

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LETÍCIA PEDROSO BORDINHÃO

**PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE O QUE FALAMOS? – DAS
DISCUSSÕES TEÓRICAS ÀS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS**

CURITIBA

2019

LETÍCIA PEDROSO BORDINHÃO

**PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE O QUE FALAMOS? – DAS
DISCUSSÕES TEÓRICAS ÀS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de grau em Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Leziany Silveira Daniel

CURITIBA

2019

Às crianças que perpassam e perpassaram a minha trajetória de construção da atuação docente, agregando sensibilidades, significados e novos olhares para vivenciar a prática pedagógica, atribuindo sentidos e percepções para e com a Infância ao estar inserida em contextos de Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Acredito muito na ideia de que nossa identidade e trajetória são construções contínuas e intermináveis perpassadas por todos os encontros e possibilidades que a vida nos proporciona, estes mesmos encontros e experiências que agregam sentimento, encantamento, acolhimento, mudanças, percepções e vivências para o caminho que percorremos. Assim, para expressar minha gratidão ao finalizar essa etapa tão única e especial em minha vida, de início agradeço pelas forças do universo – sejam elas regidas por Deus, um Ser Supremo ou por Destino – pelos lindos encontros que a vida me presenteou, que remetem a quem eu sou hoje e que clarearam essa trajetória até aqui.

Agradeço aos meus pais, Fernanda e Marcelo, por todo apoio, confiança, amor, carinho, exemplo e incentivo ao longo de todo o meu crescimento e desenvolvimento. Agradeço por me ensinarem e me acompanharem em um caminho direcionado às coisas boas, cultivando o bem e vivenciando a alegria e a união na nossa família. Mesmo com a saudade apertando forte nos últimos meses, as lembranças, mensagens, amor e pensamentos continuaram a me fortalecer até o momento de agora e chegar até aqui só foi possível pela maneira como me guiaram, oferecendo suporte para percorrer essa trajetória.

Agradeço também aos meus irmãos, Sabrina e João Marcelo, que envolvem meu coração de orgulho e gratidão, proporcionando encantamentos frente as suas aventuras, descobertas e desenvolvimentos, que ajudaram e foram um dos primeiros indícios da minha curiosidade sobre a Infância.

Agradeço a toda a minha família, com carinho especial a meus avós, pelos exemplos e apoio em toda a minha trajetória pessoal. Agradeço especialmente a minha querida tia, Ariana Bordinhão, que direcionou minhas escolhas com seu amor e exemplos, apresentando o envolvimento e as relações que a docência engloba e nos desafia, ao mesmo tempo em que me presenteou com oportunidades e experiências enriquecedoras, sendo crucial para essa conquista, com todos os seus conselhos, afetos e conversas sobre viver o presente com gratidão e no pensar sobre o futuro com prosperidade.

Agradeço as parceiras, companheiras e amigas que ganhei ao vivenciar o contexto da UFPR - Ana Caroline, Hannah e Renata - que foram fundamentais e essenciais nesses cinco anos da graduação. Sou grata por construirmos uma relação

de alteridade em que nossas singularidades eram respeitadas e fortalecidas, conseguindo encontrar empatia que enriquece a alma e transmite segurança e amor. Seus modos únicos de ser, de perceber o mundo e de vivencia-lo me servem como exemplo e admiração, sendo base para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Foi com a nossa união que consegui compreender o quão significativa e enriquecedora a amizade pode ser e agradeço imensamente por ter a oportunidade de poder compartilhar vivências, conhecimentos, crescimento e empoderamento ao lado de vocês.

Agradeço pela linda e enriquecedora presença de Alexandre Kleina em minha vida, que com sua companhia e carinho me ajudou a manter a calma e a seguir até a conclusão desse objetivo, entendendo as ausências que eram necessárias para estudar e concluir a graduação. Ao compartilhar momentos com você aprendi muito sobre eu mesma e me encorajei a aproveitar a vida por inteiro, descobrindo o verdadeiro sentimento da alegria e do amor, aproveitando os momentos que a vida nos oferece por inteiro. Obrigada pelas lindas vivências e conhecimentos que construímos juntos e por seguir este caminho a meu lado, segurando a minha mão, idealizando planos e metas envoltos por amor e fidelidade.

Agradeço também as experiências profissionais que vivenciei a partir dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, que pelo contexto e pela ação dos sujeitos que tornam essas experiências significativas – educadoras/es, coordenação pedagógica e principalmente as crianças – direcionaram meu olhar para se encantar e descobrir os mundos da infância, almejando estudar sobre as subjetividades, relações, expressões e linguagens que perpassam a Educação Infantil e os processos de ensino-aprendizagem das crianças.

Agradeço a UFPR – Universidade Federal do Paraná e as políticas públicas de ampliação de acesso e expansão do ensino superior, assim como pelo programa SISU – Sistema de Seleção Unificada, que proporcionaram a minha entrada e permanência na graduação em uma universidade pública e com renomadas referências acadêmicas. Agradeço a todas/os as/os docentes da instituição que compartilharam e construíram saberes com as/os estudantes, enriquecendo o Ensino Superior e direcionando a nossa trajetória para o enfrentamento da opressão e discriminação, com desejo de vivenciar à docência pela igualdade, empatia e olhar crítico. Entre eles, agradeço especialmente: Ângela Coutinho, Fabiane Lopes de

Oliveira, Gabriela Schneider, Gizele de Souza, Leandro Kruszielski, Lennita Ruggi, Rafael Bezerra, Renata Peres Barbosa e Tânia Stoltz.

Agradeço com muito carinho e admiração a professora Leziany Silveira Daniel, que me aconselhou e acolheu no decorrer desse projeto e pesquisa, se engajando ao meu lado nas buscas e estudos, auxiliando a encontrar os mais viáveis caminhos e escolhas quando a desorientação e impasses surgiam e que, com alteridade e leveza, me acompanhou ao longo desse ano.

Agradeço novamente a professora Fabiane Lopes de Oliveira que se disponibilizou a construir a banca avaliadora deste trabalho podendo agregar perspectivas e acréscimos para as reflexões desenvolvidas aqui. Reconhecendo e admirando sua atuação docente e suas contribuições enquanto pesquisadora na área de Educação, que acompanharam minha trajetória e interesse pelo tema ao me orientar nos processos de estágio-obrigatório na Educação Infantil, é de grande valia suas ponderações e considerações para o enriquecimento da pesquisa apresentada.

Enfim, agradeço a vida por permitir eu chegar até aqui com o coração e alma envoltos por carisma, gratidão e ternura.

“Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

Manoel de Barros

RESUMO

Este trabalho tem como foco de análise a conceituação do termo protagonismo no desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças na Educação Infantil. Por meio da pesquisa bibliográfica, desenvolve a intencionalidade de buscar indícios sobre o modo como o conceito de protagonismo é contemplado em vivências na Educação Infantil a partir de práticas educativas que envolvem o educar e cuidar perpassados pelas concepções de criança enquanto ator social, validando e legitimando as ações, interesses e perspectivas que os sujeitos da Infância exercem no contexto educacional, reconhecendo que estas modificam, transformam e se apropriam das relações presentes no contexto em que se inserem. Ao investigar a conceituação do termo protagonismo encontra-se um referencial teórico que indica-o como um conceito híbrido e ainda em processo de conceituação, ora relacionado a garantia de direitos das crianças e da Infância nas estruturas sociais, ora perpassado por metodologias pedagógicas que centralizam as ações das crianças como direcionadores de planejamentos pedagógicos para a Educação Infantil a partir da participação ativa das crianças nas experiências e vivências no contexto em que atuam. Ressalta-se que para o seu desenvolvimento de fato ocorrer é necessário mudanças de estruturas sociais que validam a infância como categoria social que atua no contexto a partir de sujeitos ativos e com especificidades, sendo necessário alterar a maneira como as relações entre adultos e crianças são construídas, não baseadas em percepções destes enquanto sujeitos a vir-a-ser adulto, mas como sujeitos que exercem ação social pelo seu *status quo*. Para ampliar as análises sobre o conceito de protagonismo, realizou-se uma busca de trabalhos e teorias na área de Estudos da Infância e da Sociologia da Infância que indicam pressupostos teóricos para a fundamentação do conceito, abrangendo as teses da criança como produtora de cultura (FERNANDES, 2004; PRADO, 1999), criança como ator social e a infância como categoria estruturante das relações sociais (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2013), e ao mesmo modo, também tentou-se relatar as experiências sobre o protagonismo nas escolas de Reggio Emilia, ao norte da Itália, que contemplam o conceito enquanto princípio em suas propostas pedagógicas. No último capítulo deste trabalho realizou-se uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca de Trabalhos da ANPED - Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, reconhecendo esta como centro de referência em pesquisas brasileiras na área de Educação, a fim de investigar como o conceito de protagonismo e de participação das crianças em práticas pedagógicas na Educação Infantil são analisadas e contempladas por pesquisadores/as brasileiros/as.

Palavras-chave: Protagonismo. Participação de crianças. Educação Infantil. Estudos da Infância. Visibilidade da criança na Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional
- CF** – Constituição Federal
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- GT 07** – Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPED)
- NEPIE/UFPR** – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A VISIBILIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO A SUJEITOS DE DIREITOS.....	16
2.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA VISIBILIDADE DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	16
2.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO E ATOR SOCIAL: O QUE OS DOCUMENTOS BRASILEIROS INDICAM?	20
3. AFINAL, O QUE É PROTAGONISMO? – DEFINIÇÕES PARA UM CONCEITO HÍBRIDO.....	25
4. “CADA OLHAR ESTÁ COMPROMETIDO COM UM PONTO DE VISTA, COM UM DETERMINADO LUGAR” – DIFERENTES PERCEPÇÕES SOBRE PROTAGONISMO: EXPLORANDO O CONCEITO A PARTIR DAS DISCUSSÕES TEÓRICAS E ESTUDOS DA INFÂNCIA.....	32
4.1 CRIANÇAS PRODUTORAS DE CULTURAS INFANTIS: OS PERCURSOS TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL.....	33
4.2 INDÍCIOS A PARTIR DO PONTO DE VISTA SOCIOLÓGICO: A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL E A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	40
4.3 AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: A CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO INFANTIL NA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA.....	46
5. PROTAGONISMO: À QUE ISSO REMETE? – A APARIÇÃO DO TERMO NAS PESQUISAS BRASILEIRAS.....	52
5.1 PROTAGONISMO.....	53
5.2 PARTICIPAÇÃO.....	54
5.3 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS.....	55
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVOS QUESTIONAMENTOS E OUTRAS INQUIETAÇÕES.....	59
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICE 1 – TRABALHOS DA ANPED COM O TERMO PROTAGONISMO.....	69
APÊNDICE 2 – TRABALHOS DA ANPED COM O TERMO PARTICIPAÇÃO NO GT07.....	70
APÊNDICE 3 – TRABALHOS DA ANPED NO GT07 (2004-2019).....	71

1. INTRODUÇÃO

“Existem algumas escolhas que você sabe que ocorrerão apenas quando elas já estão por explodir. Mas existem opções que se insinuam em você e se tornam aparentes com uma espécie de leveza obstinada, que parecem ter crescido lentamente durante os acontecimentos de sua vida em virtude de um misto de moléculas e pensamentos”.
(LORIS MALAGUZZI, 1999)

A partir do reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos que atuam na sociedade e que interferem, ressignificam e produzem cultura, é preciso considerar que as concepções de infância, de criança e de educação indicam a intencionalidade da proposta pedagógica a ser desenvolvida com este grupo social, principalmente ao analisar as políticas educacionais na Educação Infantil. Assim, ao se analisar e refletir sobre os processos de legitimação e reconhecimento da criança como atuantes e transformadores do contexto que se inserem, é necessário considerar suas percepções e expressões ao atribuírem significados, interpretar a realidade e atuarem no contexto social, produzindo e compartilhando conhecimentos no desenvolvimento do processo educacional.

As questões que envolvem a participação das crianças, o seu reconhecimento como um ser atuante neste espaço e a maneira como o adulto propõe e percebe a visibilidade das ações da infância tornam-se pertinentes e englobam as discussões acerca da dimensão pedagógica que se desenvolve na Educação Infantil e que, desde os primeiros contatos com a docência e nas experiências pedagógicas por meio dos estágios pelo envolvimento e aproximação com crianças entre 0 a 3 anos de idades, foram direcionando meu olhar e minha curiosidade para estes apontamentos.

A entrada na graduação em Pedagogia foi motivada e direcionada pelo encantamento que surgia na possibilidade de trabalhar com as crianças e seus múltiplos modos de vivenciar suas infâncias, podendo interagir e aprender com suas vivências e olhares. A partir dos estágios na rede privada do município em Curitiba e das disciplinas de Fundamentos, Metodologia e Prática na Educação Infantil este encantamento ia gradativamente aumentando, mas junto com este, a curiosidade de aprender e pesquisar sobre propostas pedagógicas que considerassem tais sujeitos pelas suas autonomias, pelas suas relações, expressões, olhares e falas, buscando investigar e compreender como a voz e ação dos sujeitos da pequena infância

poderiam ser consideradas no planejamento e desenvolvimento de propostas, pensando nas dimensões tempo, espaço, aprendizagem e cuidado.

Por intermédio da disciplina Estudos da Infância, ministrada pela professora Gizele de Souza, em que se obteve contato com as pesquisas realizadas na área de Estudos da Infância, entre elas as do campo da Sociologia da Infância a partir dos textos de Manuel Jacinto Sarmiento e Willian Corsaro apresentados no programa das aulas, esta curiosidade motivada de início pelo encantamento, ganhou mais força pelo viés da teoria. Deste modo, o desejo de pesquisar e estudar sobre as maneiras de reconhecer e legitimar as crianças como atores sociais e a infância como categoria estrutural da sociedade foi aumentando ao considerar as crianças pela contemplação destas a partir de concepções perpassadas por indícios culturais, políticos e econômicos, construídas historicamente.

A busca de pesquisas, textos e trabalhos que elencavam a Infância e o trabalho com as crianças direcionavam para indagações acerca das práticas pedagógicas e metodologias nos contextos da Educação Infantil. Pelas reflexões e pesquisas realizadas, entre elas a tese da professora Ângela Maria Scalabrin Coutinho (2010) e suas falas nos eventos promovidos pelo NEPIE/UFPR – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná, tornava-se cada vez mais visíveis a perspectiva de análise pelos âmbitos dos direitos das crianças, da participação e do reconhecimento das suas ações no contexto educacionais. Tais indagações se mantiveram e perpetuaram para a elaboração do projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso.

A palavra “protagonismo”, a qual se teve contato também pelas falas de professores e coordenadoras nos estágios obrigatórios e não-obrigatórios, foi ecoando em pensamentos e leituras, crescendo o interesse em pesquisar sobre a sua conceituação e definições, a partir das propostas de Reggio Emilia, mas não restringindo a estas e investigando se ela aparecia também em demais estudos. O estopim para pesquisar este conceito surgiu então em uma das falas de Coutinho no evento de 10 anos do NEPIE/UFPR, em 2018, em que ela remetia a esta reflexão sobre, afinal, o que seria o protagonismo ao desenvolver práticas educativas com crianças.

Assim, por meio de uma abordagem qualitativa, o trabalho visa investigar de que modo o campo teórico na área da Educação Infantil e Estudos da Infância

elencam a participação das crianças em contextos educacionais, reconhecendo-as como atores sociais e produtoras de cultura. A partir da análise teórica, buscou-se explorar e interpretar o conceito de protagonismo, identificando propostas que instigam, garantindo a escuta e percepção das especificidades e singularidades das crianças. Para compreender a conceituação do termo, propôs-se desenvolver comparações com estudos da área, na tentativa de estabelecer aproximações e distanciamentos na delimitação do que consiste protagonismo, formulando o problema: **em que consiste o conceito de protagonismo a partir do modo como a participação das crianças e as suas ações são consideradas na construção das práticas educativas na Educação Infantil?**

Logo, ao considerar a criança como centro das interações vivenciadas, que constrói e evidencia sua identidade e suas perspectivas no desenvolvimento destas, atribuindo significados às experiências propostas, *esta pesquisa objetiva compreender, a partir da análise teórica e bibliográfica, como a participação da criança e as suas ações são consideradas na construção das práticas educativas na Educação Infantil*, investigando em que consiste a concepção de protagonismo e como esta proposta é apresentada em estudos teóricos e práticas pedagógicas.

Para analisar tais dimensões foram estabelecidos alguns objetivos específicos para orientar e delimitar a pesquisa, sendo eles:

- Analisar em documentos oficiais educacionais para a Educação Infantil as citações dos conceitos de infância, de criança e de educação e a perspectiva destes enquanto construções-históricas, investigando a relação deles na conceituação do protagonismo;
- Investigar em leituras bibliográficas como as ações pedagógicas podem oportunizar o protagonismo e a relação do conceito com o reconhecimento de interesses, ações, interações e perspectivas das crianças;
- Refletir de que maneira a conceituação de protagonismo é perpassada por análises e pesquisas desenvolvidas na área dos Estudos da Infância, estabelecendo relações com demais conceitos e percepções teóricas que perpassam a formulação do conceito no trabalho pedagógico para e com a infância;
- Identificar de que modo o conceito de protagonismo é elencado em trabalhos acadêmicos e como este se relaciona no campo teórico à pesquisas voltadas para o reconhecimento da criança como ator social com participação ativa na Educação Infantil.

Para se pensar o protagonismo é necessário refletir de que modo as relações com as crianças são desenvolvidas, reconhecendo as suas identidades, compreendendo suas subjetividades, o desenvolvimento de sua autonomia, de suas explorações e da sua liberdade na instituição de Educação Infantil, oportunizando uma participação integral nas propostas pedagógicas. Assim, se elenca o protagonismo como proposta pedagógica que visa legitimar a criança como ator social, proporcionando espaços para esta expressar sua identidade e perspectivas a partir das suas múltiplas linguagens e modos de expressão, construindo propostas pedagógicas a partir de seus interesses, ao mesmo tempo em que possibilita a criança atuar e direcionar a ação educativa.

Considera-se que, ao se aproximar interagindo, refletindo, explorando, buscando e aprendendo junto com a criança por trocas, é que se concretiza a visibilidade desta como participante dos processos de ensino-aprendizagem, mas também protagonista ao considerar suas manifestações e ações como direcionadores dos encaminhamentos e propostas pedagógicas. Portanto, ao se analisar e refletir sobre os processos de legitimação e reconhecimento da criança como atuantes e transformadores do contexto que se insere, é necessário considerar suas percepções e expressões ao atribuírem significados, interpretarem a realidade e produzirem culturas e conhecimentos no desenvolvimento do processo educacional, como um ponto inicial para desenvolver o trabalho de cuidar-educar com a primeira infância para e pelas crianças:

As crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido têm voz, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar e, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam, quando existe quem esteja interessado em ouvir suas vozes. [...]. Assim, observação e escuta atentas aos modos próprios como as crianças comunicam seu ponto de vista – com sensibilidade, compromisso e conhecimentos necessários acerca das crianças para apreender todos os conteúdos expressos pelos seus diversos canais comunicacionais – são estratégias necessárias para práticas pedagógicas na educação infantil que tenham como base os princípios aqui anunciados. Salienta-se a importância de que as práticas pedagógicas garantam a possibilidade de expressão do corpo e dos afetos das crianças, de suas culturas infantis [...]. (AGOSTINHO, 2015, p. 83).

Considerar a criança como protagonista do processo educacional e da construção de seu desenvolvimento e aprendizagem implica refletir e legitimar as ações destas no movimento de socialização, ouvindo e reconhecendo as suas leituras

de mundo de modo sensibilizado. Torna-se necessário considerar a relação cuidar-educar para e pelas crianças a partir de um olhar sensível, acolhedor, participativo para os modos como irão expor, comunicar, dialogar, refletir e vivenciar as propostas na Educação Infantil.

Legitimando e reconhecendo que as crianças, nas suas especificidades e jeitos próprios de vivenciar e interagir, modificam, ressignificam, interpretam e incorporam as relações presentes no contexto educacional, é válido desenvolver práticas pedagógicas perpassadas pela intencionalidade de ouvir as suas falas, olhar seus gestos, ações e interações. Portanto, desenvolver uma ação docente que contemple a criança como um sujeito com especificidades, mas que também age, transforma e percebe a cultura na qual se insere à sua maneira.

Mediar, acompanhar, ouvir e acolher as posturas e processos desenvolvidos pelas crianças consiste também em ampliar seus modos de comunicação. Apresentando experiências e fatos que oportunizem as crianças a exercerem ações que sejam visibilizadas no contexto em que se insere, contribui para elas construírem e reconhecerem suas identidades, compreendendo suas subjetividades, o desenvolvimento de sua autonomia, de suas explorações e da sua liberdade na instituição de Educação Infantil.

Para desenvolver a análise e pesquisa, o trabalho é dividido em quatro capítulos que visam responder os objetivos delimitados. Assim, o primeiro capítulo realiza-se uma investigação na perspectiva de encontrar estudos que estabeleçam uma contextualização histórica sobre a infância e das crianças enquanto sujeitos sociais nas interações culturais no contexto ocidental, permeados pelos indícios da sociedade europeia e pela legislação brasileira. Por meio dos trabalhos de Philippe Ariès (1981), Zilma Ramos de Oliveira (2002) e outros estudos, apresenta-se uma perspectiva histórica os modos como a criança é analisada e reconhecida pela sociedade.

No segundo capítulo do trabalho apresenta-se em que consiste a conceituação do termo “protagonismo” e quais dimensões sociais e pedagógicas perpassam por este no desenvolvimento de um trabalho de educar e cuidar mediados pelas relações de olhar e ouvir as crianças, por meio de uma ação pedagógica que as legitime e visibilize-as enquanto atuantes e ativas no contexto em que se inserem. Ao analisar as referências bibliográficas encontra-se o termo “protagonismo” enquanto

uma conceituação híbrida e busca-se indicar a quais perspectivas ele remete na relação entre adultos e crianças nas relações sociais.

A seguir, no terceiro capítulo realiza-se um levantamento bibliográfico para analisar como o conceito de protagonismo se relaciona em estudos e pesquisas englobando a infância e a sua ação nos contextos educacionais. A partir dos campos da Sociologia da Infância e os Estudos da Infância no Brasil, apresenta-se de que modo tais áreas se relacionam com o conceito de protagonismo ao apresentarem a criança como ator social e produtora de cultura, indicando-a enquanto sujeito ativo e atuante nos contextos em que se inserem. Juntamente, é analisada a proposta das escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia, na Itália, que elenca o conceito de protagonismo enquanto princípio da metodologia que desenvolvem, a qual denominam como “progettazione” que também será apresentado no decorrer do trabalho.

Para concluir, no quarto capítulo, com a intencionalidade de elencar como o conceito de protagonismo é abordado e citado na campo acadêmico e teórico na área de pesquisa educacional no Brasil, se apresenta os resultados da busca do conceito nos trabalhos desenvolvidos pela ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional, buscando pelo conceito na base de dados, assim como artigos e trabalhos apresentados no GT 07 -Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, que englobam a participação das crianças na organização pedagógica. A seleção pela ANPED se deu pelo fato de sua atuação e divulgação de pesquisa na área de educação a nível nacional e que indicam que as pesquisas no Brasil sobre o conceito, objeto de estudo deste trabalho, ainda são rasas e que auxiliam a legitimar a relevância de mais pesquisas sobre este tema, bem como pelas questões a serem refletidas e apresentadas neste trabalho.

Ao ter como objeto de análise o conceito protagonismo e as dimensões pedagógicas, teóricas e práticas que engloba-o, este trabalho busca refletir sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil em que crianças sejam legitimadas e ouvidas nas suas especificidade e vivências da infância, sendo consideradas como atores sociais que transformam e atuam sobre a realidade inserida, para assim serem percebidas enquanto sujeitos centrais no espaço educativo e também nas relações que constituem este, assim como no encaminhamentos e abordagens planejadas no mesmo.

2. A VISIBILIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO A SUJEITOS DE DIREITOS

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?*
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 1968)

As concepções de infância e de educação são construções históricas que se constituem a partir dos contextos socioculturais que interferem na percepção da criança na sociedade e que se transformam a partir das relações que se estabelecem com estes sujeitos no meio em que se inserem. Tais concepções de infância, de criança e de educação indicam a intencionalidade direcionada para um trabalho educativo institucionalizado para este grupo social, principalmente ao analisar as políticas educacionais no Brasil, a partir do século XIX.

Para analisar as questões que envolvem a participação das crianças nas instituições de Educação Infantil, o seu reconhecimento como um ser atuante neste espaço e a maneira como o adulto propõe e percebe a visibilidade de suas ações para poder refletir sobre uma proposta que elenca o protagonismo. Desta forma, é necessário analisar de que modo e a partir de quando tais considerações passam a ser pautadas em nosso país, tentando elencar quais fatores e princípios perpassam tais propostas nas instituições de Educação Infantil.

2.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA VISIBILIDADE DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisar estudos e teorias sobre a constituição da infância no contexto social, entre eles as pesquisas de Philippe Ariès (1981), Moysés Kuhlmann Junior (1998) e Zilma Ramos de Oliveira (2002), é possível observar que a concepção de infância é desenvolvida a partir de uma construção social e histórica, definida a partir das relações sociais que interveem nos modos como os sujeitos atuam e são considerados no contexto em que se inserem. Assim, para cada contexto houve uma concepção em relação à infância e aos modos de agir e inserir este grupo nos processos de socialização e nas políticas sociais.

Ao longo da Idade Média, período correspondente entre os séculos V e XV, a infância era compreendida enquanto o período em que a criança mantinha dependência de sua mãe ou de sua ama de leite e que logo após esta fase já era ingressada em um mundo adulto. Sendo assim, após o desmame, a criança era considerada pela sociedade como um “mini adulto”, inserida no contexto social a partir de relações e contextos que caracterizavam esse tempo na fase humana sem haver distinções de especificidades em relação estilo de vida adulto. Em relação à educação destes sujeitos, a família era considerada como responsável principal e preferencial, envolvendo um processo de preparação para a vida adulta. Com a aparição dos casos de abandono e pobreza, instituições externas, sobretudo ministradas pela Igreja e por hospitais, exerciam suas ações para prestar cuidados para parte das crianças em situações desfavoráveis, inculcando um caráter de assistencialismo para os primeiros espaços reservados para a atenção e vigilância de crianças (OLIVEIRA, 2002, p. 57-59).

Nesse processo, a Igreja, junto com a sociedade da época com seus princípios e relações, formulavam uma educação na qual se preocupava com moralidade, bons comportamentos e valores religiosos, principalmente na falta da família, como ocorria no caso do abandono. Por mais que a criança passasse nesse momento a ter uma atenção mais específica, ainda não havia a presença de uma preocupação com as necessidades, tanto físicas quanto psicológicas, que a infância possui. Logo, a criança não é atendida, ela apenas é notada na sociedade: é entendido que a infância possui necessidades, mas não busca compreendê-las. Zilma Ramos de Oliveira (2002), ao elaborar uma contextualização da Infância e da Educação Infantil para apresentar os fundamentos e métodos para essa etapa de ensino elenca que:

As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família. (p. 59).

Portanto, entre os séculos XVIII e XIX nota-se uma educação de caráter assistencialista e compensatória, com a intencionalidade de oferecer uma educação para as crianças em condições desfavoráveis, exercendo sua função social enquanto instituição para reparar a ausência da família e de seus ensinamentos.

A partir do século XX, com a ajuda do desenvolvimento científico nas áreas de psicologia, medicina e sociologia, surgem estudos que indicam a importância da educação para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do sujeito, desde sua infância, aprofundando o reconhecimento da maneira como a criança se difere do adulto, elencando que ela possui sentimentos próprios e uma curiosidade de descobrir o mundo à sua maneira, com meios de relacionar, agir e atuar na sociedade, próprios a esta fase. Assim, pesquisadores apontam para uma educação que estimulasse estes conceitos próprios da infância e começam a surgir trabalhos e estudos que apresentavam metodologias que estimulavam o raciocínio, a descoberta e a busca partindo da criança, considerando a sua capacidade, seus sentimentos, necessidades e percepções. Tais concepções, que até hoje entram em debate com perspectivas anteriores, constituem o modo de compreender e desenvolver a Educação Infantil em nossa sociedade atual (CORSARO, 2011).

Além disso, discussões políticas entre diferentes países são realizadas pautando questões que asseguram os direitos das crianças. A partir de 1924, em Genebra, há a primeira publicação da Declaração dos Direitos das Crianças, movimento inicial de grande relevância para a construção da imagem da criança enquanto sujeito de direitos e, em 1959, a ONU – Organização das Nações Unidas, expande o texto elaborado e em assembleia este é aprovado, elencando o respeito às necessidades básicas das crianças, a inserção destes sujeitos na sociedade pela sua participação e convívio social, direito à identidade, ao brincar e a se desenvolver. Com tais ações, torna-se possível perceber indícios da aparição de uma infância não mais a servir e agir com os adultos, mas sim para atender os gostos, ações e perspectivas das crianças em um período para si mesma.

A contextualização das concepções de infância e Educação Infantil no Brasil acompanha o processo de construção histórica e social destas de modo semelhante a demais países, tendo como base de análise países europeus. Até o século XIX a educação era reservada à instituição familiar e era quase inexistente os demais espaços educativos em nosso país. Entretanto, assim como apontado anteriormente, diante do aumento de índices de abandono e de crianças carentes, a Igreja assume papel importante no amparo à infância. Como exemplo, pode ser citada a “roda dos expostos”, presentes em hospitais e casas de caridades, que constituía-se como um mecanismo giratório de madeira, presente nas paredes de tais locais, no qual as

crianças eram ali colocadas e, ao girar o artefato, a criança era conduzida para dentro destas instituições, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. Ao final do século XIX, nota-se a aparição de iniciativas isoladas de proteção à infância, como asilos, creches e internatos para crianças pobres, em resposta às altas taxas de mortalidade infantil, a partir de uma perspectiva assistencialista (OLIVEIRA, 2002, p. 91-100).

Com o processo de Proclamação da República e a partir de influências europeias e americanas no debate político e educacional no Brasil, são fundados os primeiros jardins-de-infância em 1875 e 1877, com caráter educativo e de desenvolvimento de instrução escolar voltados à infância. Esses não foram bem recebidos por toda a população brasileira, por serem considerados prejudiciais à constituição da unidade familiar, pelo fato de transferirem muito cedo a educação para um ambiente externo ao lar das crianças.

A partir de 1899 há o aumento de criações de creches, para atender as demandas de mães que pelo processo de industrialização adentravam o mercado de trabalho, e dos jardins-de-infância, para a oferta da instrução escolar para o ensino primário. As discussões de políticas públicas para a infância continuavam a ter como centralidade de debate o amparo às crianças carentes, a partir da perspectiva assistencial e com embasamento em discursos médicos e sanitaristas, para evitar a marginalidade e a mortalidade infantil. Com ideais higienistas que se mantiveram até a década de 60 do século XX, as instituições voltadas para a infância, segundo Nunes (2012, p. 33), “ganha(m) sentido de intervenção e regulação social: a dependência natural da criança pequena, que precisa de cuidados, e da mãe pobre, que precisa de um patrono” – o Estado – a partir da garantia de políticas públicas.

Oliveira (2002, p. 100-101), aponta que “a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”. As políticas educacionais são construídas a partir da educação compensatória, em que a instituição é vista como responsável em suprir as carências culturais e sociais que a família não conseguia desenvolver. Somente após o período de regime militar no Brasil, em 1985, novas discussões sobre a função da creche e da pré-escola são pautadas, rompendo com concepções de caráter único de assistência e/ou compensação social e indicando que tais instituições também remetem ao

desenvolvimento de sujeitos, visando superar a dicotomia entre cuidar e educar, e afirmando que esta etapa de ensino dizia respeito ao Estado, não somente à mulher e à família.

Com a promulgação da CF de 1988, considerada como o documento disparador para a construção de políticas públicas para crianças, discussões sobre os direitos das crianças e sobre os contextos de Educação Infantil são fomentadas, e ocorre a percepção de novas políticas sendo instaladas. Estas são orientadas pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, concretizando as conquistas dos direitos das crianças, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, encaminhando para o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e tornando-se pauta em diversos fóruns e debates nacionais, auxiliando no reconhecimento e visualização da Educação Infantil enquanto um espaço educativo de socialização e de vivências de experiências diversas importantes para a infância.

Tal percurso histórico-cultural encaminhou para elaboração de documentos que orientam a Educação Infantil na década de 1990, para direcionar a construção de propostas curriculares, em um contexto em que a etapa da educação básica dedicada à educação das crianças de zero a cinco anos é entendida, por meio de documentos como a Constituição Federal em 1988, como um direito da criança e dever do Estado.

2.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO E ATOR SOCIAL: O QUE OS DOCUMENTOS BRASILEIROS INDICAM?

A partir das discussões e construções sociais da imagem da criança na sociedade e do modo como ela atua e interfere no contexto na qual está inserida, pela análise da legislação brasileira e de documentos que embasam propostas educacionais na Educação Infantil, busca-se apresentar como estes legitimam a sua participação, a sua visibilidade e os processos que são desenvolvidos no contexto educacional, os quais interferem nas relações pedagógicas estabelecidas e direcionadas a estes sujeitos.

Busca-se elencar como o Estado reconhece a criança e quais concepções apresentam nas relações com a garantia de seus direitos de participação, da expressão de seus interesses e percepções e de que modo assegura o desenvolvimento dos

seus processos de ensino e aprendizagem, Desta forma, será possível investigar e aproximar tais documentos com uma proposta em que o protagonismo infantil e a centralidade da criança no desenvolvimento do seu processo educacional sejam uma possibilidade nas instituições brasileiras.

O interesse e intencionalidade em analisar tais documentos se dá pela percepção de que estes agem e são tidos enquanto instrumentos de regulação da ação educativa em instituições de Educação Infantil, tanto públicas quanto privadas, e com o amparo de legitimação de concepções, propostas e perspectivas que proporcionam a criança enquanto sujeito ativo na sociedade, com direitos e enquanto cidadã nas relações da sociedade brasileira.

A Constituição Federal, principal documento de amparo jurídico-legal no Brasil, aprovada em 1988, reconhece as crianças enquanto sujeitos de direitos e, pela redação do Art. 227, preconiza que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1989).

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 9.394 de 1996, e com a alteração da idade das crianças em idade escolar pela Lei N. 12.796/13, institui-se que:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, contemplando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Ambos os documentos são legislações que contemplam a cidadania das crianças, mediadas pela defesa e reconhecimento de seus direitos e que são as principais referências e bases para demais documentos formulados posteriormente para embasar e institucionalizar as propostas e princípios da Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil se constitui enquanto um documento que se apresenta como guia para o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, orientando e especificando de que maneira poderiam ser desenvolvidas as práticas específicas para a infância a partir da ação docente na

relação com as crianças. O documento é formulado a partir de debates nacionais em relação à educação para a infância, com uma versão preliminar em fevereiro de 1998, no qual pesquisadores e especialistas da área analisaram e apresentaram suas críticas, na qual nem todas foram atendidas, com a versão final sendo aprovada em outubro do mesmo ano.

Ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1998), é possível investigar de que maneira a criança é contemplada, sendo que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (p. 21-22).

O texto apresentado na parte introdutória, elenca que o documento visa superar o caráter assistencialista historicamente atribuído para a Educação Infantil e a antecipação da escolarização pelo trabalho desenvolvido na pré-escola, demonstrando especificidades nos processos de ensino-aprendizagem para a infância. Apresentando o objetivo de desenvolver uma proposta pedagógica englobando em conjunto as ações acerca do cuidar, educar, aprender e brincar, o documento fornece indícios para refletir sobre a valorização as ações das crianças, por meio da escuta de suas interações, mediações, apropriação de conceitos e vivências, por meio da experimentação do contexto no qual ela se insere, considerando a individualidade de cada criança.

Assim, se reconhece a Educação Infantil enquanto espaço potencializador para auxiliar a criança no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, emocional e psicomotor, reconhecendo este espaço educativo pelo exercício do seu papel socializador em articulação com o desenvolvimento da infância e de sujeito, na qual é possibilitada a ação criativa e a experimentação das crianças.

Em 17 de dezembro de 2009, é promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), sendo este um documento que visa nortear as práticas e o planejamento curricular das creches e pré-escolas de todo o país, com o objetivo de estabelecer a organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil e implementar princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Com relação à concepção de criança inserida no documento, é possível verificar que:

Criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 14).

Pelas DCNEI, percebemos que há o reconhecimento das especificidades e singularidades das propostas pedagógicas para e com as crianças e, o referido documento, propõe que a criança seja o centro do planejamento curricular, elencando que a interação e a brincadeira se tornem eixos norteadores, visando promover experiências de conhecimento de mundo e de si, a participação das crianças, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e a indagação das crianças.

Em 2018 é aprovada a versão final da Base Nacional Comum Curricular, também documento que orienta propostas e conteúdos para a Educação Básica no Brasil, e no que diz respeito à Educação Infantil, fica demonstrado, pelas propostas a serem desenvolvidas, que este nível de ensino, objetiva-se:

Assegurar condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 29).

Desse modo, se tem a perspectiva de que o protagonismo, enquanto proposta pedagógica nas instituições de Educação Infantil, engloba a visibilidade da criança enquanto sujeito ativo e social no contexto em que se insere, com participação nas propostas a serem planejadas e desenvolvidas, reconhecendo suas especificidades e interesses, podendo perceber que a legislação brasileira já direciona um trabalho educacional nesse cenário. O conceito protagonismo não é citado nos documentos

analisados e, desse modo, a seguir, busca-se explicitar e investigar quais relações e concepções envolvem este conceito na dimensão educativa com e para as crianças.

3. AFINAL, O QUE É PROTAGONISMO? – DEFINIÇÕES PARA UM CONCEITO HÍBRIDO

*Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer?
O que eles pensam de mim é o que eu queria saber!
Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer?
Pensam que eu não sou nada? Só vou ser quando crescer? [...]
Por que só quando crescer? Não vou esperar até lá!
Eu vou ser quem eu já sou neste momento presente!
Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente!*
(PEDRO BANDEIRA, 2009)

Compreendendo que a criança é um sujeito de direitos, ativa e atuante no espaço em que se insere, atribuindo novos significados para o meio a partir de suas perspectivas, tenta-se refletir sobre de que modo considerar seus gestos, movimentos, falas e expressões no cotidiano da Educação Infantil. Perceber a postura dos/as docentes na maneira como reconhecem essa atuação da infância pelas interações e comunicações que se constroem, desenvolvendo uma postura que considere a relação cuidar-educar para e pelas crianças, amplia-se para uma proposta pedagógica que responda aos interesses, aprendizagens e experiências das crianças, de tal modo, vindo a considerá-las como protagonistas das relações e ações pedagógicas. Neste capítulo busca-se investigar e estabelecer relações com estudos e investigações na área educacional e nos estudos da infância para explicitar em que consiste e a que se refere o conceito “protagonismo” ao ter como inter-relação do mesmo a criança como centro do planejamento pedagógico.

Ao buscar referências sobre a definição do conceito, encontra-se protagonismo enquanto “ideia de que a ação, a interlocução e a atitude dos sujeitos ocupam lugar central nos acontecimentos” (BECHARA, 2011, p. 961). Partindo-se desta conceituação, objetiva-se apresentar de que modo contemplar e desenvolver ações nas instituições de Educação Infantil que consideram a criança, com suas especificidades e múltiplas linguagens, sujeito central nas vivências de educar e cuidar nas relações nos contextos das creches e pré-escolas.

Andréia Assunção do Nascimento Silva (2013, p. 21-22), ao investigar e analisar a definição para o conceito de protagonismo, aponta que o mesmo se apresenta enquanto um termo difuso e heterogêneo, englobando ora as perspectivas de participação na relação da cidadania e reconhecimento das crianças enquanto atores sociais na dimensão da garantia e provisão de seus direitos, ora relacionado

ao desenvolvimento da autonomia e ação individual que tais sujeitos podem exercer no contextos em que se inserem, visto que:

Defendemos a ideia de criança protagonista como aquela que divide o lugar principal da relação educar e cuidar, levando em conta o seu ponto de vista, escutando suas novidades, perguntas, percebendo seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, valorizando sua identidade, suas escolhas e particularidades. (SILVA, 2013, p. 22).

Dessa maneira, para investigar sobre o protagonismo na Educação Infantil é necessário refletir sobre como a visibilidade da criança e a legitimidade de sua subjetividade são exercidos nas relações e vivências nas quais ela está inserida. Ao exercer ações que legitimam as crianças enquanto atuantes nos espaços, adultos precisam estabelecer relações horizontais com estes sujeitos, dando poder de voz à elas e propondo um olhar e escuta sensíveis para as ações que as crianças apresentam, compartilhando a realidade, bem como considerando-as como agentes que transformam, atuam e interferem nos contextos.

Torna-se, portanto, essencial que os adultos que vivenciam experiências com as crianças e acompanham o seu cotidiano, observem as suas interações e manifestações, cedendo espaço e abertura para que estas possam agir sobre o espaço ao seu redor, a partir do seu ponto de vista. Enquanto docentes na Educação Infantil, ao pensar em propostas pedagógica que as envolvem enquanto sujeitos centrais das práticas, é preciso englobar tais ações e manifestações no planejamento, envolvendo-as e direcionando tais propostas para que seja possível elas agirem sobre as mesmas, sendo algo significativo nas relações infantis que constroem.

Assim, enquanto espaços de legitimidade e visibilidade da criança como ator social, a Educação Infantil, com a atuação coletiva dos distintos sujeitos que estão inseridos nestes contextos – crianças, docentes, família e demais funcionários –, precisam construir juntos espaços de diálogos e de alteridade com as mesmas crianças, reconhecendo suas especificidades e distintos modos de expressar suas sensações e expressões. Daniela Guimarães e Silva Barbosa (2009), ao discorrer sobre a visibilidade e invisibilidade das crianças na creche e o modo como o adulto exerce a sua atuação na mediação e interação com a infância, aponta que:

Parece que, quando interagem com as crianças, os adultos tendem a determinar os sentidos das suas ações, antecipam movimentos, nomeiam atos e sensações, atropelando os sentidos das próprias crianças. Nesse

contexto, as iniciativas delas ficam invisíveis. Ao mesmo tempo, quando se distanciam, olhando de fora a relação, os adultos podem ver as crianças como outros, observando os seus sentidos na realidade que compartilham. Assim, as crianças vão se tornando visíveis. (GUIMARÃES; BARBOSA, 2009, p. 50).

Logo, para tornar a criança como centro do planejamento pedagógico precisa considerá-la como um sujeito que interage e exerce ação sobre o meio, considerando a individualidade de cada uma, reconhecendo que estas interações perpassam na construção da sua identidade e do grupo com o qual compartilham vivências, espaços e relações de trocas. Para isso é necessário exercer uma ação docente que compreenda a infância como um fenômeno e uma construção social, relacionada a tempos, espaços e elementos culturais, determinadas pelos contextos históricos e socioculturais, dando visibilidade às crianças e à infância pelo *status quo* e não como categorias pensadas a partir do vir a ser adulto, vir a ser sujeito social. Refletindo para superar a marginalização e invisibilidade da criança na sociedade, é preciso que as propostas na Educação Infantil cedam espaço para que as próprias crianças desempenhem papel principal nas suas descobertas, aprendizagens e relações, expressando suas expectativas e interesses pela visibilidade e legitimidade de suas ações.

Em relação a ação que as crianças exercem no contexto da Educação Infantil e o modo como essas precisam ser consideradas e contempladas em propostas pedagógicas, Ângela Maria Scalabrin Coutinho em sua tese “A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche” (2010) afirma que as falas e interações das próprias crianças podem ser orientadoras dos encaminhamentos pedagógicos e que assim, “já não cabe pensar as crianças como indivíduos a serem estudados e categorizados, mas como atores a serem ouvidos e envolvidos nos processos de aproximação e conhecimento das suas realidades sociais.” (COUTINHO, 2010, p. 4).

Pode-se assim perceber que um dos âmbitos requeridos para oportunizar o protagonismo da criança e a sua participação nos contextos em que ela se insere é a maneira como o adulto cede espaço para de fato isso ocorrer. Não basta apenas perceber a presença da criança no contexto, é preciso que a sua ação seja ativa no espaço e que as relações e interações desenvolvidas nele sejam construídas pelas perspectivas das crianças, podendo ela transformar, modificar e atuar sobre o mesmo, tornando-as significativas e próximas às suas percepções e interesses.

Somando à postura dos adultos frente as crianças, para exercer a prática e ação do protagonismo da criança na sua atuação social, algumas dimensões precisam ser vistas como pontos cruciais para análise do mesmo, englobando mudanças de percepções da criança e da infância e a maneira como a sociedade abrange e possibilita a vivência e experimentação das crianças nas esferas sociais, incluindo a garantia e provisão de seus direitos. Construir uma prática que considera o protagonismo das crianças significa promover mudanças sociais distintas que perpassam a consideração da infância com especificidades e potencialidades de atuação no mundo, bem como a maneira como estas são compreendidas, consideradas e legitimadas pelos outros grupos sociais.

Assim, é importante refletir sobre as dimensões de participação das crianças, o papel da infância pela sua visibilidade e atuação social, o modo como é propagada uma cultura adultocêntrica (centrada nas perspectivas e falas de adultos), o modo como é desenvolvida a comunicação e interação com as crianças e como as instituições sociais para a infância são organizadas e direcionadas. Sobre tais dimensões, Alfageme, Cantos e Martínez (2003) apresentam:

O papel da infância: tudo o que tem a ver com a imagem social da infância, suas capacidades, habilidades e possibilidades de atuar no cotidiano e na vida social. Somente poderemos permitir espaços para participação ativa se uma mudança for promovida nas concepções que lidamos desde a infância; Culturas adultocêntricas: alterar uma cultura adulta não só revela ser uma implicação social mais do que necessária em que se unifica esforços nos quais a definição de papéis foi definida verticalmente, mas pensar que é bloqueada a força das culturas infantis; Códigos de comunicação: é necessário estabelecer novas formas de comunicação entre adultos e crianças, pois as atuais se baseiam nas diferenças de relações de poder e hierarquias já estabelecidas, que, por vezes, limitam as possibilidades e habilidades das crianças de participarem de forma ativa; Associação e organização de crianças: promover a organização de crianças. (p. 61, tradução nossa, grifos do autor)¹.

¹ El papel de la infancia: todo lo que tiene que ver con la imagen social de la infancia, sus capacidades, habilidades y posibilidades de actuación en la vida cotidiana y social. Sólo si se promueve un cambio en los conceptos que manejamos de la infancia, podremos posibilitar espacios para una participación activa; Culturas adulto-céntricas: trabajar sobre las culturas adultas no sólo resulta ser una implicación social más que necesaria para unificar esfuerzos en donde la definición de roles ha sido definida de manera vertical, bloqueando la fuerza de las culturas de infancia; Códigos de comunicación: es necesario establecer nuevas formas de comunicación entre adultos y niños pues las actuales están basadas en diferencias de relaciones de poder y jerarquías ya establecidos, que, en ocasiones, limitan las posibilidades y capacidades de los niños y niñas para participar de forma activa; Asociacionismo y organización infantil: Fomentar la organización de niños y niñas. (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p. 61)

Desenvolver práticas pedagógicas e relações sociais que favoreçam e viabilizem o protagonismo da criança implica desenvolver processos de reflexão e interação com as vivências da infância, envolvendo e compartilhando as percepções e interesses que elas demonstram e realizam. Protagonismo pode então ser analisado pelo modo como é construída e validada a participação das crianças a partir da compreensão da infância enquanto uma categoria social com características próprias, reconhecendo as crianças como agentes sociais que atuam na sociedade, podendo alterar, modificar, agir e se inserir em contextos a partir das suas percepções e compreensão de mundo, de modo que tais perspectivas estejam inseridas e contempladas nas mediações pedagógicas na Educação Infantil.

Ao investigar a conceituação do termo protagonismo na relação da infância e Educação Infantil, nota-se o quão complexo, amplo e híbrido o conceito se apresenta e se desenvolve. Para promover o protagonismo na Educação Infantil, para além de investigar as relações e contextos pedagógicos, é necessário refletir sobre como a sociedade e as relações entre grupos sociais são estabelecidas:

O protagonismo social da infância nos orienta para um novo significado das relações com as crianças. A participação torna-se uma questão de poder e exercício de poder, isto é, como parte da dinâmica do tecido social, da relação da sociedade civil, do Estado, dos atores sociais. No entanto, a participação protagônica em seu conteúdo político não pode ser reduzida. Ela precisa ser assumida como uma expressão do local social e legal da infância e ser expressa em seu modo de vida, na sua identidade pessoal e social, na sua espiritualidade, isto é, no sentido de sua dignidade, sua sensibilidade, seus sentimentos sociais, de seus mitos e imaginário. Podemos então afirmar que a participação protagonista das crianças faz parte não apenas de uma nova cultura infantil, mas que constitui um eixo articulador e reprodutivo de novas formas de estabelecer relações sociais entre humanos e, entre elas e seu meio. Nesta perspectiva, a participação protagônica torna-se um fenômeno cultural de conteúdo ético inconfundível. (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p. 45, tradução nossa)².

² El protagonismo social de la infancia nos orienta hacia un nuevo significado de las relaciones con la infancia. La participación deviene una cuestión de poder y de ejercicio de poder, es decir, como parte de las dinámicas del tejido social, de la relación de la sociedad civil, del Estado, de los actores sociales. Sin embargo, no puede reducirse la participación protagónica a su contenido político. Ella reclama ser asumida como expresión de la ubicación social y jurídica de la infancia y expresada en su modo de vida, su identidad personal y social, su espiritualidad, es decir, en el sentido de su dignidad, de su sensibilidad, de sus sentimientos sociales, de sus mitos e imaginarios. Podemos entonces afirmar que la participación protagónica de los niños forma parte no sólo de una nueva cultura de infancia sino que constituye un eje articulante y de reproducción de formas nuevas de establecer las relaciones sociales entre los humanos y, entre estos y su entorno. En esta perspectiva, la participación protagónica deviene en un fenómeno cultural de inconfundible contenido ético. (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p. 45)

Para que as crianças possam vir a ser sujeitos centrais nas propostas e relações pedagógicas, é preciso que a ela seja cedido o espaço para expressar suas frustrações, interesses e identidade, construindo relações e percepções, atuando de forma a modificar o meio em que se insere e, é preciso que a sua participação seja legitimada e visibilizada. Assim, cabe refletir a que corresponde uma participação que oportuniza o protagonismo, compreendendo que:

O protagonismo se apresenta para nós como uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição societal, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva. E no tecido social, o protagonismo é, sobretudo, uma conquista, é algo que admite processos e desenvolvimento fruto de relações sociais, de poder, de encontros e desencontros. Poderíamos dizer, que não se nasce protagonista, se deve aprender a sê-lo cotidianamente. (CUSSIÁNOVISH, 2005, p. 16 apud COUTINHO, 2013, p. 225).

Participar corresponde a atitude de tomar parte de algo, e logo, visualizando a participação na Educação Infantil, é imprescindível refletir sobre as crianças tomando parte do contexto, sendo este dedicado e pensado a partir das ações da infância nos espaço e relações desenvolvidas. Participar é legitimar a ação e expressão das crianças, possibilitando que a sua voz produza alterações e modificações no meio em que ela está inserida. É visualizar a imagem da criança com autonomia e potencial para gerar alterações no contexto social e pedagógico, intervindo e transformando o mesmo pela sua presença e pela sua perspectiva infantil.

A pesquisadora Coutinho (2013), ao discorrer sobre a participação e ação das crianças na Educação Infantil, elenca que desenvolver uma prática pedagógica e uma postura docente, que abrange a participação infantil, corresponde a ir além de encaminhar propostas que somente considerem a criança como receptor de algo e como um sujeito que se faz presente nas relações planejadas. Para isto, é essencial incluir, a partir de um olhar e escuta sensíveis, as múltiplas maneiras que a criança expressa suas perspectivas (choros, falas, movimentos, balbucios, expressões e olhares), percebendo a maneira como ela vivencia tais contextos, investigando quais são as suas curiosidades e desejos, quais são os seus comportamentos nas relações entre pares e com os adultos, assim como o modo que ela exerce e desenvolve sua presença no espaço:

Essas ideias indicam que mais que fazer assembleias, rodas de conversa todos os dias para saber se aprovam dadas propostas, temos que estar

atentos às crianças nas suas relações mais sutis, nas trocas de olhares, nos combinados entre elas, nas suas escolhas quando têm liberdade para fazê-las. (COUTINHO, 2013, p. 225).

O conceito de participação e protagonismo se aproximam e se relacionam ao pensar na promoção destes aspectos nas instituições de Educação Infantil. Mas isto não corresponde a analisar que toda participação promove o protagonismo, e nem que o protagonismo é constituído somente pela participação, mesmo ele sendo inviável sem esta perspectiva. Ao pensar no protagonismo e em uma participação que o favoreça, é preciso pensar na criança tomando parte de algo enquanto sujeito central, e assim, pensar em como ela exerce sua ação nas relações e contextos, como agente principal nestes âmbitos. Assim, “o protagonismo das crianças se efetiva a medida que têm a possibilidade de participação por via da escuta, observação, da estruturação de tempos, espaços e propostas que consideram suas singularidades. (...) permitem que as crianças sejam atores sociais e revivenciem o exercício da participação”. (COUTINHO, 2013, p. 226).

Portanto, para refletir sobre o protagonismo, é também essencial abranger a percepção dos sujeitos como atuantes e centrais nas relações que são estabelecidas, promovendo o exercício de sua autonomia, e visibilidade de suas subjetividades, mas também significa ceder espaço para a participação, escuta e olhar para as suas ações. No próximo capítulo serão investigados quais pressupostos e estudos teóricos fornecem indícios para tais perspectivas.

4. “CADA OLHAR ESTÁ COMPROMETIDO COM UM PONTO DE VISTA, COM UM DETERMINADO LUGAR”³ – DIFERENTES PERCEPÇÕES SOBRE PROTAGONISMO: EXPLORANDO O CONCEITO A PARTIR DAS DISCUSSÕES TEÓRICAS E ESTUDOS DA INFÂNCIA

“As crianças formam para si seu mundo das coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas.”
(WALTER BENJAMIN, 1987)

Ao analisar a conceituação do termo protagonismo no contexto da Educação Infantil, visualizando este como proposta pedagógica que insira a criança enquanto sujeito central das metodologias e relações a serem encaminhadas, destaca-se que este conceito engloba perspectivas e dimensões para além das envoltas pelo caráter educacional. Refletir sobre o modo como as crianças são visualizadas e legitimadas na sociedade, a maneira como as relações são estabelecidas com estes sujeitos e como as suas falas e ações são reconhecidas e visibilizadas, tornam-se essenciais para construir propostas que considerem o protagonismo.

Ao buscar referencial teórico para compreender as dimensões que englobam a conceituação de protagonismo, obtiveram-se indícios que encaminharam para a percepção de que as perspectivas teóricas que auxiliam na fundamentação do mesmo, podem ser contempladas e observadas em estudos primários sobre a Infância e a criança. Embora não haja a aparição do termo “protagonismo” e a sua conceituação nos estudos e pesquisas analisadas, é possível perceber que estes dizem respeito às dimensões necessárias para o seu desenvolvimento, pelo modo que são construídas e contempladas as concepções e legitimações de crianças e de infância.

Desta forma, este capítulo tem como foco apresentar quais são estes estudos e as dimensões podem que ser percebidas, buscando indicar a relevância dos mesmos para a construção de um conjunto de saberes que encaminham para uma

³ GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Silvia. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” – Visibilidade e invisibilidade das creches na criança. In: KRAMER, Sonia. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009, p. 50.

proposta de Educação Infantil que considere as crianças em suas especificidades e enquanto sujeitos ativos e atuantes no meio em que são inseridas.

Primeiramente apresentamos as perspectivas e Estudos da Infância no Brasil, indicando como trabalho pioneiro a tese de Florestan Fernandes (1961) e demais trabalhos influenciados por este, que abordam a criança como produtora de cultura, indicando-a como sujeito que modifica, ressignifica e atua sobre as relações e contextos na qual se insere.

Em seguida, busca-se elencar os trabalhos desenvolvidos na área da Sociologia da Infância que fundamentam a percepção das crianças enquanto atores sociais e a infância como categoria social, a partir dos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (1999; 2007), William A. Corsaro (2011), Jeans Qvortrup (2011) e outros. Nesses trabalhos, torna-se possível encontrar fundamentações teóricas que legitimam a concepção de criança enquanto sujeito que exerce ação nas relações que participa e se insere, ao mesmo tempo que tem potencialidade e poder de ação que modifica a estrutura social do contexto.

Do mesmo modo, também são apresentadas as propostas de Educação Infantil desenvolvidas nos contextos das escolas italianas em Reggio Emilia, contempladas enquanto inovadoras ao desenvolver metodologias que englobam a criança como participante ativo e principal nas relações pedagógicas. Busca-se apresentar como o conceito de “protagonismo” pode ser contemplado e analisado nestas propostas a partir do foco de análise que estas são desenvolvidas, com o objetivo de oportunizar a expressão das falas, interesses, olhares e percepções das crianças, de modo a auxiliar e interferir na construção do processo educacional.

Assim, por meio deste recorte teórico, tenta-se elencar quais são perspectivas e estudos da infância que encaminham para uma proposta de Educação Infantil que considere a criança como sujeito ativo e atuante, ao mesmo tempo que legitime e reconheça os seus modos específicos de comunicação, e que, como vem sendo indicado ao longo deste trabalho, auxiliam para a caracterização e fundamentação de uma proposta pedagógica perpassada pelas dimensões contidas na conceituação do protagonismo.

4.1 CRIANÇAS PRODUTORAS DE CULTURAS INFANTIS: OS PERCURSOS TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL

Para realizar um recorte teórico dos Estudos da Infância no Brasil que possam ser utilizados para a compreensão e fundamentação do protagonismo das crianças na Educação Infantil, toma-se como ponto de partida os estudos de Florestan Fernandes (2004), que discorre sobre a elaboração cultural das crianças nas suas interações entre pares, provenientes principalmente pelas ações lúdicas e recreativas, a qual o autor denomina como culturas infantis. Partindo da análise e estudos elaborados por pesquisadores/as brasileiros/as da infância sobre cultura infantil, busca-se elencar quais as perspectivas presentes, que colaboram e se relacionam com as dimensões abrangidas, enquanto protagonismo na Educação Infantil, contemplando este como prática pedagógica que legitima as crianças como sujeitos ativos e atuantes nos contextos em que estão inseridas e que modificam, se apropriam e transformam as relações que vivenciam.

O conceito culturas infantis foi tomado como recorte teórico a partir da contemplação da tese de Florestan Fernandes⁴, “*As Trocinhas do Bom Retiro*” formulada na década de 1940, como trabalho inovador e de referência para o desenvolvimento da área de Estudos da Infância no Brasil. A partir das formulações do autor sobre as crianças e suas produções culturais, sobre a Infância e suas relações sociais e as concepções abrangidas em sua pesquisa, foram elencados demais trabalhos que remetiam às mesmas perspectivas do tema e que agregam novas análises para a compreensão e desenvolvimento do protagonismo das crianças na Educação Infantil.

Florestan Fernandes é visto como pesquisador e sociólogo inovador para os Estudos da Infância por estabelecer relações entre a infância e os campos das

⁴ Florestan Fernandes (1920-1995), político e sociólogo brasileiro, formado em Ciências Sociais, com mestrado e doutorado, pela Universidade de São Paulo (USP), desenvolve suas principais obras a partir do objetivo de estudar a situação da população negra no Brasil a partir do desenvolvimento de uma sociologia crítica com pressupostos baseados na sociologia marxista, que auxiliavam na compreensão da sociedade brasileira como um todo, principalmente para a compreensão e crítica da democracia no Brasil. Apresentou grandes contribuições para os estudos etnológicos brasileiros a partir de suas pesquisas desenvolvidas com as sociedades indígenas dos Tupinambás, habitantes de duas regiões da costa brasileira – na Bahia e entre Rio de Janeiro e São Paulo. Fernandes também atuou como deputado federal, exercendo sua função política pela defesa de uma educação democrática, laica e pública para todos e as suas contribuições para os estudos da Infância são derivadas de seu primeiro estudo sociológico, desenvolvido em 1940, a partir da pesquisa sobre o folclore brasileiro na tese “*As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantil*”, no qual realiza pesquisa etnográfica, de observação direta, com grupos infantis residentes nos bairros operários de São Paulo, afim de analisar a apropriação da cultura folclórica pelas brincadeiras e interações dos grupos de crianças pela socialização dos mesmos.

Ciências Sociais e também da Educação e com os estudos das culturas infantis, que até então não eram realizada no campo teórico de estudos sobre a Infância. A partir de sua tese, há a ampliação da concepção da criança não somente como aluno, favorecendo para a abordagem de novas perspectivas para o reconhecimento da criança como ator social e produtora de culturas, percepção que se ampliaria teoricamente a partir da Sociologia da Infância com autores europeus, a partir de 1980, como será apresentado em seguida.

A apresentação e análise de suas ideias para os Estudos da Infância e das culturas infantil contribuem primeiramente ao reconhecimento das crianças como atores sociais de seu próprio processo de socialização e, ao mesmo tempo, discorrem sobre a existência de uma cultura infantil, apresentando esta como sendo construída pelas próprias crianças, a partir da cultura adulta, mas não concebida como uma mera reprodução desta, mas como espaço de reinvenção e de transformação para e da Infância (ABRAMOWICZ, 2015; BREDEL, 2015; SANTIAGO; 2015).

Florestan Fernandes ao analisar grupos infantis e as brincadeiras desenvolvidas por estes grupos em suas interações, realiza um pesquisa etnográfica com as crianças residentes em São Paulo, investigando suas brincadeiras, suas apropriações e reprodução de uma cultura folclórica, analisando de que modo suas interações e relações entre grupos eram construídas. A partir da análise das “trocinhas” – grupo de crianças que se se envolvem a partir do intuito imediato da recreação (jogos e brincadeiras infantis), que se constituem principalmente pela proximidade da residência entre os sujeitos em bairros e vizinhanças (FERNANDES, 2004) – o autor apresenta um trabalho de grande relevância para a pesquisa sobre a Infância no Brasil, estabelecendo contato com as próprias crianças para investigar o modo como os grupos infantis se organizam e estruturam significados e produções culturais, apresentando relações também com demais categoriais sociais para além da infância, como as relativas ao gênero, etnia e classe social. Desse modo, pode ser observado que:

O trabalho “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro” de Florestan Fernandes (1979) traz também contribuições de cunho metodológico, pois revela um processo de investigação etnográfica que penetra no mundo da infância, procurando conhecer a criança a partir do seu próprio ponto de vista, ou seja, por meio da sua própria lógica e formas particulares de organização e ação sobre o mundo. (BREDEL, 2015, p. 110).

Por realizar uma pesquisa de campo a partir da interação e observação direta com os grupos infantis, Florestan Fernandes concebe as crianças como os principais sujeitos da pesquisa e apresenta uma concepção de infância enquanto o meio social de socialização das crianças. Desta maneira, é possível notar uma percepção de infância enquanto “uma estrutura social e, deste modo, é singular” (ABRAMOWICZ, 2015, p. 16), que estabelece modos próprios de se relacionar e apropriar de elementos e interações sociais e culturais, conquanto:

Entendendo a criança como participante ativo da vida social, Florestan Fernandes observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as culturas infantis. (QUINTEIRO, 2002, p. 30).

Fernandes observa as relações das crianças entre pares, pelo modo como se organizam e constroem regras e práticas de sociabilidades, ao mesmo tempo que analisa a forma como estes sujeitos se apropriam dos elementos culturais presentes nas brincadeiras pertencentes ao folclore infantil da época. Para analisar os modos como as crianças estabelecem processos de socialização pela imersão em grupos infantis, o autor utiliza o termo cultura infantil, compreendo essa como “resultado das relações sociais e dos processos de socialização exercidos e vivenciados entre as crianças” (ABRAMOWICZ, 2015, p. 18). Para discorrer sobre as elaborações e apropriações culturais que tais sujeitos elaboram, legitimando-as como produtoras de culturas autônomas, se ancora a partir de suas próprias percepções enquanto crianças e sujeitos que vivenciam a infância.

Ao abranger enquanto cultura infantil as atividades lúdicas diversas que dão consistência e possibilidade às interações dos grupos infantis, há a percepção de que as crianças ao mesmo tempo que observam os elementos culturais dos demais grupos sociais com a qual interagem, se apropriam destes, desenvolvendo transformações e alterações a partir de suas vivências e experiências:

Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da “gente grande”. Essas criações, todavia, se institucionalizaram, posteriormente, podendo ser aprendidas nos grupos infantis, como acontece com os elementos aceitos da cultura do adulto. Tornaram-se, por sua vez, traços folclóricos, coisa cristalizada e tradicional. O papel da criança consiste em recebê-los e em

executá-los: e as modificações são, como todas as outras do domínio do tradicional, lentas e inconscientes. (FERNANDES, 2004, p. 247).

Portanto, as análises de Fernandes colaboram para contemplar e legitimar o fato de as crianças construírem processos de interações não enquanto sujeitos passivos, mas sim, como sujeitos concretos, produtores de culturas infantis, elaborando e estabelecendo relações, percepções e ações, a partir de sua própria condição enquanto criança. Observa-se que o sociólogo desenvolve as mesmas perspectivas, contempladas pela Antropologia da Infância, ao validar as culturas infantis enquanto autônomas em relação à cultura adulta e ao legitimar a criança a partir do seu próprio ponto de vista, assim como Clarice Cohn (2009) elenca:

[...] as crianças não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não são se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. (p. 35).

Na mesma perspectiva de estudos formulados por Fernandes, Patrícia Dias Prado (1999a; 1999b) também abrange em suas pesquisas relacionando-as às culturas infantis, compreendo as crianças enquanto sujeitos que produzem culturas ao estarem inseridos em determinados contextos e ao exercerem ações no mesmo. Prado elenca a importância de validar os modos em que as crianças se apropriam e se relacionam com os elementos sociais e culturais, que fazem parte dos contextos aos quais estes sujeitos estão imersos, desenvolvendo um olhar e uma escuta sensível para legitimar os artefatos culturais que as crianças criam e elaboram enquanto relações culturais específicas, na sua condição de serem crianças.

As relações culturais elaboradas pelas crianças, a partir das interações que elas desenvolvem com os contextos em que se inserem, junto com os demais sujeitos que participam do meio e com os elementos que o constituem, colaboram para a apropriação e reformulação de uma cultura que condiz com a sua especificidade enquanto sujeito e ator social pertencente à infância. Tal questão é vista por meio da análise em que é possível perceber a criança produzindo e construindo uma cultura infantil, principalmente ao ter como foco de análise os contextos educacionais que possibilitam a interação das crianças com um espaço para além do espaço familiar e com demais sujeitos, seja entre pares ou com outros adultos.

Prado, em seus trabalhos, ressalta a importância do adulto para mediar as apropriações e transformações das crianças nos contextos em que atuam, mas ressaltando que a criança é um sujeito ativo e que cria suas próprias socializações e modos de interações, a partir do seu ponto de vista como criança, ou seja, cabe ao adulto validar suas ações e apropriações:

As crianças apropriavam-se dos espaços da creche, dos objetos e dos brinquedos de formas diversificadas, nem sempre dentro do que era esperado pelos adultos - o que mostrava que elas não estavam submetidas somente a este referencial, mas inovavam a partir dele. Desse modo, por intermédio da mediação com o outro, que ensina, aprende e faz junto, as crianças constroem seu mundo de cultura, um sistema de comunicação e uma rede de significados e, portanto, expressões culturais específicas. Específicas porque adultos e crianças não são iguais e, da mesma forma, não estabelecem relações como iguais. (PRADO, 1999a, p. 114).

Prado apresenta grandes contribuições para a compreensão do conceito de protagonismo em propostas pedagógicas na Educação Infantil ao discorrer juntamente sobre a importância dos docentes, enquanto adultos que interagem com as crianças no contexto educacional, legitimando e validando as ações das crianças e suas interações, dando espaço e tempo para a construção e percepção de uma cultura infantil. Ao ressaltar que as crianças, a partir da utilização e expressão de múltiplos recursos de comunicação, para além daqueles legitimados pelos adultos, recriam e reelaboram as relações do contexto pela sua ação e participação, demonstrando que cabe ao docente reconhecer, validar e dar visibilidade para seus modos próprios de interagir e produzir a leitura de mundo.

A necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens – [...] - concebendo a criança "como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos". (FARIA, 1994, p. 213-214 apud PRADO, 1999b, p. 111).

Assim como Fernandes, Prado também elenca as brincadeiras e relações entre pares que as crianças desenvolvem como principal recurso de socialização para infância e como espaço para a elaboração de uma cultura própria das crianças. A autora aponta que, pelas brincadeiras, as crianças inovam seu referencial cultural para além do referencial cultural adulto, potencializando sua ação criativa e seu potencial enquanto sujeito que acompanha, participa e transforma as ações sociais que a

circundam. Desse modo, é importante reconhecer e legitimar as especificidades e complexidades dos seus modos de interação e apropriação pelo mundo, principalmente ao contemplar o arcabouço lúdico das crianças, como elemento e recurso cultural. Assim:

Reconhecer esta criatividade e complexidade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos - caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela, emerge também a necessidade de um tempo e de um lugar de se viver a infância, múltipla e diversa, personagem da brincadeira, capaz de observar, de imitar e reproduzir, capaz de inovar, criar e inventar novas brincadeiras, novos significados. (PRADO, 1999b, p. 113).

Desse modo, ao contemplar, conforme Maria Carmem Silveira Barbosa (2014) aponta, que

A cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e para pensar, [...] toda a cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado num grupo social. (GIARD, 1995, p. 10⁵ apud BARBOSA, 2014, p. 653).

É válido e importante legitimar as crianças enquanto sujeitos produtores de cultura, pois a cultura está colada na ação realizada na vida cotidiana, nas ações e interações que estes sujeitos exercem nos múltiplos meios que se inserem, incluindo os espaços da Educação Infantil, expressando suas manifestações infantis, sendo que:

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. (COUTINHO, 2003, p. 3).

Portanto, os Estudos da Infância desenvolvidos por autores brasileiros colaboram para uma perspectiva de interação e mediação com as crianças, incluindo as propostas pedagógicas, que validem suas ações, possibilitando a sua participação e atuação nestes contextos. Isso será possível, na maneira em que seja cedidos às

⁵ GIARD, L. A invenção do possível. In: DE CERTAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

crianças e aos grupos infantis tempos e espaços para a sua produção e expressão cultural, fornecendo meios e recursos para as manifestações infantis e para a ampliação de seus repertórios culturais. Ao relacionar com a conceituação de protagonismo, os Estudos da Infância corroboram para a legitimação e reconhecimento de que:

As crianças são sujeitos ativos, atuando diretamente nas relações sociais, contribuindo para construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos, adultos ou não adultos, que as rodeiam, produzindo culturas e ressignificando signos sociais. (SANTIAGO, 2015, p. 133).

Desse modo, os autores supracitados, validam que as crianças possuem autonomia e potencialidade para expressarem seus interesses e perspectivas no encaminhamento de propostas pedagógicas e que podem contribuir com suas percepções, interações e falas na construção de práticas pedagógicas significativas para a sua condição enquanto criança, não centrada apenas na perspectivas do adulto-docente.

4.2 INDÍCIOS A PARTIR DO PONTO DE VISTA SOCIOLÓGICO: A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL E A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Há a perspectiva de que a formulação de um campo teórico que reconheça a criança a partir da sua própria condição enquanto sujeito, que se insere e que atua e modifica as estruturas sociais de determinado contexto, venha auxiliar para a construção de práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas para este grupo social, ao mesmo tempo que promove a validação da participação destes sujeitos nas interações e práticas sociais. Portanto, contempla-se que a Sociologia da Infância é de grande influência para a construção de um campo teórico que fundamenta e legitima as crianças enquanto atores sociais, ao mesmo tempo que reconhece e contempla as suas especificidades de interação.

A Sociologia da Infância é um campo que começa a construir a relevância de seus estudos entre 1980 e 1990, perpassada pelos acontecimentos e mudanças que interferiam nas relações sociais da sociedade contemporânea, que indicavam que as percepções de criança e de infância, validadas e reconhecidas até então, já não eram mais condizentes com as relações sociais que passaram a ser reestabelecidas. Entre

tais mudanças, pode-se ressaltar as diferentes formas de vida familiar, o desenvolvimento de uma cultura de consumo diversificado, as mudanças na participação no mercado de trabalho com a inclusão da mão-de-obra de mulheres e mães entre outros (DIP, 2016; CORSARO, 2011; SARMENTO, 1999). A partir deste contexto, caminha-se para a percepção de não ser mais válido reconhecer a infância e os sujeitos que a constituem enquanto uma fase de transição de vir a ser adulto, mas sim em uma categorial social, com características e ações próprias, que interferem e que produzem novas interações e condições dentro de uma sociedade.

A partir dos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (1999; 2007), William A. Corsaro (2011), Jeans Qvortrup (2010) e outros, pretende-se indicar quais indícios e perspectivas formuladas e abrangidas na Sociologia da Infância possam vir a contribuir para a conceituação do protagonismo. Buscando apresentar alguns conceitos-chaves e concepções desenvolvidas por estes autores, elege-se a maneira como esta área de estudo propaga uma nova percepção de desenvolver pesquisas com as crianças e novos modos de visualizar as interações e ações construídas por estes sujeitos enquanto grupo social.

Torna-se válido ressaltar que, com a formulação desta área de estudo, encaminha-se para uma análise teórica da infância e da condição de ser criança, a partir das próprias percepções e atuações construídas por estes sujeitos, não mais desenvolvendo apenas estudos que contenham como foco principal analisar instituições maiores, como a escola e família, para poder analisar tais categoriais pelo modo como estes indicam a imersão da infância e da criança nestas instituições:

A sociologia, em meados dos anos de 1980, abandonou o conhecimento das crianças apenas por meio dos estudos sobre as instituições que as educavam, como, por exemplo, as famílias e as escolas, e procurou conhecer as crianças pelo contato direto com elas e por sua condição social específica, buscando seus “próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas” (SARMENTO, 2008, p. 18 apud BARBOSA, 2014, p. 650).

Kátia Adair Agostinho (2010), apresenta que a Sociologia da Infância e os Estudos da Criança muito têm contribuído para a construção e visibilidade das especificidades da Educação Infantil, ao promover um diálogo interdisciplinar que auxilia na compreensão de quem são as crianças e as infâncias e, para se pensar em metodologias para pesquisas com as mesmas: “Essa contribuição é fundamental para pensarmos as práticas para elas dirigidas a partir de um conjunto de saberes que as

respeitem em suas características geracionais e que incorporem as suas contribuições enquanto crianças.” (p. 23).

Ao ter como foco de análise os trabalhos de Sarmento (1999; 2007), nota-se que o autor desenvolve estudos com o intuito de validar a importância da perspectiva sociológica para os Estudos da Criança da Infância, pelo modo como esta ressalta a importância de conhecer tais sujeitos em suas múltiplas percepções e pelo modo que estas estabelecem relações e experiências ao vivenciar o seu cotidiano, e em que parâmetros tal perspectiva encaminha para o reconhecimento da participação das crianças na estrutura social.

Sarmento (1997; 2013) apresenta em seus estudos que reconhecer a criança como atuante e inserida nas relações sociais que estruturam a sociedade, é considerá-la enquanto ator social que possui direitos e que detém capacidade e autonomia para a produção cultural e de sistemas, ao mesmo modo que retém recursos de interações próprios da Infância. Portanto, a partir de três grandes vertentes de análise, a Sociologia da Infância desenvolve estudos e pesquisas que abrangem a análise da compreensão da infância enquanto categoria estrutural da sociedade, assim como o processo da construção social da infância e do papel social da criança como sujeito ativo nessa construção e a análise da dominação e desigualdade social da infância na sociedade.

Nos trabalhos e pesquisas desenvolvidos na área da Sociologia da Infância, nota-se a discussão acerca das relações estabelecidas entre adultos e crianças a partir da defesa de que estas relações precisam ser construídas e estabelecidas pela alteridade, ou seja, de reconhecer e interagir com o outro, legitimando suas potencialidades e percepções e, que seja reconhecido que estas se diferenciam dos demais sujeitos. A perspectiva sociológica dos Estudos da Infância apresenta a importância de serem estabelecidas relações com as crianças em que há a valorização e legitimação de suas atuações e interações na sociedade, na sua condição de ser criança e não uma relação em que a criança é considerada enquanto um ser incompleto, pelo fato de não ser adulto ainda.

Ora, o que os Estudos da Criança procuram compreender é a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar. Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como ser-em-devir [...], para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas das criança

como ser-que-é nas completude de suas competências e disposições. (SARMENTO, 2013, p. 15).

Contudo, há na Sociologia da Infância a tese de desenvolver processos de visibilização da criança enquanto ator e sujeito social pela sua condição atual – ser criança enquanto sujeito com especificidades e potencialidades próprias da Infância – algo que até então parecia obscurecido em pesquisas sobre a Infância e crianças na medida em que estas estavam apenas pautadas na criança-aluno, pensando em processos educacionais que almejam a formação de sujeito enquanto vir-a-ser adulto, vir-a-ser cidadão. Ao reconhecer a infância enquanto a categoria estruturante da sociedade a partir da ação das crianças, a Sociologia da Infância fornece fundamentos e parâmetros para se pensar em propostas pedagógicas que valorizem e legitimem tais ações. Logo, “conduzir uma ação educativa promotora de uma subjetivação autêntica e uma autonomia real das crianças é algo que a análise sociológica da infância pode ajudar a construir.” (SARMENTO, 2013, p. 42)

Jeans Qvortrup (2010) desenvolve em suas pesquisas a reflexão da visibilidade à infância e às vozes das crianças a partir de si mesmas, sem realizar relação ou estabelecer referências com o seu futuro, diretamente focalizando a sua condição de ser adulto. Para defender a sua perspectiva, o autor discorre sobre a consideração da infância enquanto categoria estrutural da sociedade, ou seja, é um grupo social que se insere nas relações sociais existentes no contexto social que se modifica e que se transforma de modo contínuo. Ao exercer ações na sociedade, as crianças e a infância exercem mudanças na organização da estrutura social e que não é interrompida com a categoria adulta. Por isso mesmo, não deve ser visualizada e pensada enquanto categoria futura, mas sim pelo seu *status quo*, o ser criança agora, com suas especificidades ao vivenciar a infância e o seus múltiplos tempos. Logo:

[...] a infância, enquanto espaço social no qual as crianças vivem, transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam. Essas transformações não podem esconder, no entanto, a contínua existência e realidade da infância enquanto categoria estrutural. Em termos estruturais, portanto, ela não é transitória e não é um período; tem permanência. O desenvolvimento histórico da infância não acaba com a sua categoria; e a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal. Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Assim, a Sociologia da Infância contribui para se pensar a infância como algo que constitui e estrutura os contextos sociais e as relações estabelecidas em determinados contextos, direcionando para pensar e atuar sobre as demandas e especificidades deste tempo de vida, ao contemplá-la como categoria estruturante. A perspectiva desenvolvida aqui é que, mesmo a criança tornando-se adulta futuramente, a infância, enquanto categoria, não é interrompida, pois é um processo contínuo na sociedade, assim como as suas ações. Os sujeitos, ou seja, as crianças, inseridas nesta categoria, são alteradas continuamente ao se tornarem adultas. Contudo, novos sujeitos são inseridos e a categoria “infância” não é finalizada ou interrompida, é contínua.

Na mesma perspectiva, os trabalhos de William A. Corsaro (2011) também contribuem para contemplar a infância como categoria estruturante, ou seja, parte integrante da sociedade, não sendo um período em que as crianças são preparadas para serem adultas, ressaltando que isto é dado desde o nascimento dos sujeitos.

A infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente.” (p. 15-16).

As crianças são sujeitos ativos e, segundo o autor, agentes que produzem culturas próprias da infância, ao mesmo tempo que contribuem para a produção das estruturas e relações das sociedades adultas. Para discorrer sobre o processo de socialização e produção cultural das crianças e dos seus modos de vivenciar a infância, Corsaro utiliza o termo “reprodução interpretativa”, discorrendo sobre os modos como as crianças se apropriam e se relacionam com as culturas adultas, para elaborar a suas próprias maneiras de se relacionarem e desenvolverem em uma cultura própria da Infância. Isto se dá a partir de uma produção coletiva entre as crianças pelas relações que constroem entre si, ou seja, uma cultura entre pares que fornecem contribuições exclusivas ao seu próprio desenvolvimento e socialização. O autor apresenta que, “numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma

questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.” (2011, p.31).

Outrossim, há a legitimação de que as crianças são produtoras de culturas, agentes sociais, que se inserem na sociedade ao mesmo tempo que apropriam-se e modificam estruturas e relações que a rodeiam no contexto em que estão inseridas:

O foco está na infância como uma construção social resultante de ações coletivas de crianças com adultos e umas com as outras. A infância é reconhecida como uma forma estrutural e as crianças, como agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade, por meio de suas negociações com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças. (Ibidem, p. 56).

As contribuições de Corsaro na Sociologia da Infância auxiliam a pensar e construir processos educacionais, de pesquisa e de interação com as crianças, a partir da visibilidade e reconhecimento de sua criatividade, atuações e ações enquanto sujeitos ao legitimar e validar a sua participação nos processos sociais. O próprio autor apresenta em seus estudos (CORSARO, 2011) a pesquisa com crianças, a partir de uma relação horizontal entre o adulto-pesquisador e criança-participante, instigando metodologias em que a percepção, olhar e falas das crianças são o principal recurso para desenvolver teorias e análises sobre a infância.

Percebe-se que a perspectiva sociológica sobre e para as crianças, bem como para a Infância, agregam novas reflexões e fundamentos para construir práticas pedagógicas centradas nas atuações, interesses e percepções que as crianças elaboram e realizam. Por meio da Sociologia da Infância, é possível validar que a criança é um sujeito ativo e criativo, que atua sobre as estruturas sociais e que, assim, transforma, modifica, se insere, se apropria e produz elementos e recursos nas relações que são apresentadas no meio à qual ela está inserida e que, portanto, é produtora de cultura, construindo uma cultura própria da Infância.

Desta maneira, para se pensar em um processo educacional que valide suas falas, olhares e interações, desenvolvendo práticas que ocorram pela sua participação e ação, é essencial dar visibilidade para as suas apropriações e produções, legitimando esta cultura própria da Infância. A Sociologia da Infância, desta forma, contribui para pensar o protagonismo, ao desenvolver sua perspectiva sociológica, trazendo as crianças para o centro e discorrendo sobre os modos de desenvolver pesquisas, análises teórica e processos sociais, partindo do pressuposto de repensar

com as crianças o seu papel na sociedade e no mundo, considerando como válidas as suas ações, movimentos, representações, interações, histórias e culturas.

Esse movimento de encontro e aproximação à Sociologia da Infância tem por objetivo buscar, na concepção de criança como ator social, a visibilização, a compreensão de sua ação, nos seus mundos sociais educativos, para a sua própria defesa, como “co-implicada na prática pedagógica”, como caminho fundamental para que se possa refletir e desinstaurar práticas educativas centradas no educador, e possamos pensar em alternativas para o “envolvimento ativo das crianças como co-decisoras”. (AGOSTINHO, 2010, p. 8).

Portanto, ao contemplar o protagonismo enquanto prática pedagógica que reconheça e legitima as ações das crianças enquanto ator social e que trazem-na para o centro da proposta educacional, construindo processos de interação e aprendizagem que possibilitam a visibilidade de seus interesses, de suas interpretações e de suas percepções, conclui-se que a Sociologia da Infância apresenta elementos que auxiliam na construção desta percepção da criança. Ao analisar tais trabalhos e autores, nota-se que há a apresentação da perspectiva da criança enquanto agente ativo e criativo e fundamenta a sua capacidade de construção de processos de autonomia, produção de culturas e de elaboração de processos interativos. Isto é pontuado na relações estabelecidas entre as crianças tanto com outros sujeitos (crianças e adultos), quanto com o espaço e o tempo, que sejam significativos para si mesma e de modo proveitoso para um prática educativa pela sua ação, abrangendo aspectos teóricos que elencam a proposta do protagonismo na Educação Infantil.

4.3 AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: A CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO INFANTIL NA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

Para ampliar as análises teóricas contempladas até agora no desenvolvimento do trabalho, intenta-se abranger concomitantemente algumas práticas pedagógicas exercidas nas escolas de Educação Infantil na região de Reggio Emilia, na Itália, a fim de colaborar com a conceituação e entendimento do termo protagonismo em vivências e planejamentos pedagógicos. As escolas para a pequena Infância, que constituem a comunidade escolar de Reggio Emilia, são reconhecidas mundialmente como espaços inovadores e que contemplam em sua proposta a

criança como centro das práticas pedagógicas, elegendo a criança como protagonista e construindo modos de interação entre currículo e docentes, buscando reconhecer as múltiplas linguagem destes sujeitos, bem como os modos de expressar seus interesses e percepções.

Os ideais pedagógicos de Reggio Emilia dão início à sua trajetória a partir de 1945, ao norte da Itália, em um momento em que há o compartilhamento entre a comunidade do desejo de reconstruir as cidades e amenizar as consequências políticas, econômicas, culturais e sociais, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com o esforço de toda a comunidade, incluindo educadores, pais e demais cidadãos italianos, ocorre a busca de recursos materiais e financeiros para a construção de uma escola que desenvolvesse novas percepções de vida e visões de mundo, que demonstrou resultados com a abertura da escola 25 Aprile, em Villa Cella e, em seguida, se espalhando em outras cidades.

As propostas pedagógicas desenvolvidas em Reggio Emilia foram desenvolvidas por pedagogos e educadores envolvidos com a comunidade, entre eles Loris Malaguzzi, tendo como base e referencial as perspectivas e reflexões de teóricos como Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky e Maria Montessori, que apontavam em seus trabalhos a ação da criança em interação com o contexto e a importância de desenvolver em educação significativa e condizente com o desenvolvimento da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; 2016). Assim, há a defesa e elaboração de pressupostos e práticas pedagógicas que fornecem elementos para a construção de uma pedagogia que reconhece a criança como protagonista, validando a perspectiva desta pelo reconhecimento de suas múltiplas potencialidades e pela escuta de suas falas.

Em Reggio Emilia há o desenvolvimento de práticas pedagógicas que partem da escuta das crianças de modo sensível, desenvolvendo um olhar e postura atentos às suas experiências e interesses, validando e cedendo tempos e espaços para a construção e percepção da autonomia infantil, construindo, enfim, o encaminhamento educacional com a participação das crianças. A proposta de Reggio Emilia é pautada em doze princípios que fundamentam os encaminhamentos à serem desenvolvidos, sendo eles: contemplar criança como protagonista ativa de seu processo de conhecimento; legitimar a criança possuidora de cem linguagens, e assim, desenvolver propostas que legitimem e visibilizem suas falas e percepções por

recursos afetivos, relacionais, sensoriais e intelectuais; instigar a participação das crianças e das famílias; escuta das vozes das crianças pelo docente; a aprendizagem como processo de construção subjetiva e grupal; processo de aprendizagem construído pelo processo de investigação; documentação pedagógica como estratégia de ensino; uma pedagogia pautada no *progettazione* (Pedagogia de Projetos); organização do trabalho pedagógico e dos materiais, espaços e do tempos pedagógicos; contemplar uma educação pautada na exploração de ambientes, espaços e relações; oportunizar a formação profissional; e avaliação (SCHNEIDER; SCHUCK; SILVA, 2014, p. 67).

Os encaminhamentos desenvolvidos partem do pressuposto que, é por meio das relações estabelecidas com seus pares, que a criança constrói desde o começo da vida conhecimento, cultura e sua própria identidade. Dessa forma, a criança é protagonista de seu aprendizado, pois a partir da sua curiosidade, experimenta o mundo, propiciando no contexto educacional a sensação de pertencimento, cedendo oportunidade para as mesmas expressarem suas impressões sobre o mundo, a realidade e as relações que as cercam.

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 aprendizagem. (SCHNEIDER, 2015, p.10).

Nota-se que, na perspectiva pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia, há percepção e reconhecimento da criança pelo seu *status quo* (estado atual de ser criança) e a construção de uma postura docente em que o/a educador/a atua enquanto ouvinte, observador e como alguém que entende as estratégias que as crianças usam em uma situação de aprendizagem, ampliando e cedendo espaços para a elaboração de novas oportunidades e estratégias, contribuindo para as aprendizagens das crianças:

Para que possamos possibilitar que as crianças sejam protagonistas, é necessário que a professora coloque os olhos, os ouvidos e o corpo todo a capturar o que as crianças estão mostrando sobre suas potencialidades, interesses, capacidades, trazendo diversas formas de participar do processo de ensino e de aprendizagem que ocorre no ambiente escolar” (Ibidem, p. 69).

Utiliza-se como recurso de planejamento e acompanhamento pedagógico trabalhos que orientam o olhar com e para as crianças, que parte do docente, para construir estratégias e propostas pedagógicas que partam dos interesses das crianças. Logo, enquanto mediador, observador e ouvinte, cabe ao docente estar atento para os interesses que emergem do cotidiano das crianças, buscando o reconhecimento dos conteúdos a serem trabalhados no contexto escolar. Por meio da escuta sensível para interesses e necessidades e da observação do movimentos realizados pelas crianças, o que é denominado enquanto um planejamento pedagógico pautado em um enfoque emergente, torna-se possível desenvolver propostas que sejam mediadas pelo docente a partir da sua percepção em relação aos interesses e temas que partem e emergem das experiências das crianças no seu dia-a-dia (SILVA; SCHNEIDER; SCHUCK, 2014, p. 68).

Em Reggio Emilia, a proposta curricular e os encaminhamentos pedagógicos a serem desenvolvidos com as crianças são pautados na Pedagogia de Projetos – *progettazione* – que parte de um conjunto de estratégias de ensino. Entre as estratégias contempladas, a investigação e a documentação pedagógica, que permitem aos professores orientar as crianças por meio de estudos aprofundados de tópicos do mundo real, possibilita a construção de uma aprendizagem significativa para a criança a partir da sua participação, e assim, que condizem com as suas vivências e experiências, elaborando um planejamento pedagógico que envolva a realidade e os interesses dos educandos.

Sob o nosso ponto de vista, o trabalho em projetos visa a ajudar as crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que merecem sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. (KATZ apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 37).

Assim, percebe-se que as propostas de Reggio Emilia, ao analisar seus pressupostas e fundamentações, contribuem para uma percepção da criança como sujeito ativo e criativo e que possui potencialidade para criar e recriar saberes e conhecimentos, sendo a escola um espaço para instigar e ouvir seus interesses e falas, cedendo espaço, tempo e recursos para ela se expressar e ampliar suas potencialidades:

A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. [...] Elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 114).

Pelos modos de organizar e estruturar espaços e materiais, de legitimar as ações dos sujeitos e construir relações horizontais entre crianças, educadores, família e comunidade, colocando a criança, seus interesses e potencialidades, como o centro e o foco de todas as propostas e projetos a serem desenvolvidos, a intencionalidade pedagógica de Reggio Emilia colabora para instigar a construção de práticas educativas em que para a criança possa agir e pensar com autonomia e liberdade para se expressar, condizendo com a conceituação de protagonismo defendida ao longo deste trabalho. Desta maneira, refletir e analisar as vivências e metodologias pautadas em tais práticas, contribui ao oferecer indícios para pensar a ação das crianças nos espaços de Educação Infantil e, ao mesmo modo, a potencialidade que suas atuações, relações e percepções exercem para interferir e transformar tais contextos.

Elencar alguns ideais e modos de organização pedagógica desenvolvidos nestas escolas, que contemplam a dimensão do protagonismo enquanto princípio para a sua proposta pedagógica, corrobora para se pensar e refletir nas propostas curriculares e pedagógicas de Educação Infantil, validando que é possível e significativo para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem serem construídos pela e com os educandos, quando há a participação de todos, principalmente dos sujeitos a quem estas propostas são direcionadas, ou seja, as crianças. Quando elas são ouvidas, reconhecendo suas múltiplas linguagens e suas especificidades enquanto sujeitos ativos e criativos, um processo educacional significativo e que dá sentido as suas ações e aprendizagens é formulado, e visibiliza que, ao dar a elas espaço para participar, falar, expressar e agir, contribui para uma estruturação social que legitime e reconheça a infância, seus direitos e suas ações, garantindo a participação destes sujeitos em demais instituições sociais, para além dos espaços da escola.

No decorrer deste capítulo elencamos pressupostos teóricos, junto com uma experiência real vivenciada ao norte da Itália na escolas de Reggio Emilia, analisada

a partir de relatos e estudos sobre estas, que fundamentam e ressaltam as dimensões contempladas ao considerar o protagonismo enquanto proposta pedagógica para a Educação Infantil, compreendendo as perspectivas culturais, pedagógicas e sociais que este abrange, bem como as contribuições que este pode oportunizar nas relações educacionais, mas também sociais. Assim, é válido desenvolver estudos e pesquisas sobre o que é e a que remete o termo protagonismo na Educação Infantil, a fim de viabilizar fundamentações e indícios para sua implementação em espaços educativos voltados para a Infância, com a intencionalidade de que tais contribuições para as crianças, e as relações com as mesmas, sejam desenvolvidas validando seus pontos de vistas, assim também colaborando para garantir a visibilidade e legitimidade das crianças enquanto atores sociais, possam se tornar algo real nas vivências da Educação Infantil.

5. PROTAGONISMO: À QUE ISSO REMETE? – A APARIÇÃO DO TERMO NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

“A criança a ser considerada, a ser ouvida, a ser defendida e amada é a criança de hoje, com aquilo que sabe fazer, com seus sentimentos.”
(FRANCESCO TONUCCI, 2005)

Para desenvolver a intencionalidade de investigar sobre o modo como o conceito de protagonismo é abordado e elencado na campo acadêmico e teórico na área de pesquisa educacional no Brasil, se apresenta os resultados da busca do conceito nos trabalhos desenvolvidos pela ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional. Fundada em 1978, a Associação exerce sua atuação acadêmico-científica a fim de colaborar para o desenvolvimento e consolidação de ensino e pós-graduação pela pesquisa na área educacional brasileira. Por meio de fóruns de debates e reuniões nacionais e regionais, contribui para potencializar a investigação em Educação, construindo possibilidades e contextos para discussões e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área.

A seleção pela ANPED como recurso de busca de trabalhos científicos se dá pelo fato de sua relevante atuação na produção e divulgação de pesquisa na área de educação a nível nacional, que por meio da estruturação por Grupos de Trabalhos (GTs) – que agrupam as pesquisas da Associação por eixos temáticos, constituindo 23 no total – contribui para a socialização e aprofundamento de conhecimentos desenvolvidos para a atuação e pesquisa em Educação.

A busca foi realizada a partir de três etapas, com a intenção de encontrar trabalhos que abrangessem o conceito de protagonismo e da participação das crianças na construção e planejamento de práticas pedagógicas na Educação Infantil pelo Portal da ANPED⁶ em sua versão online, sendo que o período de consulta ao acervo deu-se entre março a setembro de 2019. Em um primeiro momento, foi realizada uma busca de artigos com a palavra-chave “protagonismo”; em um segundo momento a palavra buscada foi “participação”, selecionando trabalhos inseridos do GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e, por fim, investigando todas as pesquisas presentes na Biblioteca de Trabalhos da ANPED incluídos no mesmo GT,

⁶ ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Biblioteca da ANPED.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: set. 2019.

que pelos títulos e palavras-chave poderiam indicar relações com práticas e contextos sociais pedagógicos construídos pelas ações e atuações das crianças, englobando suas participações.

Ao acessar a Portal da ANPED em sua versão online há em destaque a informação de que nos últimos anos a Biblioteca de Trabalhos está realizando o processo de digitalização de arquivos, documentos institucionais e trabalhos de reuniões científicas que, a partir de 2016, alterou a estruturação de integração de sistema nos processos de submissão, armazenagem e disponibilização dos materiais, e que assim, pode ocorrer de nem todos os trabalhos das Reuniões Regionais e Nacionais anteriores à essa nova estruturação possam estar disponíveis. Para o objetivo de investigação e análise pretendidos neste trabalho foram contemplados apenas os trabalhos encontrados na Biblioteca da ANPED, os quais foram listados em anexo a fim de apresentar os resultados das buscas desenvolvidas.

5.1 PROTAGONISMO

Como mencionado anteriormente, a primeira etapa para realizar a busca foi investigar os trabalhos inseridos na Biblioteca da ANPED a partir da palavra-chave “protagonismo”. A busca direcionou para três trabalhos (Anexo 1), sendo que apenas um deles, o trabalho de Romilson Martins Santos (2012), remetia ao protagonismo nas relações com infância e com crianças. Em seu trabalho, *“Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança”*, Santos realiza a análise a partir de estudos no campo de Educação e Psicologia para investigar de que modo as concepções de infância e criança são contempladas nestas áreas, pontuando tais concepções enquanto representações sociais para remeter a estes termos.

Santos pontua sua perspectiva ao elencar que as concepções de infância e criança são construções e categorias históricas e sociais, que se aproximam e se afirmam, mas também se afastam ao possuírem suas especificidades, ora que a criança geralmente remete ao indivíduo e ao sujeito, enquanto infância diz respeito ao tempo social e histórico no qual a criança se insere ao desenvolver suas identidades e vivências, sendo categorias indissociáveis. Para desenvolver seu trabalho então, o autor realiza uma análise dos documentos legais/institucionais, que segundo este são

marcadas por discursos psicológicos e educacionais, que caracterizam a identidade das concepções de Infância e de Criança no Brasil a partir do século XX, ressaltando que a nomenclatura de criança e infância são construídas em um movimento de rupturas e continuidades, de crianças marginalizadas à sujeitos de direitos. O autor aponta que somente os processos de nomeação e adjetivação da criança e de infância por instrumentos jurídicos-legais não tornam-se garantias suficientes para se pensar a constituição de sujeito pelas suas subjetividades enquanto processos de construções mediados por relações e vivências.

As análises contempladas por Santos contribuem para se pensar o protagonismo ao elencar que o discurso sociológico, que ganha relevância a partir do século XX, para se pensar respaldos teóricos nos processos educativos, políticos e práticos para a Infância, contribui para a reflexão e desenvolvimento das ideias de valorizar a participação, ação social e voz das crianças ao contemplar os processos de subjetividade e sociabilidade nas vivências da Educação Infantil. O autor contempla a infância enquanto um tempo social que é histórico, construído de modo contínuo a partir das relações humanas e, a criança, como sujeito histórico, de classe, social e cultural, constituído a partir de suas experiências subjetivas, algo que os discursos pedagógicos precisam abranger para o protagonismo ser vivenciado enquanto prática pedagógica.

5.2 PARTICIPAÇÃO

Enquanto segunda etapa de busca investigou-se os trabalhos da Biblioteca da ANPED contemplados pela palavra-chave “participação”, a qual apresentou 30 trabalhos desenvolvidos. Todavia, a fim de refinar a investigação, destes 30 trabalhos selecionou-se apenas os inseridos no GT 07 (Anexo 2), elencando somente os trabalhos de Ângela Meyer Borba (2006) e o de Fabiana de Oliveira (2015) para esta análise, por compreender que apenas estes dois remetiam à participação de crianças nas vivências pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

O trabalho de Borba (2006), *“As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos”*, apresenta os resultados da autora ao realizar um estudo etnológico a partir de pressupostos teóricos da Sociologia da Infância com crianças

entre 4 e 6 anos de idade em instituições de Educação Infantil, a fim de observar os modos como estas desenvolvem suas ações e participações sociais em seus momentos lúdicos e de brincar, analisando a construção de uma cultura infantil. A autora apresenta as noções de autonomia para a produção cultural da infância a partir da constituição de suas relações entre pares, trazendo contribuições teóricas para legitimar os modos como estas constroem, estruturam e sistematizam ações, interpretações e relações nos espaços em que se inserem, contemplando enquanto sujeitos ativos, que interagem e que elaboram modos próprios de compreensão de mundo, algo que como ressalta-se ao longo deste trabalho, é preciso para a construção do protagonismo enquanto prática pedagógica.

Ao mesmo modo, o ensaio *“A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil em espaços públicos”* de Oliveira (2015) discorre sobre a participação infantil a partir das relações que são estabelecidas com as crianças e na estruturação social que contempla as suas perspectivas e atuações. Baseada em pressupostos da Sociologia da Infância pela vertente dos direitos sociais da Infância, reconhecendo o direito à participação e as crianças como atores sociais, em que a autora aponta a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 como condutor para institucionalização de novas concepções de infância e criança e de práticas sociais e relações entre adultos e crianças perpassados em ideais de ouvir a criança e contemplar seus interesses na estruturação de políticas públicas e sociais.

Oliveira elenca também a participação enquanto conceito que se aproxima ao conceito de protagonismo ao ser contemplado como relações de possibilitar o acesso de conhecimento da crianças em relações a questões que a dizem respeito, assim como reconhecer sua voz e sua capacidade de propor ideias e ações, de questionar e analisar, legitimando-a como sujeito capaz de atuar e influenciar nos processos de transformação social. Ao final do ensaio, ainda é apresentado alguns exemplos de práticas envolvendo a participação infantil no Brasil, a partir de instituições que desenvolvem em suas ações sociais os objetivos de promover estratégias de promoção da participação infantil pela escuta de interesses, vivências, percepções e opiniões das crianças, abrangendo as dimensões de protagonismo apresentadas no decorrer deste trabalho.

5.3 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Por acreditar que os parâmetros de busca escolhidos até o momento não conseguiriam indicar de modo amplo de que modo a participação e visibilidade das crianças são indicadas nas vivências pedagógicas por pesquisadores/as brasileiros – por obter como resultado apenas três trabalhos a serem analisados –, optou-se por abranger uma investigação dos trabalhos apresentados no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, a fim de investigar se haveria outros trabalhos para além dos encontrados pelos delimitadores anteriores, que remetessem a esta mesma perspectiva da criança como centro das práticas pedagógicas. O GT 07 é constituído por 175 itens e, para delimitar as análises, estabeleceu-se um recorte temporal nos trabalhos realizados nos últimos quinze anos (2004-2019), para contemplar de que modo os Estudos da Infância e investigações na Educação Infantil estão sendo citados nas pesquisas nacionais, elegendo a partir disto 159 trabalhos (Anexo 3). O GT 07 abrange distintos temas interdisciplinares que perpassam a educação com e para Infância, entre eles educação racial, relações de gênero, políticas públicas, propostas e organizações curriculares e outros. Entretanto, apenas sete, incluindo os já apresentados até aqui, remetem à perspectiva da criança como participante e sujeito ativo das propostas pedagógicas, ao analisar seus títulos e as palavras-chave, os quais se analisa a seguir.

O trabalho de Silva Helena Vieira Cruz (2004), *“Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa”*, apresenta a defesa de abranger os pensamentos, desejos e gostos das crianças em práticas pedagógicas para a construção de vivências educativas estimulantes. Partindo da concepção da criança como sujeito de direitos e como pessoa competente, a autora apresenta a aplicação e os resultados de distintas estratégias de pesquisas, como entrevistas, desenhos e outros, que possibilitam o desenvolvimento de recursos para apreender e captar os interesses, vivências e receios das crianças na construção de práticas pedagógicas, reconhecendo-a como protagonista das suas experiências, ao mesmo tempo que contribuem para as suas perspectivas e percepções sobre o contexto educativo.

Patrícia Corsino e Núbia de Oliveira Santos (2007), em *“Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil”*, apresentam as análises das pesquisas realizadas em turmas de Educação Infantil a

fim de compreender e observar as ações e interações que perpassam as relações entre adultos e crianças no contexto educacional. Pela observação em campo e entrevistas, as pesquisadoras ressaltam que a forma em como as relações e percepções dos adultos à crianças constituem a prática docente na Educação Infantil e que este se apresenta enquanto processos contraditórios, pois ao mesmo tempo que há um olhar acolhedor, receptivo, panorâmico, há também a presença de um olhar controlador e inibidor nas relações entre docentes e crianças, conduzidos por uma postura de autoridade. As reflexões das autoras contribuem para analisar de que modo docentes desenvolvem a visibilidade das ações e relações construídas pelas crianças para refletir de que modo as suas perspectivas de adultos diante das crianças perpassam para a atuação pedagógica no contexto da Educação Infantil.

Em “*Aprender participando: a exploração do mundo físico pela criança*”, Maria Inês Mafra (2007) apresenta um pesquisa desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil, com crianças de quatro anos, a fim de observar as práticas e professoras que são motivadas a partir da contemplação e desenvolvimentos pedagógicos direcionados pelas curiosidades das crianças para favorecer seu engajamento e participação das vivências educacionais. A autora apresenta uma reflexão sobre o modo como a participação das crianças são contempladas e permitidas pelas docentes, em um processo de participação em propostas centrais e propostas marginais do processo de encaminhamento docente em atividades de ciências pelo contato e exploração de recursos físicos, apresentando contribuições para a compreensão e exercício da participação das crianças enquanto processos dialéticos, possibilitado a partir das relações e vivências sociais que contemplam a ação das crianças

Para concluir as análises de trabalhos da Biblioteca da ANPED, observou-se que o trabalho de Tacyana Karla Gomes Ramos (2012), “*As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?*”, elenca a perspectiva da criança como protagonista ao validar suas múltiplas maneiras de se comunicar e interagir no contexto da Educação Infantil, assim como suas curiosidades e percepções, como elementos direcionadores de organizações pedagógicas. A autora apresenta as crianças, principalmente os bebês, como capazes de atuarem como sujeitos que informam e apresentam as especificidades e seus interesses a serem desenvolvidos no trabalho pedagógico com

a infância, se à elas forem cedidos espaços e sensibilidade para ouvir e perceber seus múltiplos modos de comunicação.

O artigo de Ramos contribui para a compreensão do protagonismo e para a fundamentações de suas dimensões, que são elencadas ao longo deste trabalho, ao apresentar que uma ação pedagógica perpassada pela legitimação das falas e relações das crianças contribui para o planejamento de propostas próximas à seus interesses e infâncias enquanto atores social pelas suas condições enquanto crianças, abrangendo seus interesses, necessidades e perspectivas. Para contemplar tais dimensões, a autora pontua que é preciso haver um olhar sensível em relação à criança, a fim de investigar como a ação do adulto-docente pode agir para compreender e validar as perspectivas destas para a construção dos encaminhamentos educativos.

Ao investigar a Biblioteca da ANPED e analisar os trabalhos que apresentam relação com o conceito de protagonismo, bem como a perspectiva da participação e visibilidade das crianças nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, observou-se que o uso de referências sociológicas e as dimensões da criança como ator social e produtora de cultura, também são utilizadas como fundamentações teóricas, ao mesmo modo que o arcabouço teórico utilizado para a pesquisa da conceituação do termo. Nota-se que as pesquisas envolvendo tais dimensões ainda são poucas na área de Educação Infantil e Estudos da Infância ao analisar pesquisas brasileiras, mas que já há desenvolvimentos acadêmicos e investigativos que encaminham e colaboram para a análise e reflexão das ideias apresentadas que, ao mesmo tempo que contribuem para a temática aqui construída, cedem espaço para a ampliação e aprofundamento da mesma.

O estudo aqui apresentado sobre protagonismo corrobora para a percepção de que este ainda se insere em uma análise e conceituação em processo de construção na área acadêmica e que favorecem a indicação da sua relevância para o desenvolvimento de práticas educativas que validem as ações das crianças. Ao mesmo tempo, pode apresentar contribuições para educadores/as ao planejarem suas práticas pedagógicas pelo desejo de serem encaminhados de modo significativo para as crianças por meio do reconhecimento, visibilidade e validação suas ações e participações, oferecendo dados para análise e reflexão que são contínuas e permanentes no contexto educacional, especialmente na Educação Infantil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVOS QUESTIONAMENTOS E OUTRAS INQUIETAÇÕES

“No sentido de tentar entender as relações entre criança, brincadeira, cultura e educação, nos aventuramos a reimaginar a infância, e ao reimaginá-la, acreditamos na possibilidade de se encontrar a própria vida”
(MONICA FANTIN, 1996)

A partir da intencionalidade de investigar em que consiste as perspectivas de protagonismos ao contemplá-lo enquanto proposta pedagógica em vivências na Educação Infantil, este trabalho buscou discorrer sobre as dimensões sociais e os modos como as relações entre adultos e crianças precisam ser construídas a fim de possibilitar que o mesmo seja desenvolvido em contextos educacionais para e com a infância. Tendo como pressuposto inicial de que a perspectiva de protagonismo em ações pedagógicas na Educação Infantil é perpassada pela contemplação das crianças enquanto sujeitos sociais que atuam e transformam as relações sociais, almejou-se pesquisar fundamentações e recursos teóricos que contemplam o conceito enquanto perspectiva educacional pelos modos de validar e legitimar as ações, falas, interesses e percepções das crianças como condutores e direcionadores de práticas pedagógicas.

O trabalho constituiu-se por meio de pesquisas desenvolvidas a fim de apresentar de que modo o campo teórico na área da Educação Infantil e Estudos da Infância elencam a participação das crianças em contextos educacionais, assim como discorrem sobre a autonomia de ação e produção cultural destes sujeitos. Em um processo de análise e comparações de estudos da área de Educação e pesquisas sobre e com a infância, buscou-se construir uma ação investigadora de estabelecer aproximações e distanciamentos na delimitação do que consiste protagonismo para contemplar e investigar um determinado arcabouço teórico que possam auxiliar na conceituação, interpretação e construção deste enquanto proposta pedagógica que corrobora com a escuta e percepção das especificidades e singularidades das crianças.

Em um primeiro momento realizou-se uma análise de documentos nacionais direcionadores de propostas educacionais no Brasil, assim como estudos sobre as concepções de Infância, de criança e de Educação para elencar quais relações e perspectivas sociais presentes em determinados contextos colaboram para a contemplação da criança como sujeito social, portadora de direitos e que atua sobre

as dimensões espaço-tempo nas quais se inserem. Por meio desta análise apresentou-se que tais concepções são construções históricas perpassadas por valores e princípios culturais, econômicos e sociais que influenciam na delimitação da intencionalidade que os processos de institucionalização dos contextos escolares desenvolvem, assim como também alteram as maneiras como as relações sociais com a Infância são desenvolvidas. Indicou-se que com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que institucionaliza o direito à educação, novas discussões e formulações de documentos jurídicos-legais que contribuem para a legitimação da ação e especificidade do trabalho com a Infância são elaborados, instigando reflexões contínuas para a construção de um processo educacional significativo para as crianças e para a infância condizente com suas ações e atuações.

Na busca de trabalhos que apresentam a conceituação de protagonismo (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003; NASCIMENTO, 2013.), apresentou-se que o mesmo constitui-se enquanto um conceito híbrido, remetendo as questões referente à legitimação, provisão e construção de direitos às crianças e à infância validando suas atuações sociais, ao mesmo tempo que contempla a participação e autonomia das crianças ao atuarem em contextos sociais, incluindo os espaços educacionais. Assim, pela revisão de literatura, elencou-se que para a construção do protagonismo enquanto prática pedagógica é preciso que a estruturação das relações com e para as crianças sejam construídas pela legitimidade e reconhecimento de suas ações não enquanto sujeito contemplado pela sua trajetória futura de se tornar adulto, mas sim pela validade que suas falas, percepções, relações e ações interferem, modificam e alteram o contexto com relevância pela sua condição atual de sujeito pertencente ao tempo e especificidades da infância. Para o protagonismo ser vivenciado, é preciso reconhecer e corroborar para que tais falas e ações das crianças sejam consideradas em práticas que remetem às vivências das crianças nos contextos que se inserem, podendo elas expressarem suas percepções e decisões neste.

Na busca de fundamentações teóricas que validem a conceituação do termo protagonismo e as suas perspectivas, encontrou-se que as dimensões da criança enquanto ator social, da infância enquanto categoria estrutural da sociedade, criança como produtora de cultura, a visibilidade das suas ações em contextos em que se inserem já se faziam presentes em estudos e trabalhos mesmo sem a citação do

termo. Assim, ao analisar e elencar pesquisas de Florestan Fernandes (2004), Manuel Jacinto Sarmiento (2013), William A. Corsaro (2011) e outros/as autores/as na área de Estudos da Infância e Sociologia da Infância, apresentou-se a perspectiva de que mesmo o protagonismo sendo ainda um termo com rasas referências teóricas que dizem respeito a sua conceituação, suas dimensões são contempladas nestas áreas. Ao apresentar as vivências das escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia, ao norte da Itália, que elenca o protagonismo enquanto princípio pedagógico em sua proposta educacional, reconhece-se que a contemplação e vivência do mesmo é possível e formulado a partir da perspectiva de construir encaminhamentos pedagógicos que favoreçam a autonomia, participação e envolvimento das crianças pelas suas falas e ações para a construção de processos significativos.

Como apresentado no último capítulo pela análise da trabalhos nacionais que remetem ao termo protagonismo e a sua perspectiva da criança como sujeito ativo e participante de propostas pedagógicas pela Biblioteca da ANPED, conclui-se que as pesquisas no Brasil sobre o conceito objeto de estudo deste trabalho ainda são rasas e que auxiliam a legitimar a relevância de mais pesquisas sobre este tema e pelas questões a serem refletidas e apresentadas neste trabalho.

Ao partir da perspectiva de que o protagonismo pode apresentar contribuições para a validação da criança como ser ativo e potente, que possui capacidade e autonomia para incentivar e intervir em ações e decisões importantes que dizem respeito as suas vivências e relações no espaço educacional, defende-se aqui a ideia que a sua contemplação em práticas pedagógicas na Educação Infantil é relevante para a construção da visibilidade e reconhecimento das ações, apropriações e relações elaboradas pelas crianças, legitimando suas especificidades em processos de reconhecimento e validação das mesmas, potencializando-as. Pela perspectiva do protagonismo de dar visibilidade à criança enquanto ator social, para além da sua percepção por docentes somente enquanto aluno/a, visibilizando suas falas, interesses e autonomias nos processos de ensino-aprendizagem, corrobora-se para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e sociais que cooperam para as crianças se afirmarem quanto sujeitos participativos nos contextos em que se inserem.

Ao concluir o processo de construção deste trabalho é válido ressaltar que as reflexões e questionamentos aqui desenvolvidos contribuirão para apresentar novas dúvidas e análises englobando as ações das crianças nos contextos de Educação

Infantil que podem colaborar para ampliação das investigações aqui desenvolvidas, como por exemplo, elencar vivências reais em que o protagonismo é proposto em práticas pedagógicas, relatando sobre como as dimensões aqui apresentadas são realizadas em rotinas em instituições educacionais. Ao mesmo modo, seria interessante analisar como a formulação de políticas públicas educacionais para a Educação Infantil contemplam teorias e trabalhos na área de Estudos e Sociologia da Infância, refletindo sobre a maneira como estas se aproximam das práticas vivenciadas nos contextos de Educação Infantil e quais as perspectivas contempladas por educadores/as ao planejarem suas práticas pedagógicas, tentando refletir sobre suas compreensões dos conceitos de protagonismo e participação infantil a partir de suas experiências e vivências.

Assim, a participação dos sujeitos inseridos na prática pedagógica, reconhecendo que as crianças contribuem ativamente para a construção de relações e vivências nos contextos educacionais, é reconhecida enquanto perspectiva necessária para a construção da especificidade da área de Educação Infantil. Compreendendo que o maior dilema nas relações pedagógicas com as crianças seja dar visibilidade às suas contribuições, ao apresentar o protagonismo e suas dimensões neste trabalho, pretendeu-se apresentar apenas uma alternativa e um recurso possível para a reflexão de práticas construídas pela ação e autonomia das crianças como elementos essenciais e direcionadores em seus processos de ensino-aprendizagem para a construção de vivências pedagógicas significativas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICICZ, Anete (Org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: Editora UFSCar, 2015.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 349 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho: Braga, 2010. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>>. Acesso em: ago. 2019.

_____. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-86, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a05.pdf>>. Acesso em: abr. 2019.

ALFAGEME, Erika; CANTOS, Raquel; MARTÍNEZ, Marta. **De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción**. Madrid: POI (Plataforma de Organizaciones de Infancia), 2003.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Biblioteca da ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: set. 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** 2ª edição, São Paulo: Moderna, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, set.-dez. 2014, p. 645-667. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>>. Acesso em: set. 2019.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: 29ª Reunião Nacional da ANPED, 2006, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2229.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: mai. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: mai. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/2018.

BREDEL, Michele Guedes. Infância e culturas infantis: um diálogo com Florestan Fernandes. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XVII, n. 33, p. 99-114, jun./dez. 2015. Disponível em: <http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/437/pdf_4>. Acesso em: set. 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, 2ª ed.

CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia de Oliveira. Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil. In: **30ª Reunião Nacional da ANPED**, 2007, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-3448-int.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

COUTINHO, Ângela Maria S. Culturas infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 5, n. 7, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9713>>. Acesso em: set. 2019.

_____. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 312 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11336>>. Acesso em: abr. 2019.

_____. Ação Social e Participação no Contexto da Creche. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 217-228, jun./dez. 2013. Disponível em:

<<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3111>>. Acesso em: abr. 2019.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: **27ª Reunião Nacional da ANPED**, 2004, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

DIP, Flávia Franzini. **Sociologia da Infância**: o que tem sido dito sobre ela e seu impacto sobre o entendimento de protagonismo infantil e cultura de pares. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Campinas: Campinas, 2016.

_____; TEBET, Gabriela G. de Campos. Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 31-50, mar. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p31>>. Acesso em: set. 2019.

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

_____. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

FANTIN, Monica. **Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar**: para uma pedagogia da Educação Infantil. 2ª ed., Cortez: São Paulo, 2002.

FERNANDES, Florestan. As 'Trocinhas' do Bom Retiro: contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pró-Posições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan.-abr. 2004. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2238/43-diversoeprosa-fernandesf.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

GOULART, Maria Inês Mafra. Aprender participando: a exploração do mundo físico pela criança. In: **30ª Reunião Nacional da ANPED**, 2007, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-3404-int.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Silvia. "Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?" – Visibilidade e invisibilidade das creches na criança. In: KRAMER, Sonia. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 50-64.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 3ª edição, Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

NUNES, Maria Fernandes R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 31-45.

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil em espaços públicos. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015, Florianópolis. Anais. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-885.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000, p. 175-200.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: ago. 2019.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP**. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999a.

_____. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, v. 10, n.1, p. 110-118, mar. 1999b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644103>>. Acesso em: set. 2019.

PROTAGONISMO. In: BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011, p. 961.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de B. Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 19-47.

QVORTRUP, Jeans. A infância enquanto categoria estrutural. Tradução: Giuliana Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: **35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012, Porto de Galinhas. Anais. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2325_int.pdf>. Acesso em: set. 2019.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200129&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: set. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, M.; Sarmento, M. J. (coord.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Crianças/Universidade do Minho, 1997, p.9-30.

_____. A sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GARANHANI, Marynelma C. (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756>>. Acesso em: set. 2019.

SCHNEIDER, Mariângela C.; SCHUCK, Rogério José; SILVA, Jacqueline S. da. O princípio do protagonismo infantil e da participação da criança na construção do planejamento no enfoque emergente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 64-84, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1715>>. Acesso em: ago. 2019.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o favorecem em uma turma de Educação Infantil**. 147 f. Dissertação (Mestre em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2015.

SILVA, Andréia Assunção do Nascimento. **Afinal, o que é esse tal de protagonismo infantil?: visões e vivências em uma escola de Educação Infantil**. 42 f. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SIMIANO, Luciane Pandini. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 22-31, mar. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p22>>. Acesso em: ago. 2019.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

_____. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. In: **35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012, Porto

de Galinhas. Anais. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <=>. Acesso em: set. 2019.

STEFFENS, Carine Rozane; MIORANDO, Tania Micheline. A pensar uma proposta pedagógica na escola: crianças e o protagonismo infantil. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 97-116, jan/jun. 2018. Disponível em: <=>. Acesso em: ago. 2019.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Revista Nuances – Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005. Disponível em: <=>. Acesso em: set. 2019.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças** – Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. 414 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) Universidade do Minho, Braga, 2007.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

APÊNDICE 1 – TRABALHOS DA ANPED COM O TERMO PROTAGONISMO

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)	ANO	PALAVRAS-CHAVE	GT – ANPED	UTILIZAÇÃO NA PESQUISA
DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO: POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA	SIQUEIRA, Romilson Martins	2012	–	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	✓
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROTAGONISMO NA GESTÃO MUNICIPAL	BASTOS, Roberta Freire	2015	Regime de colaboração; Planejamento Educacional; Gestão da educação municipal.	GT05 - Estado e Política Educacional	
MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE: AÇÕES E REFLEXÕES QUE ARTICULAM PROTAGONISMO, PRECARIZAÇÃO E REGULAÇÃO	HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton	2015	Movimento; Educação; Ações; Reflexões; Protagonismo; Precarização; Regulação.	GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Biblioteca da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: mar.-set. 2019.

APÊNDICE 2 – TRABALHOS DA ANPED COM O TERMO PARTICIPAÇÃO NO GT07

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)	ANO	PALAVRAS-CHAVE	GT – ANPED	UTILIZAÇÃO NA PESQUISA
A ESCOLA CABANA EM BELÉM: O ENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO DAS PROFISSIONAIS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	SOUSA, Celita Maria Paes de	2005	Educação infantil; Participação popular; PPP.	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	
AS CULTURAS DA INFÂNCIA NOS ESPAÇOS-TEMPOS DO BRINCAR: ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA ORDEM SOCIAL EM UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 4-6 ANOS	BORBA, Angela Meyer	2006	Ação social; Espaços- tempos do brincar; Culturas da infância.	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	✓
A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NOS ESPAÇOS PÚBLICOS	OLIVEIRA, Fabiana de	2015	Crianças; Direitos; Participação infantil.	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	✓

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Biblioteca da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: mar.-set. 2019.

APÊNDICE 3 – TRABALHOS DA ANPED NO GT07 (2004-2019)

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)	ANO	PALAVRAS-CHAVE	UTILIZAÇÃO NA PESQUISA
O ESPAÇO DA CRECHE: QUE LUGAR É ESTE?	AGOSTINHO, Kátia Adair	2004	Creche.	
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	BRANDÃO, Isabel Cristina	2004	Políticas públicas; Educação infantil.	
OUVINDO CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESEJO DE CAPTAR A PERSPECTIVA DA CRIANÇA ACERCA DA SUA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	CRUZ, Sílvia Helena Vieira	2004	Crianças; Experiência educativa.	✓
AS IDENTIDADES DE EDUCADORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS: UM CAMINHO DO 'EU' AO 'NÓS'	GOMES, Marineide de Oliveira	2004	Identidades; Educadoras; Crianças.	
AS CONCEPÇÕES SOBRE O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MÃES QUE UTILIZAM E QUE NÃO UTILIZAM CRECHES	MORO, Catarina de Souza	2004	Sistema público; Educação infantil; Mães; Creches.	
ROTINA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA PRÉ-ESCOLA	SANT'ANA, Ruth Bernardes de	2004	Rotina; Experiência formativa; Pré- escola.	
A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS	SCOTTON, Maria Tereza	2004	Infância; Poesia; Manoel de Barros.	
AS INTERAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA	SILVA, Vera Lúcia Neri da	2004	—	
BONECAS: OBJETO DE CONFLITO IDENTITÁRIO NA ARENA DA DOMINAÇÃO CULTURAL	VASCONCELOS, Fátima	2004	Bonecas; Dominação cultural.	
AVENTURAS NO PAÍS DAS MARAVILHAS FOUCAULTIANAS	ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de	2005	Subjetividade infantil; Escola construtivista; Formação pessoal e social.	
A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO MST: O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE UMA PEDAGOGIA EM MOVIMENTO	ARENHART, Deise	2005	Educação infantil; MST; Formação humana.	

O BINÔMIO CUIDAR-EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE SEUS PROFISSIONAIS	AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco	2005	Educação infantil; Formação de professores; Cuidar; Educar.	
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA: A LUTA POR UM PROJETO POLÍTICO-SOCIAL	BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles; MAGALHÃES, Solange M. O.	2005	Políticas públicas; Educação infantil; Projeto político social.	
AS RODINHAS NA CRECHE: UMA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO DO MOVIMENTO DISCURSIVO DAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS	BRITO, Ângela Coelho de	2005	Educação infantil; Sujeito; Linguagem; Roda de conversa.	
INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DAS POLÍTICAS À SALA DE AULA	CORSINO, Patrícia	2005	Educação infantil; Letramento; Concepções de infância.	
ABORDAGENS ETNOGRÁFICAS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS E SUAS CULTURAS	DELGADO, Ana Cristina; COLL, Heloisa Helena Oliveira de; MÜLLER, Fernanda	2005	Educação infantil; Etnografia; Cultura.	
EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E BRINCADEIRAS: DAS NATURALIDADES ÀS TRANSGRESSÕES	FINCO, Daniela	2005	Educação infantil; Gênero; Brincadeiras.	
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISAS	FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena; CAMPOS, Maria Malta	2005	Educação infantil; Formação de professores; Qualidade.	
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORAS DA PEQUENA INFÂNCIA: EM FOCO AS FONTES DE SABERES PARA O TRABALHO DOCENTE	GARANHANI, Marynelma Camargo	2005	Educação infantil; Práticas pedagógicas.	
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS MODERNOS E PÓS-MODERNOS - ENTRE A CRIANÇA-INDIVÍDUO E A CRIANÇA-ACONTECIMENTO	GUIMARÃES, Daniela	2005	Educação infantil; Desafio da educação; Práticas pedagógicas.	
NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NÓS TEMOS MENINAS NO LUGAR DE PROFESSORAS?	KRAMER, Sonia	2005	Educação infantil; Formação de professores; Gestão escolar.	
CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA E DO SABER PRÁTICO CONTEXTUALIZADO PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão	2005	Educação infantil; Formação continuada de professores; Políticas públicas de educação.	
MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	NOGUEIRA, Monique Andries	2005	Educação infantil; música; linguagem.	

SOBRE A PRESENÇA DE UMA PEDAGOGIA DO CORPO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	RICHTER, Ana Cristina	2005	Educação infantil; Pedagogia do corpo.	
PRÓ-CRIANÇA: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A INFÂNCIA CATARINENSE?	RODRIGUES, Marilda Merência	2005	Educação infantil; Análise documental; Políticas públicas de educação.	
TRABALHANDO OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NUMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	SARAVALI, Eliane Giachetto	2005	Educação infantil; Direitos humanos.	
O CONSUMO NAS PRÁTICAS CULTURAIS INFANTIS: CRIANÇAS E ADULTOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA	SANTOS, Núbia de Oliveira	2005	Educação infantil; Práticas culturais	
EDUCAR E CUIDAR OU, SIMPLEMENTE, EDUCAR? BUSCANDO A TEORIA PARA COMPREENDER DISCURSOS E PRÁTICAS	TIRIBA, Lea	2005	Educação infantil; Cuidar; Educar	
SUBJETIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO: A "CRIANÇA RESISTÊNCIA" NAS DOBRAS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de	2006	—	
"AMOR À PROFISSÃO, DEDICAÇÃO E O RESTO SE APRENDE": SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMBIGUIDADE ENTRE A VOCAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO	ALVES, Nancy Nonato de Lima	2006	Vocação; Profissionalização; Educação infantil.	
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: E SUA ESPECIFICIDADE?	BONETTI, Nilva	2006	—	
AS CULTURAS DA INFÂNCIA NOS ESPAÇOS-TEMPOS DO BRINCAR: ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA ORDEM SOCIAL EM UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 4-6 ANOS	BORBA, Ângela Meyer.	2006	Ação social; Espaços-tempos do brincar; Culturas da infância.	✓
A EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL – UMA ANÁLISE DO PROGRAMA FAMÍLIA BRASILEIRA FORTALECIDA	CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane F.	2006	Programa Família Brasileira Fortalecida; Educação das famílias; Política educacional.	
EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS ESCOLARES E O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS	CARVALHO, Rodrigo Saballa de.	2006	Práticas escolares; Disciplinamento dos corpos; Educação infantil.	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO REFERENCIAL DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS	CORREA, Bianca Cristina	2006	Gestão Democrática; Referencial de qualidade educação infantil.	

CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	CUNHA VIEIRA DA, Susana R.	2006	Universo imagético; Educação pela imagem; Educação infantil.	
REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO ENTRE ESPAÇOS FÍSICOS E O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	GOMES DA SILVA, Denise Sans Guerra.	2006	Espaços físicos; Cotidiano; Educação infantil.	
ENTRE A INSTRUÇÃO E O DIÁLOGO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EDUCACIONAL DAS CRECHES	GUIMARÃES, Daniela.	2006	Qualidade educacional; Instrução; Diálogo; Identidade educacional; Creches.	
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE REGIONAL	KAPPEL, Dolores B.	2006	Índice de Desenvolvimento Infantil; Primeira infância; Representatividade populacional.	
PRODUÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO E PRODUÇÃO DOS TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA: POR ONDE ANDAM NOSSAS CRIANÇAS?	LOPES, Jader J.M	2006	Produção do território brasileiro; Produção da infância; Memórias.	
O CUIDADO E A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICAS INDISSOCIÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves.	2006	—	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INFÂNCIA	MARCON, Telmo	2006	Cultura; Educação intercultural; Infância; Diálogo.	
CRIANÇAS E ADULTOS NA CRECHE: MARCAS DE UMA RELAÇÃO	MARTINS FILHO, Altino José.	2006	Relação adulto-criança; Instituições de Educação Infantil; Relações sociais.	
ENTENDER O OUTRO - A CRIANÇA INDÍGENA E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antônio J.; AGULERA URQUIZA, Antônio H.	2006	Criança indígena; Educação infantil; Noções simbólicas.	
ADMINISTRAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA: POLÍTICAS TRANSNACIONAIS E POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	PORTO, Zélia Granja	2006	Administração social da criança; Políticas transnacionais; Políticas nacionais de educação infantil.	
A MARCA DA INFÂNCIA: QUANDO O FAZER É FINGIR	RICHTER, Sandra Regina Simonis	2006	Arte; Infância; Experiência poética; Ações educativas com crianças.	

CRECHE COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO SOBRE O AMBIENTE DE CRECHES EM UM MUNICÍPIO DE SC	ROCHA LIMA, Ana Beatriz; BHERING, Eliana	2006	Instituições de Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Ambientes educativos.	
UM PALCO PARA O CONTO DE FADAS: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	SOUZA, Luiz Fernando de	2006	Teatro; Educação infantil; Linguagem da arte.	
CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL	TIRIBA, Lea.	2006	Crianças; Natureza; Educação infantil; Educação ambiental.	
CRIANÇA DO LUGAR E LUGAR DE CRIANÇA	VASCONCELLOS, Tânia de	2006	Ato de brincar; Modos de produção da infância; Produção do lugar	
O DEBATE SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA E DA MULTIDÃO	ABRAMOWICZ, Anete	2007	—	
A INSERÇÃO DE CRIANÇAS NA CRECHE: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DOS PAIS	BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra	2007	—	
AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	BORBA, Valdinéa R. S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes	2007	Afetividade; Contexto; Educação infantil.	
ARTES DE GOVERNAR A INFÂNCIA: NO CRUZAMENTO ENTRE A ÉTICA E A POLÍTICA	BUJES, Maria Isabel Edelweiss	2007	—	
CRIANÇA MENORZINHA... NINGUÉM MERECE!	CARVALHO, M. Cristina	2007	—	
A PRÁTICA DE SELEÇÃO DE ALUNOS/AS E A ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CARVALHO, Rodrigo Saballa de	2007	Prática de seleção; Alunos/as; Organização; Turmas; Escola de educação infantil.	
CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS À GARANTIA DE DIREITOS	CORREA, Bianca Cristina	2007	—	
OLHARES, GESTOS E FALAS NAS RELAÇÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia de Oliveira	2007	—	✓
"A GENTE É MUITA COISA PARA UMA PESSOA SÓ": DESVENDANDO IDENTIDADES DE "PROFESSORAS" DE CRECHES	COTA, Tereza Cristina Monteiro	2007	—	

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	DEMATHÉ, Tércia Millnitz; CORDEIRO, Maria Helena	2007	Representação social; Professoras; Educação infantil; Infância.	
APRENDER PARTICIPANDO: A EXPLORAÇÃO DO MUNDO FÍSICO PELA CRIANÇA	GOULART, Maria Inês Mafra	2007	—	✓
O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES DE IDENTIDADE	NASCIMENTO, Anelise Monteiro do	2007	Cotidiano; Educação infantil; Questões de identidade.	
UM TEMPO VIVIDO, UMA PRÁTICA EXERCIDA, UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA: O SENTIDO DO CUIDAR E DO EDUCAR	SECCHI, Leusa de Melo; ALMEIDA, Ordália Alves	2007	—	
FORMAÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	SENNA, Maria Teresa T. R.; BEDIN, Virginia	2007	—	
A PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO AS MICRO RELAÇÕES SOCIAIS	SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; MACHADO, Cila Alves dos Santos	2007	—	
EDUCAÇÃO DO CORPO INFANTIL COMO POLITIZAÇÃO ÀS AVESSAS: UM ESTUDO SOBRE OS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO EM UMA CRECHE	RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez	2007	—	
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA DO SÉCULO XX: ABORDAGEM HISTÓRICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS (1908-2000)	VIEIRA, Livia Maria Fraga	2007	—	
PESQUISA COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES: REFLEXÕES METODOLÓGICAS	AGOSTINHO, Kátia Adair	2008	—	
INFÂNCIA E CIDADANIA: AMBIGÜIDADES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	BARBOSA, Ivone Garcia ALVES, Nancy Nonato de Lima MARTINS, Telma Aparecida Teles	2008	Infância; Cidadania; Ambigüidades; Contradições; Educação infantil.	
O DESAFIO DE COMPREENDER E SER COMPREENDIDO	BARBOSA, Sílvia Neli Falcão	2008	—	
INFÂNCIA, BRINCADEIRA E CULTURA	CARVALHO, Levindo Diniz	2008	Infância; Brincadeira; Cultura.	
EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: QUANDO FOCALIZAR NÃO É PRIORIZAR	CAMPOS, Rosânia	2008	—	

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA LUTA CONTÍNUA, UMA POLÍTICA DESCONTÍNUA	FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes	2008	—	
NO CONTEXTO DA CRECHE, O CUIDADO COMO ÉTICA E A POTÊNCIA DOS BEBÊS	GUIMARÃES, Daniela de Oliveira	2008	—	
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUA ESCOLA? O DEBATE TEÓRICOMETODOLÓGICO DA PESQUISA COM CRIANÇAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	MARTINS, Maria Cristina BRETAS, Silvana Aparecida	2008	—	
CONDIÇÕES CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS NA PRODUÇÃO DE UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA QUE VAI À ESCOLA	MOMO, Mariângela	2008	—	
“PRA FAZER A FARINHADA... MUITA GENTE EU VOU CHAMAR”: CONTEXTOS LÚDICOS DIVERSIFICADOS E AS CULTURAS DAS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ	MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches	2008	—	
TECENDO MEMÓRIAS, EDUCANDO INFÂNCIAS: O ENTRELAÇAR DE HISTÓRIAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida	2008	—	
A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA RETRATADA NAS OBRAS DE CANDIDO PORTINARI	OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago	2008	—	
CRIANÇA, INFÂNCIA E POLÍTICA NA COMPREENSÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA	PEREIRA, Maria Neve Collet	2008	—	
CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO COMO FERRAMENTA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO IFANTIL	PORTO, Zélia Granja	2008	—	
O INGRESSO DE PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE INDICAM OS EDITAIS DOS CONCURSOS PÚBLICOS	SILLER, Rosali Rauta; COCO, Valdete	2008	—	
A CONSTITUIÇÃO DE ACERVOS DE LITERATURA INFANTIL PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES: A ESCOLA COMO MERCADO E AS ESCOLHAS EDITORIAIS	SILVA, Bruna Lidiane Marques da; MORAIS, Elaine Maria da Cunha	2008	—	
POR UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA OPRIMIDA: AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NA OBRA DE PAULO FREIRE	SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS NETO, Elydio dos; ALVES, Maria Leila	2008	—	
AS CRIANÇAS XACRIABÁ, SUAS FORMAS DE SOCIABILIDADE E O APRENDIZADO NAS COMUNIDADES DE PRÁTICA	SILVA, Rogério Correia da	2008	Crianças Xacriabá; Formas De Sociabilidade; Aprendizado; Comunidades De Prática.	

CONCEPÇÕES DE CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1997-2003)	SIMÃO, Márcia Buss	2008	—	
O QUE É SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	AMARAL, Arleandra Cristina Talin do	2009	Criança; Transição educação infantil-ensino fundamental de nove anos.	
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMUNITÁRIOS: CONTRASTES E PERSPECTIVAS	ARAÚJO, Ana Lúcia Soares da Conceição	2009	Centros de educação infantil comunitários; Contrastes; Perspectivas.	
INFÂNCIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR FAMILIARES E EDUCADORAS DE CRECHE	ARAÚJO, Denise Silva	2009	Infância; Sentidos; Significados Atribuídos; Familiares; Educadoras de creche.	
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS, DOCÊNCIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	BUJES, Maria Isabel Edelweiss	2009	Educação de crianças; Docência; Processos de subjetivação.	
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PÓS-REFORMA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E REGULAÇÃO NO BRASIL E ARGENTINA	CAMPOS, Roselane Fátima	2009	Educação infantil; Contexto pós-reforma; Institucionalização; Regulação; Brasil; Argentina.	
A PRÉ-ESCOLA VISTA PELAS CRIANÇAS	CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade	2009	Pré-escola; Crianças.	
PELAS TELAS DE UM ARAMADO: EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA E CIDADE	FAZOLO, Eliane	2009	Educação infantil; Cultura; Cidade.	
EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	KIEHN, Moema de Albuquerque	2009	Educação; Pequena infância; Formação docente.	
AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS MENORES DE QUATRO ANOS, DO MEIO RURAL	MARTINS, Rosimari Koch	2009	Experiências educativas; Crianças menores; Quatro anos; Meio rural.	
RELAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS, CONCEITOS E RELAÇÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS	MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José	2009	Relações sociais; Educação infantil; Percursos; Conceitos; Adultos; Crianças.	

CRIANÇAS QUE VÃO À ESCOLA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI – ELEMENTOS PARA SE PENSAR UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA	MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber	2009	Crianças; Escola; Início do século XXI; Elementos; Infância pós-moderna.	
ENTRE CRIANÇAS E ALUNOS: A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS	MOTTA, Naethe; SANTOS, Núbia de Oliveira	2009	Crianças; Alunos; Construção; Trabalho pedagógico; Escolas; Crianças de 4 a 6 anos.	
INFÂNCIA E FILOSOFIA: UM ENCONTRO POSSÍVEL? O QUE DIZEM AS CRIANÇAS	SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de	2009	Infância; Filosofia; Crianças.	
A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO CRIANÇA E SUAS EXPERIÊNCIAS NA PRÉ-ESCOLA	SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira	2009	Constituição; Sujeito criança; Experiências; Pré- escola.	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ: OS JARDINS-DE-INFÂNCIA PÚBLICOS EM CENA NO LIMAR DAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	SOUZA, Gizele de	2009	História da Educação Infantil; Paraná; Jardins-de-infância públicos; Primeiras décadas do século XX.	
APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE SUBSIDIAM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	WIGGERS, Verena	2009	—	
MENINOS ENTRE MENINOS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS	BUSS-SIMÃO, Márcia	2012	—	
“CAOS CALMO”: (IN)CONSTÂNCIAS NO CENÁRIO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira	2012	—	
O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	CASTRO E SOUZA, Marina Pereira de	2012	Formação de professores; Identidade; Proinfantil; Educação infantil.	
A VIVÊNCIA EM UMA PRÉ-ESCOLA E AS EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS	CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenzza	2012	—	
QUAIS AS FONTES DE SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS?	DAGNONI, Ana Paula Rudolf	2012	Bebês; Rotinas; Saberes.	
PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES	GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves	2012	—	

A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE PARENTESCO PELAS CRIANÇAS NA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	MAYNART, Renata da Costa; HADDAD, Lenira	2012	Brincadeira; Relações de parentesco; Educação infantil.	
INFÂNCIA: COMPOSIÇÕES ZIGUEZAGUEANTES DE UMA EXPERIÊNCIA "PLUNCT PLACT ZUM"	MEDEIROS, Fernanda Vieira de	2012	Infância; Experiência; Devir; Cartografia.	
AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida	2012	ASQ-3; Avaliação; Educação infantil.	
HÁ LUZ NO INÍCIO DO TUNEL? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs EM EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ACADÊMICOS RESIDENTES EM FOCO	NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves	2012	—	
FIOs DE TEMPORALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis	2012	Temporalidades; Crianças; Cotidiano; Escola.	
AS CRIANÇAS NO CENTRO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE OS BEBÊS NOS ENSINAM? QUAL A ATUAÇÃO DE SUAS PROFESSORAS?	RAMOS, Tacyana Karla Gomes	2012	Práticas pedagógicas com bebês; Educação infantil Relações entre pares.	✓
EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO NOTURNO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	RESENDE, Marilúcia Antônia de; MACHADO, Ilze Maria Coelho	2012	Educação infantil; Prática pedagógica; Vulnerabilidade social.	
CRiANÇAS MIRANDO-SE NO ESPELHO DA CULTURA: CORPO E BELEZA NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	SALGADO, Raquel Gonçalves; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; LUIZ, George Moraes de	2012	Infância; Corpo; Beleza.	
VOCÊ NÃO TEM MOTIVO PRA CHORAR - CONVERSAS SOBRE O CHORO DAS CRIANÇAS NAS CRECHES	SANTOS, Núbia Aparecida Schaper	2012	—	
PESQUISAR A COMPREENSÃO COMPARTILHADA EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE)VISITANDO BARBARA ROGOFF E URIE BRONFENBRENNER	SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro	2012	Desenvolvimento humano; Educação infantil; Macrossistema e microssistema.	
DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO: POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA	SIQUEIRA, Romilson Martins	2012	—	✓
A MEDIAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS	TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos	2012	Brincadeira de faz-de-conta; Educação infantil; Mediação	

			pedagógica; Crianças ribeirinhas.	
CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS DESIGUAIS: MARCAS DE GERAÇÃO E CLASSE SOCIAL	ARENHART, Deise	2013	Culturas infantis; Classe social; Geração.	
INFÂNCIA E LINGUAGEM: EDUCAR OS COMEÇOS	BERLE, Simone	2013	Infância; Educação; Linguagem.	
ENTRE MENINOS E MENINAS, LOBOS, CARRINHOS E BONECAS: A BRINCADEIRA EM UM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andrea Simões; WAGNER, Zaira T.	2013	Educação infantil; Brincadeira; Prática pedagógica.	
A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ENTRE OS E DOS BEBÊS NO ESPAÇO COLETIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	CASTRO, Joselma Salazar de	2013	Bebês; Educação infantil; Estratégias de comunicação; Interação e Linguagem.	
AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS BEBÊS NA CRECHE: UM ESTUDO NUMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin	2013	Ação social; Educação de 0 a 3 anos; Sociologia da infância.	
ESPAÇOS URBANOS COM CRIANÇAS	LANSKY, Samy	2013	Criança; Espaço urbano; Cidade Etnografia; Mapa.	
LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: O LIVRO ENTRE OLHAR, CORPO E VOZ	MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de	2013	Linguagem; Creche; Crianças; Leitura literária.	
INSERÇÃO E VIVÊNCIAS COTIDIANAS: COMO CRIANÇAS PEQUENAS EXPERIENCIAM SUA ENTRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	REIS, Lucilaine Maria da Silva	2013	Educação infantil; Crianças; Inserção; Vivência; Diálogo.	
ENTRE MIA COUTO E MICHEL VANDENBROECK: OUTRA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA POR INVENTA	RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa	2013	Infância; Educação infantil; Anticolonialismo.	
CRIANÇAS, CULTURAS INFANTIS E LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: ENTRE SUBORDINAÇÕES E RESISTÊNCIAS	SILVA, Marta Regina Paulo da	2013	Crianças pré-escolares; Culturas infantis; Imagem; História em quadrinhos; Adultocentrismo.	
CONSTITUINDO O BEBÊ COMO UM CONCEITO TEÓRICO NO INTERIOR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete	2013	Bebê; Singularidade; Sociologia da Infância; Metodologia de Pesquisa.	

A RELAÇÃO CULTURA E SUBJETIVIDADE NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA	TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos	2013	Brincadeira de faz de conta; Crianças ribeirinhas; Cultura e subjetividade; Educação infantil.	
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO?	ALVES, Bruna Molisani Ferreira	2015	Linguagem; Educação infantil; Professoras; Trabalho pedagógico.	
A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	AMARAL, Arleandra Cristina Talindo	2015	—	
O ESPAÇO DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA	ANDRIES, Luísa Nogueira de Freitas	2015	Linguagem musical; Educação infantil; Reggio Emilia.	
A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO CATARINENSE DO INÍCIO DO SÉCULO XX	BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal	2015	—	
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO CATARINENSE	BUSS-SIMÃO, Márcia	2015	—	
BERÇOS, FRALDAS, MAMADEIRAS, CHUPETAS E SUCATAS: CULTURA DE CRECHE AQUI E LÁ, ONTEM E HOJE	CONCEIÇÃO, Caroline M. Cortelini; FISCHER, Beatriz T. Daudt	2015	—	
A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM 12 MUNICÍPIOS PAULISTAS E ALGUMAS RELAÇÕES COM SUA QUALIDADE	CORREA, Bianca	2015	Gestão; Educação infantil; Municípios paulistas; Relações; Qualidade.	
PALAVRÃO É TUDO QUE TEM NO CORPO DE DEUS: UM ESTUDO SOBRE O OBSCENO DAS CRIANÇAS	CARVALHO, Cibele Noronha de	2015	—	
BEBÊS QUE SE RELACIONAM COM CRIANÇAS MAIS VELHAS: CUIDADOS E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll	2015	—	
CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS PEQUENAS	CRUZ, Sílvia Helena Vieira	2015	Discriminação; Étnico-racial; Crianças pequenas	
O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DAS ESTAGIÁRIAS	DRUMOND, Viviane	2015	—	
MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO	FLORES, Maria Luiza Rodrigues	2015	Monitoramento; Metas; Plano nacional; Educação; Rio Grande	

			do Sul; Estudo; Tribunal de Contas.	
CONCEPÇÕES DE CRECHE: UMA ANÁLISE EM PERIÓDICOS NACIONAIS A1 E A2 DA ÁREA DE EDUCAÇÃO	FURTADO, Michelle Abreu	2015	—	
DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS	GAUDIO, Eduarda Souza	2015	—	
REDE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	LIMA E SILVA, Isabel Cristina de Andrade	2015	Rede; Políticas públicas; Educação infantil.	
TIA, POSSO PEGAR UM BRINQUEDO? A AÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DO CONTROLE	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves	2015	—	
A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS	MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes	2015	Documentação pedagógica; Cotidiano; Educação infantil; Pré-escolas públicas.	
JOGOS E BRINCADEIRAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A NOS DIZER?	MULLER, Juliana Costa	2015	—	
ENTRE ESTAR NA CASA E ESTAR EM CASA: MODOS DE SER CRIANÇA EM UM CONTEXTO DE ACOlhIMENTO INSTITUCIONAL	NAZARIO, Roseli	2015	Casa; Modos de ser; Criança; Acolhimento Institucional	
"A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NOS ESPAÇOS PÚBLICOS"	OLIVEIRA, Fabiana de	2015	Crianças; Direitos; Participação infantil.	✓
SOBRE A DELICADA ARTE DE TRADUZIR A CULTURA DA INFÂNCIA EM CULTURA DA ESCOLA	PELIZZONI, Gisela Marques	2015	—	
"PARA EXPLICAR O PRESENTE TEM QUE ESTUDAR A HISTÓRIA DO PASSADO": NARRATIVAS DE PROFISSIONAIS DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA BAIXADA FLUMINENSE	PENA, Alexandra	2015	—	
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM A COORDENADORA PEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS?	PEREIRA, Jorgiana Ricardo	2015	Coordenação pedagógica; Educação infantil; Coordenadora; Professoras.	
PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL	RIBEIRO, Edinéia Castilho	2015	—	

ENTRE A INOCÊNCIA E O PROFANO: A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	SALGADO, Raquel Gonçalves; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel; OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de	2015	Inocência; Profano; Sexualidade Infância contemporânea.	
HOMEM E A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: O OLHAR DAS CRIANÇAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	SOUSA, José Edilmar de	2015	—	
"MEU IRMÃO TEM 3 ANOS E NÃO ESTUDA PORQUE ELE É CRIANCINHA" - O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO?	TAVARES, Leandro Henrique de Jesus	2015	—	

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Biblioteca da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: mar.-set. 2019.