunstância. Então, explicam que, na área educacional, a definição de protagonismo surgiu com as reflexões apresentadas pelos escolanovistas. Hoje, tal ideia se fortalece, especialmente nas abordagens educacionais italianas, as quais “remetem a um entendimento de “criança competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento.” (MOSS, 2009, p. 419 apud op.cit. p. 274).

Questionada sobre o exercício do protagonismo por parte das crianças a professora Júlia pontua que:

[...] depende muito da criança em si [...]. Tem crianças que [...]até a gente se preocupa demais. Que vai pro pré, que não fala. Ela não é muito autônoma. [...] às vezes, tá ali no lanche, se tu não fala com a criança, não oferece, não mostra, ela não faz nenhum gesto. [...] eu vejo que precisa ser mais estimulado, outros profissionais, [...]. E já outras não. Outras são muito pra frente. A gente precisa até dar uma acalmada, porque senão eles tomam conta do momento. (Professora Júlia)

A professora Júlia sinaliza certa preocupação com algumas crianças que, em breve, irão ingressar na pré-escola e ainda não se expressam verbalmente. Assim, demonstram pouca autonomia. Por sua vez, outras são extremamente autônomas, sendo inclusive necessário intervir para que não dominem o momento.

A professora Bruna percebe o protagonismo na maior parte da turma:

Vejo na grande maioria [...]. [...] porque eles têm autonomia, em momentos: [...]. Tô falando sobre animais: Ah, eu tenho um animal assim; eu conheci; eu tive contato, final de semana eu fui na casa do vovô, eu brinquei com determinado animal; eu conheço, faz parte do meu cotidiano. [...] durante as minhas aulas, [...] eu abro sempre esse momento pra que as crianças participem, para que eles falem. Às vezes, vou fazer uma atividade, mas a gente percebe que eles não tão afim, que eles tão cansados ou que não é o momento certo. Então, vamos fazer outra coisa agora. [...]

no momento da alimentação: Ai, fulano só come arroz, não vamos misturar então. [...] é uma opção da criança. (Professora Bruna)

Ela explica que, durante as aulas, sempre abre um espaço para as crianças expressarem suas ideias. Além disso, se demonstrarem desinteresse, cansaço ou que não é o melhor momento para certa atividade, busca, então, propor uma outra. O mesmo ocorre nos momentos de alimentação, onde procura atender às preferências delas frente ao cardápio do dia.

A professora Viviane observa que algumas crianças demonstram certo protagonismo, enquanto outras ainda não.

Eu vejo que alguns são bem desenvolvidos já e tem esse protagonismo. Outros ainda não tem. [...] eu acho que não atingiram esse desenvolvimento ainda. (Professora Viviane)

Ela parece entender que tal diferença está ligada diretamente as fases de desenvolvimento da criança. Já a professora Júlia acredita que, na educação infantil, as crianças têm mais liberdade para se expressar:

Eu acho que na educação infantil eles têm mais liberdade de tá expressando [...]. Só que é tudo que nem eu falei, desde uma roda de conversa. Às vezes gera aquele embaraço, porque todo mundo quer falar, ninguém sabe ouvir. É um aprendizado aquele momento ali. (Professora Júlia)

A professora reitera a questão das rodas de conversa, onde os sujeitos infantis demonstram dificuldade para ouvir uns aos outros. Entretanto, considera isso como um exercício de aprendizagem.

A professora Bruna entende que as crianças são parcialmente livres, pois, em certas ocasiões, o espaço do CEIM se mostra limitado. Por outro lado, ressalta que a instituição sempre disponibilizou todos os materiais necessários para a realização das atividades com a turma.

Livres, em partes, porque a gente tem sempre a questão do espaço que, às vezes, é restrito. Mas [...] a gente tem o material disponível sempre, [...] tudo o que precisamos durante o ano a gente teve o respaldo [...] da coordenação. (Professora Bruna)

A professora Ana afirma que orienta as crianças, pois elas ainda não têm maturidade para poder deixá-las completamente livres. Ela explica que: *[...] a gente direciona [...]. E não dá pra deixar eles muito livres. Eles não tem amadurecimento pra isso [...]. (Professora Ana)*

Ainda a professora Júlia ao ser questionada sobre os elementos que favorecem o protagonismo das crianças acentua que: *[...] o professor tá ali como um sujeito ativo. Tu também não vai ficar só observando e deixar a criança livre e espontânea vontade. [...] tem*

que ter um equilíbrio [...]. (Professora Júlia). Ela reitera a ideia de que o educador é um sujeito ativo.

Também questionei as professoras sobre os elementos que limitam o exercício do protagonismo pelas crianças. A professora Júlia respondeu que:

[...] o que pode limitar é o planejamento, [...] se a gente planejar algo que não tá de acordo com o interesse da criança, a criança vai ficar limitada ou o professor vai ficar frustrado. (Professora Júlia)

A professora Júlia faz referência ao planejamento, pois, se propor algo que não estiver alinhado aos interesses dos sujeitos infantis, estes terão pouca liberdade ou o professor ficará desapontado com a referida experiência. Já a professora Bruna acentua outros dois elementos como limitadores do exercício do protagonismo pelas crianças:

[...] essa questão do espaço, [...] e muitas vezes, a questão da quantidade de criança. Se fosse um número menor, a gente conseguiria trabalhar diferente, cada criança poderia ter o seu tempo maior de protagonizar isso, em diferentes áreas. (Professora Bruna)

Para a professora Bruna o espaço e o número de crianças por sala. Em relação a este último, ela explica que, com uma turma menor, poderia desenvolver um trabalho pedagógico diferente, no qual a criança teria mais tempo para exercer seu protagonismo.

Com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 279) indicam que:

[...] para favorecer o crescimento e o desenvolvimento das crianças não é preciso inseri-las precocemente em processos de alfabetização, mas é preciso incentivá-las, apoiadas em suas próprias iniciativas e ancoradas em estratégias pedagógicas em que elas sejam as protagonistas, a: movimentar-se livremente em diferentes espaços, brincar; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão.

No quadro a seguir sintetizo a visão de protagonismo das professoras.

Quadro 4 - Visão de protagonismo das professoras

Tópicos	Unidades de análise
Entendimento de protagonismo	<ul style="list-style-type: none"> • “... no sentido de partir da criança.”; • “... o assunto que o Flash bem forte tem interesse ...”; • “... como peça principal, como uma pessoa chave, central do momento, que no caso, é a criança.”; • “... sempre colocar prioridade a criança.”; • “... eles são as figuras mais importantes.”; • “Eles são o centro, eles são o universo, eles são os tesouros de alguém.”; • “... quando a criança, ela faz além do que é proposto.”;

	<ul style="list-style-type: none"> • “Ela tem autonomia, ela já tem a personalidade dela, ela consegue se desenvolver, se expressar.”.
Exercício do protagonismo pelas crianças	<ul style="list-style-type: none"> • “... depende muito da criança ...”; • “... não fala. Ela não é muito autônoma.”; • “Outras são muito pra frente. A gente precisa até dar uma acalmada, porque senão eles tomam conta do momento.”; • “Vejo na grande maioria...”; • “... porque eles têm autonomia, em momentos ...”; • “... eu abro sempre esse momento pra que as crianças participem, para que eles falem.”; • “... vou fazer uma atividade, mas a gente percebe que eles não tão afim, que eles tão cansados ou que não é o momento certo. Então, vamos fazer outra coisa ...”; • “... fulano só come arroz, não vamos misturar então.”; • “... alguns são bem desenvolvidos já e tem esse protagonismo. Outros ainda não tem.”; • “... na educação infantil eles têm mais liberdade de tá expressando ...”; • “Só que é tudo que nem eu falei, desde uma roda de conversa. Às vezes gera aquele embaraço, porque todo mundo quer falar, ninguém sabe ouvir. É um aprendizado aquele momento ali.”; • “... em partes, porque a gente tem sempre a questão do espaço que, às vezes, é restrito.”; • “... a gente tem o material disponível sempre, ... tudo o que precisamos durante o ano a gente teve o respaldo da administração ...”; • “... a gente direciona, na verdade. ... não dá pra deixar eles muito livres. Eles não tem amadurecimento pra isso ...”.
Elementos que favorecem o protagonismo	<ul style="list-style-type: none"> • “... o professor tá ali como um sujeito ativo. Tu também não vai ficar só observando e deixar a criança livre e espontânea vontade. Eu creio que a gente tem que ter um equilíbrio ...”; • “Nós temos bastante material.”.
Elementos que limitam o protagonismo	<ul style="list-style-type: none"> • “... o planejamento, ... se a gente planejar algo que não tá de acordo com o interesse da criança, a criança vai ficar limitada ou o professor vai ficar frustrado.”; • “... essa questão do espaço ..., e muitas vezes, a questão da quantidade de criança. “... se fosse um número menor, a gente conseguiria trabalhar diferente, cada criança poderia ter o seu tempo maior de protagonizar isso, em diferentes áreas.”; • “... o nosso espaço físico. Por exemplo, ... acho que o CEIM tinha que ter esse olhar pro piso, tinha que ser algo mais, que amortecesse. ... eu deixei, inclusive, de fazer algumas atividades que eu gostaria de ter feito, porque eu tenho medo que eles caiam.”; • “... é limitado porque a gente tem que colocar regras, limites, combinados com eles.”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

O quadro permite visualizar alguns elementos significativos que na visão das professoras está relacionado ao protagonismo. Sobre o entendimento de protagonismo das professoras tem destaque as ideias de partir da criança, interesse da criança e a criança como o centro do

processo. O exercício do protagonismo nas narrativas das professoras está relacionado à autonomia da criança e ao seu interesse pela atividade, a liberdade de se expressarem.

Quanto aos elementos que favorecem o protagonismo as professoras salientam que a professora tem um papel ativo. Entendi esse elemento no sentido de que cabe ao professor oportunizar espaços que favoreçam o protagonismo. Nesse sentido, Guizzo; Balduzzi; Lazzari (2019) pontuam que é a partir das vivências e situações do dia a dia que são oportunizadas às crianças no cotidiano pedagógico que se torna possível o protagonismo delas nos seus próprios processos de desenvolvimento.

Sobre os elementos que limitam o protagonismo das crianças as professoras pontuaram o planejamento, o espaço físico e o estabelecimento de regras que as professoras precisam estabelecer para o grupo de crianças. Sobre esses elementos destaco que Guizzo; Balduzzi; Lazzari (2019) entendem a organização do espaço e a docência como propulsoras do protagonismo infantil.

Por fim, Guizzo; Balduzzi; Lazzari (2019, p. 274) acentuam que o protagonismo infantil “vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem”.

4.4 O protagonismo das crianças na participação, na reprodução interpretativa e na subversão

Há um enfoque adultocêntrico nas relações entre professoras e crianças. As regras são estabelecidas pelas professoras, há uma predominância de atividades dirigidas em que há pouco espaço de ação para as crianças protagonizarem, seja um espaço para colaboração, coparticipação ou livre expressão. O episódio a seguir retrata esse modo de relação. A professora propõe uma atividade para ocupar o tempo de espera para saírem para a área externa. As crianças sinalizam suas ideias do que gostariam de fazer, enquanto a professora por diversas vezes redireciona eles para a brincadeira proposta por ela:

Figura 12 - Episódio: “Olha o que eu sei fazer”



Fonte: Do autor (2023)

Faria e Santiago (2016) consideram que o adultocentrismo é um preconceito muito normalizado pela sociedade atual. O mesmo confere habilidades e tarefas às crianças visando prepará-las para a idade adulta, ignorando as particularidades da infância, tratando esta fase como uma mera passagem, um ‘vir a ser’, na qual se aprende habilidades voltadas à convivência e à inserção social.

A professora Júlia e as crianças estão sentadas nas cadeirinhas e em círculo para brincarem de alerta.

Professora: *Amigos! Vamos brincar! Tem só um tempinho enquanto não tá no nosso horário de ir lá no parque. E se o tempo colaborar também, né?*

Moana chama: *Profe!*

Professora: *Âh?*

Moana levanta e diz: *Olha o que eu sei fazer!* e então pula, abrindo e fechando as pernas.

Professora: *Sim, bem legal!*

Moana se senta.

Frozen levanta e diz: *Eu também sei!* e assim pula, abrindo e fechando as pernas.

Frozen se senta.

Gabriel levanta e diz: *Eu também sei fazer!*, e da mesma forma, pula, abrindo e fechando as pernas.

Professora: *Vamos brincar esse tempinho de alerta!*

Flash bem forte vai até a professora e diz: *Olha o que eu sei fazer!* e bate palmas bem forte.

Professora: *Tá bom!*

Brayan se senta.

Moana vai até a professora e diz: *Profe, olha o que eu consigo fazer!* e faz polichinelos.

Professora: *Meu deus... Muito legal! Agora senta!*

Moana se senta.

Professora pergunta às crianças: *Vocês lembram como que brinca de alerta?*

Algumas crianças dizem: *Siiiiim!* e uma *nãoooo!*

Professora: *Quem que quer explicar como que brinca?*

Homem Aranha Preto: *Eu quero!*

Professora: *Como que brinca Homem Aranha Preto?*

Beatriz levanta e diz: *Ô profe!* e pulando continua: *O cachorro faz au au au au au au au!*

A professora coloca a mão na cadeirinha de Beatriz e diz: *Agora, Beatriz, a profe não quer saber como que faz o cachorro!* Em seguida, leva-a até o seu lugar.

A subversão foi a categoria central que emergiu na análise do cotidiano da turma. A respeito disso, Martins Filho (2024, p. 09) aponta que a transgressão das crianças representa uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído e estruturante guiado e fixado em um processo de socialização que categorizamos como “socialização adultocêntrica”.

A subversão está presente nas formas de participação de algumas crianças nas atividades, como no episódio a seguir em que Beatriz atua participando de um modo mais ativo da atividade. Ela não fica esperando sua vez conforme é proposto pela professora. Ela cria um espaço de interação com o jogo, com as bolinhas do jogo e a professora.

Figura 13 - Episódio: O jogo de boliche



Fonte: Do autor (2023)

Na sala de referência, a professora Ana e a professora Viviane se encontram em pé e as crianças estão sentadas nas cadeirinhas, lado a lado, segurando duas bolinhas de plástico coloridas. A professora Ana chama uma criança por vez para ir até o colchonete e tentar derrubar o boliche (bobinas de linha e minicones).

Em pé, Beatriz segura uma bolinha rosa, vai até o boliche e pega mais duas bolinhas da mesma cor. Ela diz: *Peguei também!* Depois disso, fala para a professora Ana: *Ô profe! Eu tenho duas bolinhas!*

A professora Ana responde: *Tá, quando chegar a tua vez tu...* Logo, percebe que Maravilha está no colchonete e então calmamente lhe diz que havia chamado a Frozen. A menina volta para seu lugar e a atividade segue com Frozen.

Ao meu lado, Beatriz ri e me diz: *Olha aqui! Eu tenho nenê aqui!* (ela colocou as três bolinhas dentro da sua camiseta).

Eu digo: *Uma nenê!* e rio.

Agora, Beatriz caminha até a professora Ana e diz: *Olha profe, meu nenê aqui dentro!*

A professora Ana olha e diz: *Uhum, sim.* Na sequência, comemora a jogada de Homem Aranha Preto e o estimula a jogar a outra bolinha.

Beatriz abre a gola da camiseta e pede a professora Ana: *Ô profe, olha aqui dentro!*

A professora Ana olha, acena com a cabeça e diz: *Aham...* e chama Flash Negro para o jogo.

A seguir o episódio em destaque mostra o desenho como um espaço de protagonismo das crianças.

Figura 14 - Episódio: As crianças estão desenhando



Fonte: Do autor (2023)

Na sala de referência, a professora Júlia está sentada numa cadeirinha, apontando alguns lápis de cor.

Ao fundo, ouve-se Unicórnia: *Terminei, profe!*

A professora responde: *Então traz aqui o caderno!*

Unicórnia se aproxima da professora, mostra-lhe o caderno e diz: *É uma menina sapo!*

A professora olha para o desenho, segura o caderno e diz: *Que legal!* Então, ela coloca o mesmo sobre a mesa.

Unicórnia continua: *E ela tá com a coroa e ela é filinha!*

A professora pergunta: *É a sapinha?*

Unicórnia responde: *Sim!*

A professora escolhe um lápis de cor e diz: *Menina sapo, vou colocar aqui assim.* Em seguida, escreve no desenho e complementa: *Parabéns! Bem lindo o teu desenho!*

Unicórnia ainda aponta para o desenho e diz: *Eu fiz o céu aqui e a rua!*

A professora diz: *Ah, ela tá lá na rua!*

Unicórnia passa a mão pelo desenho e diz: *Aqui, a casa dele!*

A professora diz: *Ah, ele tem uma casa, que legal!*

Unicórnia passa novamente a mão pelo desenho e diz: *Ele tá dormindo!*

Com o caderno em mãos, Aranha de verdade chega até a professora e diz: *Aqui é o rio!*

A professora segura o caderno e pergunta: *Você desenhou o rio, Aranha de verdade?*

Aranha de verdade responde: *Sim!*

A professora diz: *Hum. E o sapo, tá onde?*

Aranha de verdade aponta o dedo para um local do desenho e diz: *Aqui!*

A professora diz: *Hum! Tá! Tá bom! Parabéns!* e põe o caderno dele sobre o desenho de Unicórnia.

Unicórnia diz: *Profe!*

A professora responde: *Que!*

Unicórnia move o caderno de Aranha de verdade para o lado, a professora o segura, e a menina diz: *É, eu quero te mostrar uma coisa!*

A professora diz: *Mostra!*

Apontando para o desenho, Unicórnia diz: *Aqui é o céu...*

A professora diz: *Uhum!*

Unicórnia continua: *... e aqui é a cama dele!*

A professora diz: *Que lindo!*

Moana, que está logo ao lado, questiona: *Cama?*

Unicórnia olha para ela e responde: *Sim!*

A professora pergunta: *E esse sapo, ele tem uma coroa, parece?*

Unicórnia responde: *É uma coroa!*

A professora diz: *Ah! E ela vai virar uma princesa então!*

Unicórnia diz: *Ela é uma princesa!*

A professora diz: *Hum, entendi! Muito bem!*

Unicórnia se retira.

A seguir, o episódio da aranha, acentua o enfoque adultocêntrico no cotidiano educativo.

Figura 15 - Episódio: A aranha



Fonte: Do autor (2023)

Na sala de referência:

A professora Bruna diz às crianças: *Ó! Pxx, todo mundo sentadinho no lugar! A profe vai entregar uma aranha pra cada um e daí vocês vem até mim e a profe Viviane pra gente ajudar vocês a fazer os olhinhos e a boquinha da dona aranha. Mas em silêncio. Aí depois a gente vai brincar de outra coisa, tá bom?*

A professora Viviane diz: *Um de cada vez!*

Unicórnica diz: *Eu consigo fazer sozinha!*

A professora Bruna responde: *Não, a profe vai ajudar. Ao mesmo tempo, a professora Viviane diz: Não, é as profe que vão fazer.*

A professora Bruna continua: *Ó, não pode puxar as perninhas da aranha, se não vai descolar. Ela está grudada com cola quente, tá?*

A professora Viviane diz: *E ó galera, não é pra pôr a mão na tinta, porque vai tá molhada.*

A professora Bruna diz: *É, ó, depois vocês vão poder colocar os dedinhos aqui dentro, vai brincar com aranha daí, tá bom?*

A professora Viviane chama: *Vem Beatriz! Vem.*

A professora Bruna diz: *Quem já pegou, é, vai indo, um por vez lá com a profe. Deu um trabalhão! Eu tô desde segunda fazendo essa...*

A professora Bruna senta na cadeira e diz: *Ó, amigos, eu vou chamar quem tiver bonitinho pra vir aqui.*

A professora Bruna chama: *Maravilha, vem cá fazer a tua.*

A professora Bruna diz para Maravilha: *Ó, sente aqui do lado da profe. Olha o que que nós vamos fazer ó. A aranha vai ficar assim ó, igual a do projeto da profe. Nós vamos fazer os olhos dela. Qual lado que você quer? Aqui ou aqui?*

Maravilha responde: *Aqui.*

A professora Bruna responde: *Aqui? Tá.*

A criança diz "Eu consigo fazer sozinha!" e a professora Viviane enfatiza "É as profe que vão fazer". Esse episódio traduz a dinâmica do cotidiano da turma em que há pouco espaço para as crianças protagonizarem fazendo uso de diferentes formas de expressão, dentre elas: a palavra, a brincadeira, as artes, a dança, o esporte, o movimento como salienta Friedmann (2020).

Especialmente no espaço das brincadeiras livres pude notar algumas manifestações das crianças subvertendo ordens impostas pelas professoras. O episódio a seguir expressa uma relação entre professora e as crianças acentuada pelo adultocentrismo *versus* subversão.

Figura 16 - Episódio: Pow! pow! pow!



Fonte: Do autor (2023)

Aranha de verdade desce pela escada do castelo, apontando o dedo para Beatriz e fazendo: *Pow! pow! pow!* Beatriz, que está logo abaixo, faz: *Wiu, wiu!*

Em seguida, os dois correm até Frozen, aponta o dedo para ela e fazem: *Pow! pow! pow!*

A professora Viviane, de longe, diz para Aranha de verdade e Beatriz: *O Aranha de verdade e Beatriz! Não é pra brincar disso!*

Aranha de verdade e Beatriz continuam a brincadeira.

A professora Viviane se aproxima deles e diz: *O que que vocês tão fazendo? Que feio essa brincadeira!*

Aranha de verdade responde: *Não é feio, é bonito!*

A professora Viviane lhe diz: *Não é bonito não. Não é mais pra brincar!*

Aranha de verdade corre, levanta o braço e faz: *Pow! pow! pow!* para o alto e em seguida para Frozen.

A professora Viviane diz para Aranha de verdade: *Olha ali a Flávia!* (coordenadora da instituição) *Tá te olhando lá da janela ó! lá da janela da sala dela ó!*

Frozen diz para Aranha de verdade: *Não pode fazer pow! pow!*

A professora Viviane diz para Aranha de verdade: *Eu te coloco aqui sentado. Então você para!*

Aranha de verdade sobe no castelo e ainda faz *pow!* algumas vezes.

Nesse enredo se estabelece uma disputa pelo valor da brincadeira vivenciada pelas crianças. A professora Viviane quer que as crianças parem a brincadeira por se tratar de um enredo com armas de faz de conta e a criança em questão enfrenta a mesma defendendo que a brincadeira é bonita.

Fortuna (2008) assevera que o conteúdo violento e destrutivo que os brinquedos bélicos e as brincadeiras com traços agressivos revelam não pode ser ignorado. A autora reforça que cabe ao professor promover um debate acerca do sentido da vida e da morte, explicando a criança que: “Isso, quando é de verdade, mata, faz dodói, nunca mais volta, nunca mais cura, acaba” (BRINQUEDOS, 2005 apud FORTUNA (op. cit).

Para Kramer (1996), a criança é compreendida na qualidade de indivíduo histórico que verte e subverte a organização e as relações na sociedade. Assim, examina a relevância de uma antropologia filosófica (na forma discutida por Walter Benjamin), a qual reconhece a infância em sua perspectiva não infantilizada, desmistificando o seu caráter natural e ressaltando o papel central da linguagem numa visão que considera as crianças como produzidas *na* e produtoras de cultura.

A autora também salienta que, nos escritos de Walter Benjamin, o mesmo apresenta um amplo e refinado conhecimento acerca da criança enquanto ser social e relata de que forma essa enxerga o mundo a partir do seu próprio olhar. Além disso, não percebe o sujeito infantil sob um enfoque romântico ou ingênuo, mas compreende-o na história, pertencente a uma classe social bem como parte e produtor de cultura.

Prado (2013) relata que as culturas infantis podem ser ligadas a concepção de classe dominante. Assim, caracterizam-se pela resistência às culturas praticadas pelas gerações com

mais idade (as quais compõem o sistema hegemônico), de modo a se oporem a elas, portanto, não reproduzindo-as.

A pesquisadora amplia a ideia de cultura infantil, transcendendo os métodos de absorção de regras e de socialização. No âmbito da antropologia, as culturas infantis demonstram maneiras específicas de vida, ações diárias carregadas de sentidos e princípios partilhados e elaborados, relações sociais, reproduções bem como inovações e criações.

Diante dos dados gerados nessa pesquisa é possível dizer que as crianças ocupam seu espaço de protagonismo nas situações de brincadeiras livre e através da sua resistência ao adultocentrismo em que subvertam regras estabelecidas ou resistem à fazer aquilo que está sendo proposto da maneira como é proposto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa com crianças tem se destacado como campo de estudo fundamental para compreender as experiências e perspectivas das crianças em instituições de educação infantil. Ao colocar em destaque as culturas infantis e suas inter-relações com os processos educativos, essa pesquisa teve a finalidade de promover uma compreensão mais profunda das necessidades e direitos das crianças.

A partir da realização do levantamento de teses e dissertações, pudemos refletir sobre o lugar ocupado pela criança nas pesquisas desenvolvidas na educação infantil. É fundamental que, além dos adultos (professoras, coordenadoras, gestoras etc), as crianças participem ativamente durante todo o percurso investigativo, sendo, então, percebidas como protagonistas da sua própria história.

Além disso, observamos a importância da consulta às principais legislações e documentos que normatizam a instituição pesquisada e a educação infantil no Brasil. A título de exemplo, podemos citar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs).

O trabalho de campo deu visibilidade a um estudo das relações entre crianças e professores em instituições de educação infantil revelando a necessidade de uma abordagem mais participativa. O trabalho de campo enfatizou o predomínio de uma perspectiva adultocêntrica, onde as vozes e necessidades das crianças muitas vezes são ignoradas. A organização do cotidiano pedagógico está centrada em propostas estabelecidas pelos adultos. As professoras têm o entendimento de que as crianças, devido à idade, ainda não têm maturidade para contribuir com propostas de atividades.

A criança ter voz, se expressar e ser ouvida ainda é um direito a ser alcançado e incorporado pelos diferentes atores sociais. No contexto educacional, é importante que os professores compreendam o que é o protagonismo infantil e como é possível promovê-lo no contexto educativo. Para isso, é essencial que os professores percebam as crianças como sujeitos ativos, cidadãos de direitos. Ao promover o protagonismo infantil e ouvir as vozes das crianças, podemos criar um ambiente educacional mais participativo e respeitoso. Isso é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

As metodologias visuais são uma ferramenta valiosa em investigações com bebês e crianças pequenas, pois oferecem um recurso metodológico adequado para compreender o universo complexo e rico das interações realizadas por esses sujeitos em seu cotidiano. Ao utilizar de fotografias, vídeos e outras formas de expressão visual pode-se acessar as

experiências, percepções e emoções das crianças de maneira mais profunda e autêntica.

Isso é especialmente importante quando se trabalha com bebês e crianças pequenas, que ainda estão desenvolvendo suas habilidades linguísticas e cognitivas. As metodologias visuais permitem que o pesquisador capture as expressões, gestos e comportamentos das crianças de maneira mais precisa e detalhada, o que pode ser difícil de alcançar, numa pesquisa etnográfica somente por meio do registro escrito, no caso o diário de campo.

Além disso, as metodologias visuais são recurso adequado para explorar temas e questões que são difíceis de abordar por meio de métodos tradicionais. A exemplo desta pesquisa que teve como tema o protagonismo infantil e observar a forma como as crianças interagem entre si e com as professoras, como elas exploram o ambiente ou como elas expressam suas emoções é essencial para uma etnografia.

O trabalho acentuou a importância dos professores perceberem as crianças como sujeitos ativos, cidadãos de direitos e dotados de cultura e compreenderem a necessidade de favorecer a expressão das linguagens infantis e a participação da criança no seu próprio processo formativo. Defendo que a participação é um direito da criança e a prática pedagógica deve ser pautada nesse direito.

Por fim, a pesquisa evidenciou a necessidade de novas investigações na área. Nesse sentido, destacamos a temática do protagonismo compartilhado, a qual merece ser amplamente discutida e difundida no âmbito da educação infantil brasileira. Entendemos que tal perspectiva favorece o desenvolvimento de uma pedagogia mais participativa.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. A participação das crianças nas práticas pedagógicas na educação infantil. *In: MARTINS FILHO, Altino José (org). Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola.* Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 61-80.
- ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo** – conquistas e desafios. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia e o estudo da prática escolar cotidiana. *In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus, 1995. p. 35-44.
- ARAGÃO, Emily Maise Feitosa. **O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil.** 2019. 103 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2019.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? *In: CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Org.). A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho.* Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 179-207.
- ARCE, Alessandra. **É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil?** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez., 2013.*
- ARIÈS, Philippe. Os dois sentimentos da infância. *In: ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: LTC, 1986. p. 99-105.
- ARROYO, Miguel. Apresentação. *In: VEIGA, Cynthia Greive Veiga; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Infância no sótão.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-19.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. A construção do conceito de infância: analisando a separação cuidar-educar. *In: Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar.* São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 19-68.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos?** *Inter-ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr., 2016.*
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. *In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani.; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (orgs.). Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico.* Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 15-22.
- BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer Moreira. Alan Prout: novas formas de compreender a infância. *In: REGO, Teresa Cristina. (org.). Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos.* Curitiba: CRV, 2018. P. 33-47.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de Chapecó-SC**. 2022 Disponível em: <https://abrir.link/akwaF>. Acesso em: 22/07/2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de Chapecó-SC**. 2021. Disponível em: <https://abrir.link/qPda7>. Acesso em: 22/07/2023.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado. **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas** (orgs.). Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez., 1999.

CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Formação continuada de coordenadores e gestores da educação infantil**. 2021.

CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico**. Disponível em: <https://abrir.link/kkS2j>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico do Centro de Educação Infantil Municipal Universo da Criança**. 2023.

CORSARO, William Arnold. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n° 9, p. 443-464, maio/ago., 2005.

COUTINHO, Angela Scalabrin. **Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

DAL SOTO, Diana Vandréia. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28.; Caxambu, 2005. **Anais** [...] Caxambu: ANPEd, 2005, p. 1-17. Disponível em: <https://abrir.link/dWZLT>. Acesso em: 21/02/2024.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago., 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. Inventando infâncias. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escampam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11-69.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças: descolonizando a educação, 2016. In: CORBERA, Martí Marín; SAM-

PERE, Xavier Domènech; MUNTADA, Ricard Martínez (eds). **III International Conference Strikes and Social Conflicts: combined historical approaches to conflict**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2016. p. 850-863.

FERNANDES, Florestan. “As Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. Armas de brinquedo: dar ou não dar - será esta a questão? **Ciências & Letras (FAPA)**, v. 43, 2008, p. 181-194.

FRIEDMANN, Adriana. Os essências da infância: para início de conversa. *In*: FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020. p. 30-45.

GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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, n. 74, mar./abr., 2019, p. 271-289.

HEYWOOD, Colin. Em busca de um marco da mudança. *In*: HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 33-59.

HORN, Maria da Graça Souza. O protagonismo das crianças diante dos desafios dos objetos e dos materiais. *In*: HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 27-31.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, criança e conhecimento**. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Próinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 127-140.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, jul., 2002.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. *Revista Teias*, v. 1, n. 2, p. 1-14, jul./dez., 2000.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-38.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Cotidiano educativo infantil e protagonismo compartilhado: um lugar onde crianças e professores(as) podem até se molhar...** *Revista Cocar*, v. 17, n. 35, p. 1-17, 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. **Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, n. 49/1, p. 249-264, maio/ago., 2013.

MACHADO, Marina Marcondes. Implicações do pensamento merleau-pontiano no âmbito da educação infantil. *In*: MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 79-108.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infâncias, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas.** Educação & Sociedade, v. 38, n. 141, p. 951-964, out.-dez., 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. **Da Socialização Adultocêntrica às Culturas infantis: Adultos e Crianças no Contexto da Educação Infantil.** Cadernos de educação, Pelotas, n. 68, p. 01-27, 2024.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana na prática docente. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (orgs.). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 111-124.

MARTINS FILHO, Altino José. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil.** Revista Poiesis, v. 3, n. 3 e 4, p. 54-65, 2005/2006.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival. **Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil.** Revista Linhas, v. 23, n. 51, p. 259-280, jan./abr., 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa.** Cadernos de Pesquisa, n. 112, p. 33-60, mar., 2001.

MONTENEGRO, Thereza. Funções da Educação Infantil. *In*: MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDUC, 2001. p. 33-69.

MOSS, Peter. Conceitualizando a infância: crianças instituições e profissionais. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 235-248.

OLIVEIRA, Milena Liz de Oliveira. **O protagonismo das crianças: diálogo entre conceitos e práticas que organizam a educação infantil.** 105 f. (mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (as) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (orgs.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o Passado, construindo o futuro.** Porto alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 175-200.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 61-86.

PRADO, Patrícia Dias. **Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande**. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1(70), p. 139-157, jan./abr., 2013.

PRINA, Bruno Zucuni; BERTOLINI, William Zanete. **Localização de Chapecó em Santa Catarina**. [Chapecó], 2017. Escala 1:2.000.000. Disponível em: <https://abre.ai/mnsl>. Acesso em: 22/03/2025.

PUZZLE. *In*: Cambridge Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment. Disponível em: <https://abrir.link/XWIPJ>. Acesso em: 04/11/2023.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 115-125.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27-34, jan./abr., 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação: para quem?** *Ciência e Cultura*, v. 28, n. 12, p. 1.466-1.471, dez., 1976.

SANTOS, Digilaini Machado dos. **Entrelaçando vozes e embalando experiências: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (orgs.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estuda da infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (organizadores). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-49.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2015.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da Silva. Termo de assentimento livre e esclarecido na pesquisa com crianças da Educação Infantil. **Pensar a educação em pauta**: um jornal para a educação brasileira, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/ia9Ny> . Acesso em: 09 de abr. de 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 168/2020 - CEPE, de 26 de novembro de 2020**. Aprova a alteração do Projeto Pedagógico do Programa de Pós-graduação em Educação - mestrado, do *campus* de Francisco Beltrão. Francisco Beltrão: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/8SRNe>. Acesso em: 25. set. 2022.

VASCONCELLOS, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil**: princípios, abordagem e sustentação. 2021. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

VILLAR, Miriam Nogueira Duque. “**Hoje meu coração bateu na porta da minha casa**”: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na
CONEP em 04/08/2000*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **Protagonismo Compartilhado**: narrativas do cotidiano em um CEIM de Chapecó-SC

Pesquisadores: Anderson Angonese (mestrando) e Caroline Machado Cortelini Conceição (professora orientadora)

Telefones: 49 988467470 (Anderson); 46 991388428 (Caroline)

Prezado (a) Senhor (a),

Convidamos seu filho a participar de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no CEIM que ele frequenta. O objetivo é analisar como se estabelecem as relações de protagonismo entre crianças e professoras em um CEIM de Chapecó-SC e tem o propósito de contribuir com a produção do conhecimento no campo da educação infantil.

Para que isso ocorra, o pesquisador participará e observará o cotidiano da turma Crianças Bem Pequenas B - matutino. Nesse sentido, o mesmo fará anotações em um caderno e fotos filmagens utilizando uma câmera fotográfica.

Num primeiro momento, algumas crianças podem se sentir desconfortáveis com a presença do pesquisador e com as fotos e filmagens. A fim de minimizar tais riscos, dias antes de iniciar a pesquisa, o mesmo realizará visitas ao grupo, para que se habituem com a sua companhia. Além disso, a coleta de dados será iniciada somente quando as crianças demonstrarem certo conforto diante da câmera.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação de seu filho em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita.

Também seu filho poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. As informações que seu filho forneceu serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você assinará contém duas páginas. A primeira você deve rubricar, e a segunda assinar com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 - Bairro Universitário, Cascavel - PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do responsável:

Assinatura:

Eu, Anderson Angonese, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao responsável pela criança.

Assinatura do pesquisador:

Chapecó, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às Professoras



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na
CONEP em 04/08/2000*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **Protagonismo Compartilhado**: narrativas do cotidiano em um CEIM de Chapecó - SC

Pesquisadores: Anderson Angonese (mestrando) e Caroline Machado Cortelini Conceição (professora orientadora)

Telefones: 49 988467470 (Anderson); 46 991388428 (Caroline)

Prezada professora ou agente educativa,

Convidamos você a participar de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no CEIM em que atua. O objetivo é analisar como se estabelecem as relações de protagonismo entre crianças e professoras em um CEIM de Chapecó - SC e tem o propósito de contribuir com a produção do conhecimento no campo da educação infantil.

Para que isso ocorra, o pesquisador realizará o estudo em duas etapas. Na primeira, o mesmo participará e observará o cotidiano da turma Crianças Bem Pequenas B - matutino, o qual será registrado por meio de anotações em um caderno e de fotos e filmagens feitas com uma câmera fotográfica. Já na segunda etapa, ele fará entrevistas com as professoras e a agente educativa, das quais serão gravadas somente o áudio, através do gravador de voz de um celular.

Algumas profissionais podem se sentir desconfortáveis com a presença do pesquisador ou com os registros feitos por ele. Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores, garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. As informações que você forneceu serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurada para autorizar novamente o uso.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo.

Este documento que você assinará contém duas páginas. Você deve rubricar a primeira, e assinar a segunda com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 - Bairro Universitário, Cascavel - PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecida sobre os fatos informados neste documento.

Nome da professora ou da agente educativa:

Assinatura:

Eu, Anderson Angonese, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador:

Chapecó, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às Crianças



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na
CONEP em 04/08/2000*

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TALE

Título do Projeto: Protagonismo compartilhado: narrativas do cotidiano em um CEIM de Chapecó-SC

Pesquisadores: Anderson Angonese (mestrando) e Caroline Machado Cortelini Conceição (professora orientadora)

Telefones: 49 988467470 (Anderson); 46 991388428 (Caroline)

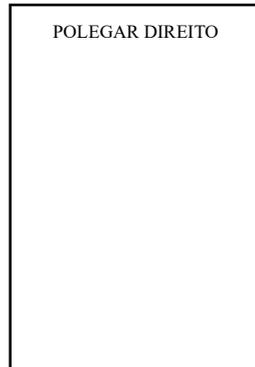
Olá criança! Meu nome é Anderson e estudo na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Estou aqui no CEIM para convidar você para participar de uma pesquisa. Esta acontecerá da seguinte forma: pretendo observar e participar do que você, seus colegas e professoras fazem no CEIM. Gostaria também de escrever sobre isso no meu caderno, e com a minha câmera fotográfica, fazer fotos e filmagens.

Se em algum momento você se sentir incomodada ou envergonhada, peço que venha até mim ou até a sua professora e diga o que está sentindo. Gostaria de dizer que a sua participação na pesquisa é muito importante, pois estará colaborando com o meu trabalho e de muitas outras professoras que estudam sobre o CEIM. Inclusive, conversei com seus pais e eles já te autorizaram a participar.

Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar quando eu vir no CEIM ou peça para seus pais me ligarem no número: (49) 9 8846-7470 (Anderson). Em caso de dúvidas éticas, poderão também entrar em contato com os nossos amigos do Comitê de Ética em Pesquisa, pelo telefone (4) 5 3220-3056.

Se você aceita participar desta pesquisa, coloque seu dedo polegar direito em uma das cores de tinta guache e carimbe ele no espaço abaixo

Meu nome é _____ . Eu sou sujeito de direitos e por isso quero participar desta pesquisa!



Eu, Anderson Angonese, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Chapecó, _____ de _____ de 2023.