

CAPÍTULO 21

PROTAGONISMO INFANTIL E OS DESAFIOS PARA A SUA EFETIVAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Laíse Soares Lima
Larissa Marina Silva Diniz

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo central refletir acerca da presença do protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas da educação infantil, especificamente buscando identificar os desafios para efetivação do direito de agente ativo que a criança possui, compreender o conceito de participação e protagonismo infantil e relatar as práticas desenvolvidas no período de estágio supervisionado, as quais favoreceram para que o protagonismo infantil fosse evidenciado. O estudo apresenta um recorte histórico do processo percorrido para que a criança pudesse ser vista como cidadã de direitos na sociedade, reconhecendo o papel da educação e dos professores na organização de práticas pedagógicas que efetivem a participação e o protagonismo infantil. Realiza-se um diálogo para fundamentação da pesquisa, principalmente, com autores como: Ariés (1981), Lima (2018), Schneider (2015) e Silva (2015). A metodologia de pesquisa utilizada nesse estudo é de natureza qualitativa, caracterizada como um relato de experiência que teve como premissa a utilização da pesquisa bibliográfica em colaboração com a pesquisa-ação, que buscou intervir diretamente no espaço do estágio. Como instrumentos de coleta de dados a observação e o diário de campo permitiram reunir as informações a serem analisadas neste estudo. Dessa forma, foi possível perceber que os ambientes e atividades nos quais as crianças conseguem a efetivação do protagonismo, permitem que elas se sintam como parte do que está sendo proposto, com aprendizagens significativas. Por meio da pesquisa realizada, tornou-se evidente a necessidade de ampliar a realização de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva da criança ativa, potente e capaz, como também na escuta sensível e na comunicação horizontal.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Estágio. Infância. Protagonismo Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O protagonismo infantil promove na criança florescimento de ideias e ações, tendo em vista de que quando exerce sua posição de agente ativo, a criança faz interpretações da realidade, vivencia o mundo de acordo com seu contexto e idade, se arrisca e aprende a fazer escolhas. No espaço escolar, a criança aprende a conviver com o outro, a contribuir diretamente na sua própria formação e na formação dos seus pares, produzindo cultura, que perpassa o ambiente educacional.

Embora se tenha atualmente instituições de ensino que ofertam a educação básica, baseada no princípio da criança cidadã, com leis e diretrizes que asseguram esse lugar de direito para as crianças, o caminho para que o protagonismo infantil seja efetivado, especialmente no espaço escolar, ainda faz parte de uma luta diária na desconstrução de conceitos e concepções que estão enraizadas na história.

A partir de tal concepção, este artigo refletirá sobre essa temática partindo da experiência de estágio supervisionado na educação infantil, que tem como objetivo oportunizar que os estudantes do curso de pedagogia conheçam a realidade educacional das crianças de 0 a 5 anos em instituições públicas municipais, por meio de uma perspectiva crítica que envolva a observação, pesquisa e intervenção no contexto escolar; oportunizando a formação docente, com uma identidade coerente com os objetivos da primeira etapa da educação básica.

A experiência de estágio supervisionado aqui referida foi desenvolvida em três etapas: observação, coparticipação e regência, pensadas como etapas complementares, com a finalidade de desenvolver conhecimentos, habilidades, e atitudes relativas à profissão docente; o que, como consequência, e através do contato direto com o espaço formal de educação, oportunizou vivências de ensino e pesquisa, reflexões e proposições críticas para a prática pedagógica com crianças.

Para tanto, no período de observação, se analisou a relação das crianças com a professora regente, a interação das crianças com seus pares e com o conhecimento, exercendo uma escuta sensível e observação atenta, bem como, efetuando diálogos que permitiram ter uma compreensão sobre as necessidades e os anseios presentes da turma, na educação infantil.

Por este viés, neste estudo se tem como objetivo central refletir acerca da presença do protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas da educação infantil, tendo em vista identificar os desafios para efetivação desse direito de agente ativo que a criança possui, compreender o conceito de participação e protagonismo infantil e relatar as práticas desenvolvidas no período de estágio supervisionado no qual favoreceram para que o protagonismo fosse evidenciado.

Destaca-se, ainda, que este artigo se trata de um relato de experiência, desenvolvido através do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio de uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa-ação desenvolvida na escola campo de estágio na educação infantil, com crianças na faixa etária de quatro anos de idade e sua professora regente. Para a fundamentação teórica deste trabalho, os principais autores que dialogam com essa temática foram Ariès (1981), Lima (2018), Schneider (2015) e Silva (2015), além dos aportes legais como o Estatuto da Criança e Adolescente Lei de nº 8.069 (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que trazem discussões sobre a potencialidade da criança socialmente competente e a importância de educadores abrirem espaços para colher as vozes, concepções e práticas infantis.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

O enfoque para esta pesquisa é da abordagem qualitativa, cuja pretensão se baseia no “[...] ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11), ou seja, a pesquisa está voltada ao interesse no processo por trás dos resultados, considerando os conhecimentos subjetivos e as relações sociais, que pouco tem a ver com os métodos e técnicas.

Tendo em vista a análise dos dados coletados, a pesquisa se caracteriza inicialmente como bibliográfica, pois busca através de trabalhos científicos respaldar-se acerca do tema, se caracterizando como “um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento” (ANDER-EGG, 1978 *apud* LAKATOS, MARCONI, 2001, p.155), sendo assim, o estudo bibliográfico apresenta “meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” MANZO, 1071 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 183).

O tipo de pesquisa realizado é a pesquisa-ação que tem o intuito de ação sobre o fator educacional aqui apresentado, visando desenvolver um trabalho que contribua para a mudança de uma perspectiva acerca o objeto estudado que “[...] objetiva determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa” (GIL, 2010, p.152). Assim, o “Projeto Caxangá: brincando, se aprende a respeitar” foi o condutor para a realização da intervenção envolvendo a semana da consciência negra, que visava discutir e apresentar as questões centradas na cultura africana e afro-brasileira, momento que possibilitou a observação sobre a participação e o protagonismo da criança nas experiências desenvolvidas em sala.

A experiência aqui relatada foi realizada em uma instituição de ensino regular da rede pública com o auxílio dos professores supervisores, coordenação pedagógica, direção e crianças. A turma com a qual foi realizado o estágio supervisionado da Educação Infantil contava com um grupo de 10 (dez) meninas e 13 (treze) meninos, se tratando de um grupo pré-escolar com crianças de 4 (quatro) anos de idade. A professora formada em pedagogia tem experiência há alguns anos na educação infantil, sua proposta educacional era elaborada com atividades impressas, apresentação de músicas e vídeos, circuito de brincadeira livres, como também leituras de livros paradidáticos.

A primeira semana do estágio supervisionado, foi planejada para conhecimento do ambiente e do público estudado, também ocorreu conversas informais com a vice-diretora e com as coordenadoras pedagógicas para entender o processo de ensino, como é organizado e o desenvolvimento das atividades educativas. Sobre essa metodologia, Marconi e Lakatos (2001, p. 190-195) salientam que, é necessário lidar com os instrumentos da coleta de dados, que, a partir de uma

[...] observação direta intensiva **se promove por** duas técnicas: observação e entrevista [...] A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. [...] A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que de uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante de uma conversação de natureza profissional [acréscimo nosso] (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 190-195).

Além disso, foi utilizado como instrumento de coleta o diário de campo, tendo como suporte para descrever as situações ocorridas durante o período do estágio, com isso, na visão de Lewgoy *et al.* (2000) *apud* Lewgoy, Scavoni (2002, p.7-8), o diário de campo é “um documento pessoal e profissional no qual o aluno fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando-o com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social”.

Ainda do ponto de vista da metodologia, este trabalho trata-se de um relato experiência que teve como foco principal o estágio supervisionado na educação infantil retratando as experiências vividas durante esse processo. Portanto, “relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção” (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 65). Partindo desse pressuposto, por meio deste estudo, são descritas as situações vivenciadas pelas crianças, a partir do projeto de intervenção desenvolvido com a turma.

3. PROTAGONISMO INFANTIL E A BUSCA DA SUA EFETIVAÇÃO

No decorrer da história, a concepção de criança foi sendo alterada de acordo com as transformações sociais. Na Modernidade, as crianças não tinham direito de vivenciar o modelo de infância que se conhece hoje, pois “conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância” (SILVA, 2009, p. 136). Sendo vistas, segundo Ariès (1986), como adultos em miniatura, as crianças desfrutavam e dividiam os mesmos ambientes que os adultos, participando de jogos grosseiros e sensuais, assim como, também as roupas eram produzidas com base em modelos voltados para o público adulto, sendo adaptados somente aos seus tamanhos. Isto porque não existia a consciência da

natureza infantil, para Ariès não havia um sentimento de infância, o que silenciava a infância, tornando as crianças sujeitos indistintos dos adultos.

A história da infância parte, desse modo, de um período em que não existia uma preocupação com a criança como uma figura social, o que implica dizer que

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças' corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1986, p. 156).

A criança também não experienciava a conexão emocional com a família, e era percebida “[...] como um mero objeto de diversão, reduzindo-a a fonte de distração aos olhos dos adultos” (ARIÈS, 1981 *apud* LUSTIG *et al.*, 2014, p. 6). Para além disso, o sentimento de infância começa a existir em um período onde existia um olhar voltado para a aparição por parte das famílias, e uma visão moral, sobre a criança, por parte da igreja. O primeiro sentimento de infância surge no âmbito da família, onde as crianças pequenas eram vistas como uma fonte de distração para os adultos. E ao contrário desse primeiro, o segundo parte do meio eclesiástico, ou de homens das leis, que eram tidos como moralistas, que viam as crianças como criaturas de Deus, que eram frágeis e que precisavam se um tempo para os disciplinar (ARIÈS, 1986). Nesse processo, até chegar ao reconhecimento da criança como um ser social, a criança também foi vista como um ser inacabado, um vir a ser. John Lock, expressa esse sentimento, quando retrata a sua teoria sobre a “tabula rasa”, onde afirma que a criança ao nascer é como uma folha em branco, ou seja, que ao nascer não há nenhum tipo de conhecimento. No processo de construção dessa perspectiva, a criança é vista como reprodutora do conhecimento, e que quando está se iniciando a vida, ela é como uma tabula rasa, onde o desafio é fazer com que ela esteja pronta para a escola e para aprender na idade adequada no ensino obrigatório.

[...] A partir do século XVII se inventam espaços específicos destinados à sua educação. Espaços e tempos de infâncias aos quais as crianças de diferentes idades se relacionam e organizam de modo diferente o seu cotidiano. No entanto, as mudanças econômicas, sociais, familiares e eletrônicas, associadas ao acesso das crianças às informações a que estão expostas no mundo globalizado, vêm mostrando novos modos de ser infantil (DORNELLES, 2005, p. 72).

A base da educação da criança era realizada no âmbito familiar, onde o papel de educar era destinado as mães e se definia pelo gênero e classe social. Desse modo, pode-se afirmar que as crianças de classes mais favorecidas conseguiam se sobressair em relação às crianças de classes menos favorecidas. Enquanto uma criança de classe média e alta se preocupava com

leituras, eventos importantes, teatro, música, uma criança de classe baixa se preocupava com as dificuldades da vida, com o sustento do seu lar, em cuidar dos seus irmãos.

As diferenças culturais, econômicas, sociais, de raça e gênero permitem que as crianças vivenciem infâncias diferentes, e isso implica afirmar que cada criança é singular, no sentido de que cada criança é única na sua forma de experienciar a vida e vivenciar o contexto no qual está inserida. Assim também é correto afirmar que a infância é plural, no sentido de que existem diversas infâncias e que ela não é vivenciada de maneira universal. Entender a criança como um sujeito singular e que tem especificidades abre um leque de possibilidades para compreender que a infância precisa ser vivenciada de maneira plural. Essa consciência capacita a entender também que a infância é uma condição do ser criança, e não representação da vida adulta, onde a criança está sendo preparada para o “vir a ser”. Kulmman Junior (2001, p. 31) *apud* Andrade (2010, p. 55) afirma que a infância constitui um

[...] conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KULMMAN JUNIOR, 2001, p. 31, *apud* ANDRADE, 2010, p. 55).

Decorrente do processo histórico, a criança não foi reconhecida pela sociedade como um sujeito de direitos ativo e social durante muito tempo. A partir do século XX, esse cenário começa a mudar e a criança agora passa a ter lugares na publicidade, na educação, nas pesquisas, etc. Com a educação formal, a partir deste século, “a educação infantil passou a construir uma nova identidade, buscando superar o caráter meramente assistencial ou preparatório para as etapas posteriores da escolarização” (GUIZZO; FELIPE, 2012, p. 630). Com a Constituição Federal de 1988, essa perspectiva começa a ser alterada legalmente no Brasil, e a criança passa a ser incluída na sociedade brasileira, tornando-se cidadã em formação, com direitos e deveres a serem garantidos. O Estado passou a ter obrigação de ofertar a educação básica que atende todas as etapas de ensino, garantindo o direito dos cidadãos brasileiros ao acesso à segurança, o trabalho, a saúde, e principalmente, à escola pública.

Para reiterar esses direitos, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990 (Lei de nº 8.069). Essa Lei se dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, protegendo esses sujeitos contra qualquer tipo de crueldade, negligência, discriminação, opressão, exploração e violência. Busca garantir também a segurança da infância e da juventude, definindo a importância de ser e estar na sociedade, valorizando e fortalecendo os seus direitos enquanto cidadãos. Nesse sentido, acerca da educação, a família passa a ter o dever

de cuidar, proteger, educar e manter as crianças na escola, enquanto, o Estado e os profissionais/educadores devem proporcionar uma educação de qualidade que compreenda as especificidades de cada etapa, possibilitando as crianças e os adolescentes a se posicionarem criticamente frente aos desafios da sociedade.

Mais adiante, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (9.394/96) regulamenta o sistema educacional público e privado, solidificando a educação democrática. O art. 29, traz que “a educação infantil [é a] primeira etapa da educação básica, [que] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” [acréscimo nosso].

Visando esse desenvolvimento integral da criança, é necessário que os profissionais que atuam na educação infantil estejam atentos às transformações que vem ocorrendo no mundo, levando a perceber que a concepção de criança de um século atrás não é a mesma da atualidade. Para isso, é importante que as práticas educativas visualizem a criança como um

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, 2010, p. 12).

Nesse sentido, o adulto já não é mais o detentor do conhecimento e a criança deixa seu lugar de passividade, submissão e invisibilidade para ocupar um lugar de cidadã na sociedade e nos espaços escolares, tendo em vista que a criança é entendida e percebida como um ser ativo, potente, capaz, comunicativo, que faz representações de mundo, e que compartilha com seus pares experiências, trazendo novas perspectivas acerca da vida e de como ela deve ser vivenciada.

Entretanto, essa perspectiva só passa a ser garantida na escola com a validação das leis anteriores referenciadas, que tem o objetivo de promover uma educação precisamente pensada na criança e nos processos educacionais vividos por ela. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), norteiam os educadores a pensarem em práticas pedagógicas que possibilitem a construção de

novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

Para isso, o educador precisa estar disposto a introduzir em suas práticas pedagógicas situações que permitam as crianças exercerem o papel de protagonista na construção do conhecimento. Nesse sentido,

o papel do educador é de criar um contexto educacional de conforto, motivação, segurança, pesquisa, respeito, etc., que por meio da interação com as crianças designe oportunidades para expressão e escuta mútua entre adulto-criança e criança-criança, com colaboração, negociação e interação (LIMA, 2018, p. 27).

Apesar desse processo e das leis que garantem o lugar de protagonistas às crianças, especialmente na contemporaneidade, onde são vistas como sujeitos que têm potencialidades e que são capazes de construir conhecimento, a “criança competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento” (MOSS, 2009, p. 419 *apud* GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p. 274), alguns professores da educação infantil, ainda trabalham na sala de aula atividades que confundem a participação com protagonismo. Visto que

[...] participação – é entendida pelo caráter político democrático em que todos podem participar; protagonismo – refere-se ao ator principal de um acontecimento. A pensar sobre isso, as relações de poder entre adultos e crianças pode haver várias configurações, ‘essas relações não são simétricas e acaba por existir algum grupo que predomina ou detém o poder’ (PIRES; BRANCO, 2007, *apud* LIMA, 2018, p. 25).

A discussão sobre o protagonismo da criança tem como base a escola Reggio Emilia, na Itália, onde se desenvolveu um projeto político para a educação infantil, tendo como proposta a Pedagogia da Escuta pensada por Loris Malaguzzi, que “evidencia a escuta das crianças e de suas linguagens, colocando-a como protagonista de seu próprio processo de conhecimento, concebendo-a como cidadã ativa e participante do processo educacional” (LIMA, 2018, p.27). Nessa perspectiva, a Pedagogia da Escuta contribui para um processo educativo de qualidade, beneficiando não só as crianças como também pais, professores e a instituição escolar, que, ao permitir que a criança tenha as suas potencialidades estimuladas e reconhecidas, atribui-lhe o lugar de “protagonista à medida que participa da construção do conhecimento, possibilitando que compreenda e atribua significado ao processo” (RINALDI, 2012 *apud* LIMA, 2018, p. 27). Sendo, se essa proposta, segundo Rinaldi (2002 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 47-48):

um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia [...] a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidade, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. [...] a nossa imagem é de uma criança que é competente, ativa e crítica [...] (RINALDI, 2002 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 47-48).

Portanto, para que se descubra a leveza no processo de um ensino e aprendizagem que garantam a reciprocidade necessária para a participação e autonomia dos envolvidos como as crianças, pais e professores, a escola precisa reconhecer o protagonismo infantil para que “talvez, [...] a escola deixe de ser tão séria, tão dura, tão cheia de normas e, mais do que reconhecer, passe a favorecer o Protagonismo” (SCHNEIDER, 2015, 45-46). Desse modo, a pedagogia representa o papel importante no ato de educar, possibilitando aos educadores o olhar sobre o protagonismo da criança nos espaços escolares.

Nesse sentido, é necessário compreender que protagonismo infantil é muito mais do que ser o agente ativo da sua história. É entender a criança como alguém potente, que tem capacidade de se relacionar com o mundo desde o primeiro momento de sua vida. É entender que a criança é capaz de criar maneiras de se comunicar e se relacionar com tudo a sua volta, e que essa criança tem autonomia dentro do seu processo de ensino e de aprendizagem.

Dentro dos diversos significados, a palavra protagonismo está atrelada ao papel de destaque em determinado momento e/ou acontecimento. Ser protagonista é ser o personagem principal de uma história. Partindo desse pressuposto, a criança é o personagem principal e essencial na construção do conhecimento, pois, quando ela se relaciona com seus pares em suas brincadeiras, ou quando ela come, anda, fala, brinca, desenha, joga, ela não apenas expressa uma potencialidade, mas elas interpretam, questionam, investigam, criando concepções e novas contribuições para as culturas que já existente, partindo do seu ponto de vivencia.

Desse modo, quando ao falar de protagonismo infantil se reconhece que a criança desempenha o papel fundamental para a sua história e que, como educadores, é necessário oportunizar espaços para que esse papel seja desempenhado, sendo necessário estar disponíveis ambientes adequados para que elas sejam capazes de exercer a autonomia e independência.

4. CRIANÇAS ATIVAS EM SALA DE AULA

O contexto gerador desta pesquisa participante, o “Projeto Caxangá: brincando se aprende a respeitar”, que norteou a construção desse trabalho, foi elaborado na perspectiva da valorização das diferenças étnico-culturais, tendo como eixo a autoafirmação da identidade da criança negra, enaltecendo a cultura, música, literatura e culinária afro-brasileira, articulando as ações pedagógicas com a data 20 de novembro o “Dia Nacional da Consciência Negra” que passou a fazer parte do currículo escolar com a Lei 10.639/03. Contudo, busca-se analisar não só o protagonismo da criança negra, mas de todas as crianças que compõem a sala de aula, na

qual foram selecionadas atividades que trabalhassem o respeito, a empatia, a colaboração uns com os outros, a autonomia e a participação.

A fim de compreender os sujeitos que compõem a educação infantil, o estágio foi, então, dividido em três momentos: observação, coparticipação e a regência. No período de observação e coparticipação, foi realizado o uso da Pedagogia da Escuta, que tinha como objetivo entender como se dá a relação do ensino e aprendizagem com o protagonismo e participação da criança nesse processo.

Na observação e coparticipação, o contato com as crianças foi gradual, à medida que elas se sentiam à vontade de estar e socializar conosco. Nesses momentos, foi perceptível que para conseguir estar com elas como mediadoras, e não como professoras que exercem papel de autoritarismo, era necessário permitir a aproximação das crianças. Esse contato foi ocorrendo de forma natural. Ao passo que a confiança era conquistada, tornou-se notório que elas exerciam uma autonomia baseada no condicionamento. Nesse sentido, Santos; Rubio (2014, s/p) afirma que a “autonomia sem liberdade não existe. Liberdade com limites não é liberdade. Educação sem autonomia não é educação, porque a educação implica na possibilidade de reflexão, e não dá para refletir sem autonomia, porque a reflexão é livre e sem limites”.

Essa autonomia da criança era, entretanto, contraditória, pois haviam momentos que podiam ser autônomas e em outros não, ou seja, em atividades rotineiras que faziam parte do cotidiano elas tinham liberdades para realizar sem a intervenção de um adulto, entretanto para as atividades de ensino de conteúdos essa ação era limitada. Tiremos como exemplo: Os alunos, quando iam beber água ou iam ao banheiro, poderiam ir sozinhos, contanto que pedissem permissão a professora, e, nesse momento, essa ação dava uma sensação de que elas tinham autonomia. Porém, quando era pra realizar uma atividade dirigida, a criança tinha que fazer conforme o que o professor ordenasse. Em nenhum dos casos a criança realmente era autônoma, não era dado a ela o poder de escolha, pois sua ação dependia da permissão da professora. Logo, “nesse processo, não há mais tempo para a exploração, para a brincadeira, o aprender com prazer. O aluno não segue mais seus interesses e, ao contrário, só faz o que o professor lhe solicita” (SANTOS; RUBIO, 2014, n.p).

No decorrer do período de observação e coparticipação, foi possível notar que as crianças tinham receio de tirar dúvidas com a professora regente, e muitos deixavam de fazer a atividade porque não entendiam o que estava sendo proposto e tinham medo de perguntar. Um dos casos que chamou bastante atenção foi de um aluno que não estava fazendo a atividade de

colorir porque não tinha lápis colorido; porém, a professora oferecia esses lápis em uma caixa que ficava em cima da sua mesa. O aluno passou quase que a aula inteira sem fazer, e quando uma das estagiárias foi questioná-lo, ele informou que não queria ir até a mesa da professora por medo de receber alguma advertência.

Esse medo muitas vezes é gerado pelo autoritarismo exercido pelo professor dentro da sala de aula, espaço onde o docente é visto como total dono do saber e o aluno é um recipiente que vai receber esse conhecimento transferido. Essa situação acaba impedindo de haver trocas significativas no processo educativo. Freire (1987) denomina esse tipo de relação entre docente-discente de “educação bancária”:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação de que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 38).

Os professores, quando exercem esse papel autoritário, acabam limitando a relação com os alunos e colocando muros que, muitas vezes, estes não conseguirão ultrapassar, dificultando o processo do ensino-aprendizagem e afetando a percepção que a criança tem sobre suas potencialidades, pois

a qualidade do relacionamento professor-aluno influencia no desenvolvimento do conhecimento de si, elaborado pela criança. Em outras palavras, a forma como os adultos expressam seus afetos por uma criança, o modo como exercem a disciplina e o controle, o clima democrático ou autoritário do meio, o uso de elogios ou reprovações em tarefas realizadas com êxito ou não são fatores que contribuem para a formação de uma imagem positiva ou negativa sobre a percepção que a criança tem de si própria (FERRAZ; RISTUM, 2012 p. 108).

Tendo em vista situações como essas, surgiram questionamentos de como trabalhar no período da regência os aspectos observados em sala de aula e as temáticas do projeto de forma simultânea. Para contemplar esta perspectiva, foram escolhidas algumas atividades realizadas do período de regência e que trazem o protagonismo como também a participação das crianças, uma vez que,

é possível educar para a autonomia, respeitando-se as normas de convivência social e respeitando o próximo e seus limites, sem se viver em um anarquismo e nem sermos robotizados. Afinal, em busca da autonomia, estamos buscando o desenvolvimento da pessoa em si e da própria sociedade (SANTOS; RUBIO, 2014, n.p).

A primeira atividade escolhida foi desenvolvida no momento do acolhimento. Foi disponibilizado para cada criança um pedaço de lixa e giz de cera, que foi separado em três caixas em cima da mesa. Era dado a elas a opção de fazer na mesa ou no chão, elas, no entanto, preferiram sentar no chão para desenhar, e em contrapartida dividiam os lápis disponibilizados.

Não houve interferências nesse momento, a fim de que os mesmos pudessem desenhar aquilo que queriam expressar, tendo em vista contribuir para aproximação com o desenho livre e a criatividade, o que favorece a autonomia, dando espaço para a criança ser protagonista das suas ações, pois “quando se tem o direito de participar num maior ou menor grau, a criança está predisposta a protagonizar a ação, mas para que isso ocorra a criança precisa adquirir habilidades necessárias e espaços para serem ouvidas em um mundo adultocêntrico” (LIMA, 2018, p. 26), sendo a criatividade e autonomia, uns dos pontos mais fortes a serem ressignificados ao longo do processo. “Por isso mesmo, Piaget dizia que um dos principais objetivos da educação é a formação de homens ‘criativos, inventivos e descobridores’, de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia” (SANTOS; RUBIO, 2014, n.p).

Logo em seguida, foi apresentado para as crianças uma contação de história: “Todos somos África”. Nesse mapa, havia imagens dos povos, animais e cultura africana, o que facilitou o diálogo na roda de conversa, na qual foi abordada a origem e cultura africana, e como ela contribuiu para a construção da sociedade brasileira. Ainda com a roda de conversa, algumas perguntas foram realizadas como, por exemplo: algum de vocês já conhecia a história da África? Nessas imagens, o que vocês veem que é igual aos seus dia a dia? As respostas das crianças foram que não conhecia a África, mas se identificaram com o que havia nas imagens. Percebeu-se que esse momento de escuta abre a possibilidade de conhecer o mundo infantil e suas concepções acerca do mundo à sua volta, sendo que a roda de conversa, a partir das falas, se torna um momento inteiramente voltado para os olhares das crianças, que segundo Silva (2015, p. 71)

Quando se fala da disposição dos sujeitos na roda, considera-se também a ação de circular a palavra. Nesse caso, ela [...] não é apenas do profissional da educação, mas de todos os pares que compartilham seus saberes. A palavra gira. Ela roda entre os sujeitos no diálogo coletivo. O diálogo se constitui na relação entre os sujeitos. [...] Nessa disposição é possível aos sujeitos se perceberem como pertencentes a um grupo e, assim, podem compartilhar ideias, falar e serem ouvidos, ouvir e acolher as ideias dos outros. Compreendida nessa perspectiva, a roda de conversa é um espaço importante na rotina para se exercer o direito de participação (SILVA, 2015, p.71).

O intuito dessa atividade não era destacar o protagonismo da criança, mas fazer com que ela participasse do processo de aprendizagem de forma ativa, a fim propiciar a aproximação do que seria a África e a influência dela para o Brasil, colaborando para a construção do conhecimento que a criança iria adquirir durante as duas semanas do projeto, possibilitando a elas uma maior compreensão sobre a sociedade e a cultura que estão inseridas. Assim, para que as crianças se sentissem parte desse processo, foi importante uma postura de escuta, porque

apesar de ser um tema que está dentro das atividades proposta no currículo, muitas vezes esse contato com o novo é negligenciado, sendo trabalhado de maneira engessada e descontextualizada, não abrindo espaços para discussões, diálogos, e ampliação de visão de mundo.

Partindo desse pressuposto,

é evidente que as datas comemorativas estão enraizadas no currículo das instituições de educação infantil. Porém, a contextualização com que são abordadas faz a diferença no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na aprendizagem reflexiva. Buscando expandir o campo de discussão, apresentar questionamentos, levantar hipóteses, dialogar situações, ampliar a visão de mundo são necessários para que as datas comemorativas não sejam superficiais e descontextualizadas (OSTETTO, 2000 *apud* LIMA, 2018, p. 49).

Dando continuidade nesse processo de construção de conhecimento, foi proposto uma dinâmica onde ficou perceptível a participação e também o protagonismo das crianças. A atividade inicial foi a dinâmica do espelho e, para sua realização, um espelho foi colocado dentro de uma caixa, sendo chamando uma criança por vez para visualizar.

Ao passo que elas viam seu reflexo no espelho, era questionado sobre o que elas conseguiam visualizar. A intenção era fazer com que elas percebessem a si mesmas no seu reflexo, observassem suas características físicas e singularidades. Apesar da dinâmica ter sido elaborada por nós estagiarias, a ação das crianças fora tanto de protagonismo como de participação, uma vez que elas se disponibilizaram a participar da atividade, e foram protagonistas na construção dos conceitos, a partir do que lhe estava sendo apresentado. Desse modo, torna-se possível, segundo Edwards e Forman (*apud* DAL SOTO, 2013, p. 24615)

[...] produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista (EDWARDS; FORMAN *apud* DAL SOTO, 2013, p. 24615).

Após a dinâmica, cada criança desenhou o seu autorretrato em uma folha de ofício, e no final, os desenhos foram socializados com os colegas, pois, de acordo com Kinney e Wharton (2009 *apud* SCHNEIDER, 2015, p.50),

devemos reconhecer que as crianças são participantes ativos da sua própria aprendizagem. Isso significa colocá-las no centro do processo, garantindo que estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem juntamente com os educadores e que possam se envolver em conversas importantes com os adultos e com outras crianças, de modo a estender suas ideias e pontos de vista (KINNEY; WHARTON, 2009 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 50).

Sendo assim, a contribuição da atividade realizada estava centrada no reconhecimento do lugar da criança, em seu processo de aprendizagem, como também na percepção de conceitos sobre diferenças e características, com o intuito de trabalhar o sentido do eu e o outro, além de incentivar a valorização da sua identidade e fortalecer autoestima daquelas crianças.

Outra atividade que possibilitou a ação das crianças enquanto sujeitos autônomos e protagonistas na construção da aprendizagem foi a cantiga de roda “Escravos de Jó” que faz uma analogia ao trabalho escravista de escravizados negros que recolhiam crustáceos nas praias e mangues, na qual dela se originou o nome do “Projeto Caxangá”.

Apresentou-se a música, foi contado a história que deu origem a ela e mostrado duas coreografias, já que foi solicitado pela escola que no último dia da regência as crianças realizassem uma apresentação coreografadas da cantiga para as outras turmas. Em seguida, montou-se um espaço para conversar e ouvir o que as crianças sugeririam a partir do que foi proposto, para que elas pudessem escolher a coreografia que queriam dançar no dia da apresentação e como gostariam que a apresentação acontecesse, a fim de, dialogar e entendê-los, pois, foi perceptível que eles tinham capacidade de escolhas, tinham vontades e anseios, e para que eles se sentissem também como protagonistas nesse processo. Por isso, se fazia necessário escutá-los e interagir com eles de forma horizontal. Genz Gaulke (2013 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 57) afirma que,

a dinâmica da relação professor-aluno-conhecimento não está organizada de forma vertical ou hierárquica, mas em relações horizontais, nas quais a Professora não comanda as ações das crianças, mas convida, orienta, e as auxilia a escolher o que, com quem e como trabalhar. Nesse sentido, percebe-se que há um incentivo ao exercício da autonomia, a escolher e experimentar suas próprias ações e a aprender se na relação com a professora e com as outras crianças. Esse incentivo acontece a partir de perguntas e convites destinados às crianças, convites a compartilhar o Protagonismo da e na relação das crianças entre elas e entre o professor e as crianças (GENZ GAULKE, 2013 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 57).

Essa comunicação vivenciada de maneira horizontal permite entender os anseios e desejos das crianças. E isso se tornava cada vez mais evidente à medida que era trabalhado com as crianças o diálogo e a escuta, o que permitiu presenciar momentos especiais em que as crianças tomaram a iniciativa e propuseram as estagiárias o que gostariam de fazer, como, em diversas vezes, eles solicitavam para que fossem colocadas músicas na caixa de som, escolhiam a música e a sala inteira cantava a música em um lindo coral. Eles se expressavam através de abraços, de danças, do canto, sorriam e demonstravam estar totalmente entregues àquele momento. Eles protagonizaram totalmente aquela situação e se sentiram felizes e satisfeitos com isso. Outro momento que isso ficou evidente, foi quando um grupo de capoeira foi à escola

fazer uma apresentação para algumas turmas. E as crianças dessa turma pediram para participar da apresentação junto com o grupo de capoeira. Puderam, então, interagir, dançar e atuar livremente com os capoeiristas, o que os deixou tão contentes que, ao retornar à sala, falavam muito sobre esse momento, não só neste dia, mas nos outros também, o que demonstra como foi significativo e se fixou na memória deles.

Portanto, a realização e conclusão desse projeto permitiram que as crianças usufríssem do seu lugar de sujeito ativo, protagonista do processo de aprendizagem e autonomia, que são entendidas e respeitadas como sujeitos sociais, produtores de culturas, que ao interagir com o outro, aprendem e se desenvolvem a partir das experiências vividas.

Essa compreensão se faz necessária, pois é preciso apreender o indivíduo como ser social, em relação com outros indivíduos e com a natureza. Os indivíduos dependem da relação com outros para se constituir. Nesse contexto, considera-se que as crianças aprendem e se desenvolvem nas interações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas, com adultos e com crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais nos quais se inserem (SILVA, 2015, p. 14).

Nesse sentido, se fez necessário olhar para aquelas crianças, entender o potencial existente em cada uma, buscando, durante o período presente com elas, escutar seus desejos e anseios, dialogar sobre o que era proposto a elas, experimentar situações onde elas pudessem ser criança. Através disso, o respeito e a confiança foram conquistados permitindo conhecer mais de perto o mundo infantil, e presenciar um arsenal de imaginação, criatividade, ludicidade, hipóteses, conhecimento, desejos e interpretações. Tudo isso só foi possível porque se acreditou-se que elas seriam capazes de superar e aprender, todos os dias, com as situações que a elas foram propostas e com elas construídas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível para todos profissionais da educação infantil, o quanto essa área de atuação é desafiadora. Ela desafia a pensar uma prática pedagógica que se preocupa com o desenvolvimento integral das crianças e confronta percepções individuais sobre o lugar que historicamente foi atribuído a esses sujeitos, para que não sejam desenvolvidas situações de aprendizagem engessadas e que atribui à criança o lugar de passividade.

Desse modo, o trabalho educacional precisa compreender a necessidade de propor possíveis situações de aprendizagem que permitam que a criança seja dona das descobertas, da sua autonomia, das suas escolhas, das suas hipóteses, do seu conhecimento, tornando-se sujeitos protagonistas do processo educativo. Entendendo que o protagonismo não é antagonismo de participação, e que é possível trabalhar sobre mecanismos que proporcionem a criança o lugar

de protagonista e participante. Assim, foram pensadas e desenvolvidas atividades que favorecessem tanto o protagonismo quanto a participação da criança, visando não anular a importância desses dois processos para a construção do conhecimento. Ora a criança é protagonista e vivencia essa construção de forma autônoma, ora ela é participante, e, com a mediação da professora, é conduzida para a construção desse conhecimento.

Nesse sentido, o trabalho do profissional da educação infantil é que vai apontar para as formas como a criança vivenciará esse processo. Como tornou-se notório na experiência do estágio, muitas vezes a autonomia da criança é uma autonomia condicionada, onde a criança é coagida a fazer o que o adulto espera que ela faça, à medida que foi condicionada a isso. A postura de muitos educadores da educação infantil, quando a criança exerce sua autonomia, evidencia uma visão de que a criança é bagunceira, sem limites, que criança precisa ficar sentada e prestando atenção a todo tempo no conteúdo para ser considerada um “bom aluno” em sala de aula. Sendo que a criança, nessa fase do desenvolvimento é um sujeito que experimenta, que testa possibilidades, que brinca, interage, fantasia; e a proposta da educação infantil precisa potencializar e promover o desenvolvimento dessas habilidades. Portanto, o protagonismo e a participação, quando são trabalhados em sala de aula desde a educação infantil, podem possibilitar ao sujeito a construção de sua identidade, bem como ajudar na construção da cidadania, contribuindo para a formação de uma criança autônoma e integralmente desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ANDRADE, L. B. P. de. Tecendo os fios da infância. In: **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf> Acesso em: 10/04/2022

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 28/09/2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 28/09/2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2010. 36 p.

DAL SOTO, D. V. O Protagonismo das Crianças nas Práticas Escolares da Educação Infantil. In: II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade E Educação, IV seminário internacional de sobre profissionalização docente, formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas. 2013, Curitiba, **Anais [...]**. Curitiba: Pontificia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 24610- 24622. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69554509-O-protagonismo-das-criancas-nas-praticas-escolares-da-educacao-infantil.html> Acesso em: 15/12/2022.

DORNELLES, L. V. **Infância que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERRAZ, R. C. S. N.; RISTUM, M. A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. **Períodicos eletrônicos em psicologia**, n. 34, p. 104-126, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100007 Acesso em: 14/10/2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 12/12/2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Legislação e políticas públicas para a educação infantil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, n. 1, p. 629-643, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/39830/25379> Acesso em: 05/12/2022.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**. v. 35, n. 74, p. 271-289, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8GkJhftbBCQn6jgxK3Jxvg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05/12/2022.

LEWGOY, A. M. B.; SCAVONI, M. L. A. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. **Revista Texto & Contextos**, Porto Alegre, v.1, n.1, 2002, 9 p. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/925> . Acesso em: 08/02/2020.

LIMA, L. C. de. **A criança como protagonista na Educação infantil:** um olhar sobre as práticas pedagógicas em Delmiro Gouveia-AL. 2018, 74 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Delmiro Gouveia.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTIG, A. L. *et al.* Criança e Infância: Contexto Histórico Social. In: **IV Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: ética e diversidade na pesquisa**. Goiás: UFG, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR18.1.pdf> Acesso em: 28/02/2020.

MARCONI M. A.; LAKATOS E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2001.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010> Acesso em: 12/12/2022.

SANTOS, M. R. dos.; RUBIO, J. de A. S. Autonomia e a Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014, 20 p. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Marcia.pdf Acesso em: 08/11/2022.

SCHNEIDER, M. C. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil**. Tese (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu. Lajeado, 2015, 146 p. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/46f0b908-0174-4a11-ad15-3fc8f050ffa2> Acesso em: 02/03/2022.

SILVA, A. A. R. da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. Tese (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação, Goiânia, 2015, 236 p. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1136/1/Adriana%20Aparecida%20Rodrigues%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 10/12/2022

SILVA, A. L. da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, v. 2. n. 2, 2009, 15 p. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234> Acesso em: 10/05/2022