

# **A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: prática docente, espaços e brincadeira**

**Gicelma de Oliveira Cavalcante**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - PPGE/UFAL  
Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - Campus VIII/ Paulo Afonso. E-mail: gcavalcante@uneb.br

**Laise Soares Lima**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil.  
E-mail: laisesoareslima@hotmail.com.

**Caroline de Jesus da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado Bahia (UNEB).  
E-mail: silvadejesus81@gmail.com

## **RESUMO**

O presente artigo propõe como objetivo principal refletir sobre o protagonismo da criança na educação infantil, a partir de concepções teóricas sobre a prática docente, o brincar e os espaços de aprendizagens. Especificamente, assume a intenção de compreender os modos de ser e estar dos professores de educação Infantil que contemplem o protagonismo das crianças; identificar como a organização dos espaços pedagógicos, influência nas experiências das crianças na educação infantil e evidenciar como as brincadeiras possibilitam o protagonismo infantil. Este estudo se constitui por meio da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Como base teórica, o estudo assume os pressupostos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, a partir das reflexões de autores como Friedman (2022), Martins Filho (2022), Oliveira *et al.* (2022), Fochi (2022), Corsaro (2011) e Sarmento (2009). As análises dos resultados nos mostram que a concepção do professor acerca da infância e da criança torna-se importante na construção do protagonismo infantil, assim como, os espaços necessitam ser cuidadosamente planejados, propiciando escolhas e movimentos para as crianças. Ademais, as brincadeiras são possibilidades de expressão de culturas infantis, situações lúdicas em que as crianças se comunicam e protagonizam experiências decisivas em seu processo de interação no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Brincar. Educação Infantil. Espaços. Prática Docente. Protagonismo Infantil.

**THE CHILD AS A PROTAGONIST IN EARLY EDUCATION:** teaching practice, spaces and play

## **ABSTRACT**

This article has the objective of reflect on the role of children in early childhood education, based on theoretical concepts about teaching practice, playing and learning spaces. Specifically, it assumes the intention of understanding the ways of being of Early Childhood Education teachers that consider the protagonism of children; identify how the organization of pedagogical spaces influences children's experiences in early childhood education and highlights how games enable children's protagonism. This study is constituted through qualitative bibliographical research. As a theoretical framework, the study uses the assumptions of the

Sociology of Childhood and Childhood Pedagogy, based on the studies of authors such as Friedman (2022), Martins Filho (2022), Oliveira et al. (2022), Fochi (2022), Corsaro (2011) and Sarmiento (2009). Analysis of the results shows us that the teacher's conception of childhood and children becomes important in the construction of children's protagonism, as well as spaces need to be carefully planned, providing choices and movements for children. Furthermore, games are possibilities for expressing children's cultures, playful situations in which children communicate and carry out decisive experiences in their process of interaction in the school space.

**Keywords:** Child Protagonism. Child Education. Teaching Practice. To play. Pedagogical Spaces.

### **EL NIÑO COMO PROTAGONISTA EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA: práctica docente, espacios y juego**

#### **RESUMEN**

Este trabajo se propone como objetivo principal reflexionar sobre el papel de los niños en la educación infantil, a partir de conceptos teóricos sobre la práctica docente, los espacios de juego y aprendizaje. En concreto, asume la intención de comprender las formas de ser de los docentes de Educación Infantil que consideran el protagonismo de los niños; identificar cómo la organización de los espacios pedagógicos influye en las experiencias de los niños en la educación infantil y destaca cómo los juegos posibilitan el protagonismo de los niños. Este estudio se constituye a través de una investigación bibliográfica cualitativa. Como base teórica, el estudio asume los supuestos de la Sociología de la Infancia y la Pedagogía de la Infancia, a partir de las reflexiones de autores como Friedman (2022), Martins Filho (2022), Oliveira et al. (2022), Fochi (2022), Corsaro (2011) y Sarmiento (2009). El análisis de los resultados nos muestra que la concepción que el docente tiene de la infancia y de los niños cobra importancia en la construcción del protagonismo infantil, así como que los espacios deben ser cuidadosamente planificados, brindando opciones y movimientos a los niños. Además, los juegos son posibilidades de expresión de las culturas infantiles, situaciones lúdicas en las que los niños se comunican y realizan experiencias decisivas en su proceso de interacción en el espacio escolar.

**Palabras clave:** Jugar. Educación Infantil. Espacios. Práctica Docente. Protagonismo Infantil.

#### **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa busca reafirmar a concepção da criança como um sujeito de direito, capaz, ativo e potente no mundo social, premissa que tem como base os ideais da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. Nesse viés, a escola desempenha um papel imprescindível na promoção do protagonismo infantil, por se tratar de uma instituição de formação humana e constituir-se como o espaço em que as crianças passam a maior parte do seu tempo, nela

constroem suas principais memórias afetivas e aprendizagens, dessa maneira, convém refletir a prática docente na perspectiva da criança como protagonista das suas experiências na Educação Infantil.

Logo, neste estudo partimos da premissa que o professor tem função fundamental na mediação de contextos significativos na educação infantil, pois lida diariamente com vidas, sonhos e esperanças, e, através das suas ações, pode transformar realidades, muitas delas marginalizadas com falta de oportunidades, afetos e estabilidade social. Os espaços de aprendizagem da instituição como a sala de referência e o pátio, também podem contribuir para a presença da criança ativa e potente, bem como o reconhecimento da brincadeira enquanto uma atividade que privilegia a criança as suas expressões, linguagens, construção de culturas de pares e a se desenvolver de forma potente.

O protagonismo infantil ganha, diante disso, maiores dimensões quando os professores observam a sua prática docente, os espaços de aprendizagem e o brincar como aspectos relevantes na Educação Infantil, que estimula a criança a agir como sujeito potente, diante sua inteireza humana, que questionam, escolhem, movimentam-se e participam ativamente da construção do seu conhecimento. Nessa perspectiva, surgem os seguintes questionamentos, como fruto das reflexões suscitadas: como construir uma prática docente que valorize o protagonismo infantil? Qual a importância dos espaços para a garantia do protagonismo das crianças na educação Infantil? Como o brincar oportuniza as crianças a serem protagonistas na educação infantil?

Tais questões assumem forma de pesquisa a partir das vivências nos estágios curriculares, ao serem observadas as ações dos professores nas salas de referências, com posturas rígidas em relação as existências e vivências das crianças, como, por exemplo, mantê-las constantemente em silêncio e sem movimentos capazes de expressar suas formas, ideias e maneiras de brincar, tomando como principal objetivo do seu agir docente ensiná-las a obedecer e a seguir comandos através de atividades xerocopiadas, muitas vezes sem intencionalidade pedagógica, além da utilização dos espaços, com um excesso de restrições para as crianças vivenciarem suas experiências livremente.

Outrossim, discussões em torno da prática docente na educação infantil tendo a criança como protagonista norteiam reflexões e a promoção de conhecimentos para professores que atuam

com a infância. Para uma escola de educação infantil ser um espaço potente para as infâncias, requer profissionais comprometidos com seu agir docente, que planeja os contextos de aprendizagens a partir das individualidades, interesses e necessidades de cada criança, pois um contexto educativo pensado para e com as crianças as tornam protagonistas do seu saber e da sua história. Se faz necessário reconhecer, desse modo, que a prática docente, os espaços de convivência e as brincadeiras precisam ser estruturados para serem significativos para a construção de uma infância que emite opiniões, organiza ideias e tenha participação ativa na sociedade.

Dessa maneira, este estudo tem como objetivo geral refletir sobre o protagonismo da criança na educação infantil, a partir de concepções teóricas sobre a prática docente, o brincar e os espaços de aprendizagens e, como específicos: compreender os modos de ser e estar dos professores de educação Infantil que contemplem o protagonismo das crianças, identificar como a organização dos espaços pedagógicos influenciam as experiências das crianças na educação infantil e evidenciar como as brincadeiras possibilitam a emergência de um efetivo protagonismo infantil.

## **2 METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica, para refletir a prática docente na perspectiva da criança como protagonista das suas experiências na educação infantil e contribuir para a expansão e divulgação de artigos científicos já existentes, uma perspectiva fundamental de estudo pois, segundo Gil (2008), este caminho representa para uma pesquisa a base teórica presente em materiais já publicados, a qual tem como principais instrumentos utilizados: artigos científicos e livros; em função disso, esse tipo de estudo exige do pesquisador uma análise apurada para verificar a veracidade das obras e reunir os dados obtidos.

Foram analisados e estudados alguns aportes teóricos, durante os meses de abril e maio de 2023, tendo como ferramenta de auxílio a plataforma *Google Acadêmico*, na busca de artigos científicos que dialogassem com a temática estudada, considerando-se, também, as palavras-chaves apresentadas: protagonismo infantil, educação infantil, prática docente, brincar, espaços pedagógicos.

Para tanto, alguns autores foram essenciais nesse estudo, como Friedman (2022), Martins Filho (2022), Oliveira (2022), Fochi (2022), Corsaro (2011) e Sarmiento (2009), que através das suas obras permitiram estudar de forma detalhada sobre o papel do professor na educação infantil e o reconhecimento da criança como protagonista durante o longo dos anos.

Cabe, ainda, salientar que para atingir os resultados propostos a base da pesquisa possui a abordagem qualitativa, tendo em vista que

ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Desse modo, esta pesquisa prioriza o estudo fenômeno pesquisado de modo crítico e reflexivo, compreendendo as discussões teóricas enfatizadas por demais autores, não atribuindo a elas limitações estabelecidas por dados numéricos, logo, destacando que nossa intenção parte do caráter subjetivo do objeto analisado.

### **3 O PROTAGONISMO INFANTIL**

A maneira como os educadores enxergam as crianças guiam as suas ações na educação infantil e como resultado dessa compreensão, compete aos profissionais cultivar a observação a partir da escuta e olhar sensível, ao mediarem as produções e relações intersubjetivas dos seus aprendizes. Desse modo, a prática docente é um convite constante de confronto com o novo e com o inusitado, as crianças são novidadeiras e necessitam de um profissional competente que não imponha limites nas suas descobertas, pois como ratifica Friedman (2022, p. 54), “o tempo para as crianças viverem sua infância é agora”.

Desta forma, é oportuno enfatizar como se faz urgente a efetivação de práticas que garantam o protagonismo infantil nos espaços pedagógicos, isto porque, pensar no modo como as propostas e experiências são elaboradas para e com as crianças, evidenciam a maneira como elas são consideradas pelos seus responsáveis. Sobre essa premissa, a concepção de protagonismo, segundo Friedman (2022, p.38-39),

remete a fatores de ordem política e sugerindo uma abordagem mais democrática nas ações sociais. O reconhecimento do protagonismo constitui um movimento recente para o qual vários segmentos da sociedade têm voltado seus olhares. Ele tem surgido

em grupos em que crianças, das mais faixas etárias, culturas e classes socioeconômicas, podem expressar seus pensamentos, sentimentos, vivências, opiniões, reivindicações, preferências e realidades de vida.

Diante disso, percebemos o protagonismo como um fator imprescindível na construção de uma sociedade mais democrática, uma vez que, dispondo do seu protagonismo, as crianças são livres para participar ativamente do mundo que as rodeia ao longo da sua vida. Em contrapartida, e na contramão desse processo, a visão prospectiva dos adultos para o que as crianças se tornarão na fase adulta negam a elas seus direitos e sua identidade do que já são: sujeitos capazes para os quais é preciso dar espaço para que reverberem seus modos de ser, pensar e estar na sociedade. A ideia fragmentada e errônea sobre a criança como um ser incapaz deve ficar no passado, pois, elas são movidas por curiosidades e conhecimentos, e, ninguém mais que elas podem ensinar aos adultos o verdadeiro sentido de infâncias.

O autor sociólogo da infância Corsaro (2011, p.18) também pontua sobre a importância do protagonismo infantil:

Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos. Como resultado, as crianças são empurradas para as margens da estrutura social pelos adultos, (incluindo teóricos sociais), mais poderosos, que se concentram, muitas vezes, nas crianças como potencial e ameaça para as sociedades atuais e futuras.

Ao entrar nas instituições de educação infantil, as crianças, como produtoras de culturas, como pontuam Oliveira *et al.* (2022), trazem consigo suas heranças históricas, que devem ser levadas em consideração pelo professor, à medida que conseguirem se aproximar dos conceitos que permeiam a realidade de cada um dos seus aprendizes. Desafiados por essa compreensão, o educador torna-se capaz de produzir um cotidiano pensado e cuidado para todos que nele habitam, uma vez que o planejamento pedagógico não é realizado simplesmente por meio dos embasamentos do professor, mas, também, pelas pesquisas e descobertas das crianças. Nessa perspectiva, pensar na criança como protagonista permite à escola ser mais afetiva, flexível e leve, já que o essencial na educação infantil não ocorre pelas quantidades de atividades prontas das folhas A4, nas quais as crianças apenas copiam, mas sim pelas experiências provocativas que atribuem entusiasmo nas crianças para quererem estar na escola.

Para desfazer da forte presença das atividades estereotipadas, repetitivas e transmissivas, torna-se então interessante o professor buscar refletir constantemente se determinada proposta

contempla o protagonismo das crianças, exige, ainda, reflexões acerca do papel passivo que a criança assume ao realizar as tarefas xerocopiadas sem intencionalidade, conceituadas por muitos educadores como “pedagógicas”, e, por mais que estas sejam vistas como uma maneira de facilitar a carga de trabalho docente decorrente das várias obrigações que a profissão exige, algo valioso está sendo perdido no momento que essas atividades fazem parte do cotidiano infantil, como por exemplo: a criatividade, pois as crianças não precisam criar e imaginar, apenas seguir os comandos dos adultos. Para refletir sobre esse contexto problemático, dialogamos com autor Martins Filho (2022, p. 211, grifo nosso), para quem: “[...] a experiência das crianças não cabe numa folha A4. Propostas baseadas na mera transmissão, repetição, memorização e aquisição de conhecimentos não contempla a inteireza e potencialidade das crianças”.

Percorrer o chão da infância representa um lugar privilegiado de sensibilidades, sonhos, imaginações, histórias e tantos outros sentimentos, dedicado exclusivamente para as crianças, e esse percurso não exige pressa, tampouco comparações sobre quem sabe mais e quem sabe menos; as crianças, como protagonistas do seu conhecimento, orientam os educadores por onde ir e, se preciso, por onde recomeçar. Logo, a cultura adultocêntrica vai de encontro a todos esses preceitos já que não percebe as crianças em sua totalidade, satisfazendo apenas os interesses dos adultos, como pontua Friedman (2022, p.41) sobre adulcentrismo:

Refere-se às decisões que adultos tomam para as crianças e por elas, em geral sem consultá-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta. Essa postura precisa ser repensada em contextos educacionais e sociais nos quais crianças crescem e convivem entre elas e com jovens e adultos. Decidir por elas sem considerar o que sentem, o que pensam, o que lhes interessa ou aquilo que precisam; privá-las, afastá-las, forçá-las a participar de atividades; avalia-las, compará-las, classifica-las ou colocar elas muitas expectativas estão longe de ser parâmetros para pensar ou possibilitar o protagonismo e a participação infantil, uma vez que esses são movimentos espontâneos.

Diante do exposto, reafirmamos as ideias do autor Martins Filho (2022), para quem a educação infantil não se baseia em painéis de EVA, desenhos estereotipados, apostilas e professores rígidos, mas sim, em uma aprendizagem capaz de ir além do convencional, em que as crianças possam expressar suas linguagens, seus movimentos, produções, sentimentos e suas necessidades livremente, assim, os primeiros anos na escola só fazem sentido quando a centralidade das crianças é valorizada, a oferta de experiências concretas viabiliza as crianças oportunidades de ser quem ela é. Oliveira *et al.* (2022, p.182) corroboram com essa ideia, destacando:

Uma criança olha o mundo do seu lugar, segundo seu modo próprio de pensar, de se expressar, de compreender os fatos que observa, nem sempre logicamente como os

adultos. Além do olhar infantil, a criança também olha o mundo com a sua experiência singular: a de João, Maria, Gilmar, Benedita e tantas crianças que convivem no cotidiano da Educação Infantil. E o mundo do que essas crianças enxergam não é o mesmo que o adulto vê.

Reconhecer a criança como protagonista do processo educativo não restringe a participação do professor na mediação do conhecimento, mas, pelo contrário, garante uma docência que caminha ao lado das crianças. Sobre isso, Oliveira *et al.* (2022, p. 182) ainda argumenta que:

Isso não significa, por outro lado, que o professor não tenha papel algum a desempenhar. Pelo contrário, ele pode ser um parceiro importante para alimentar as iniciativas das crianças e ampliar suas referências culturais. A criança não brinca em um deserto, mas sim interagindo com as situações e materiais que ela encontra. O professor pode estimular e ampliar essa brincadeira oferecendo materiais e informações, experiências que sirvam de pontos de apoio para a atividade lúdica.

Portanto, como afirma Sarmiento (2008), o reconhecimento das crianças como atores sociais influencia o seu modo de viver, e, sem o direito ao protagonismo a criança não questiona, decidir e construir sua própria história, apenas segue os comandos dos adultos como indivíduos passivos e obedientes, sem voz e nem vez na sociedade.

#### **4 A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A prática docente consiste em ações desempenhadas pelo professor no cotidiano da educação infantil, mediadas por sua formação acadêmica, concepções de educação, infância, criança, espaços e tempos. Trata-se de uma experiência humana pautada na afetividade de saber acolher, respeitar, escutar e orientar as crianças da melhor forma, já que estas estão no seu pleno desenvolvimento integral, um modo de ser e estar com as crianças, que requer responsabilidade e ética profissional, numa perspectiva de tornar possível uma prática docente que respeita e dialoga com os direitos da infância.

Entendendo a prática docente como ações do professor em seu movimento pedagógico, segundo o autor Martins Filho (2022), cabe, portanto, refletirmos sobre as diferentes formas de agir e ser professor na educação infantil. Nessa perspectiva, o docente deixa marcas na vida das crianças. Partindo-se dessa ideia é pertinente pontuar que elas merecem uma escola potente que privilegie seus interesses, suas vozes e uma aprendizagem pautada no protagonismo infantil (Dowbor, 2021). Diante disso, é indispensável que o professor reconheça que seu agir docente requer uma tomada de decisão, reflexão crítica, indagações, competência, pesquisas e formação continuada, pois, como afirma a BNCC acerca do trabalho docente na educação infantil.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 37).

Compreender a atuação docente na educação infantil na perspectiva de um ensino que valoriza a criança como protagonista, significa ir além dos modelos tradicionais de educação, e, tal paradigma, como pontua Paulo Freire (2021), designa-se nas transmissões de conhecimentos, em que o professor é o detentor do saber e a criança um ser passivo, incapaz, sem direito de questionar e criar suas narrativas, que aprende sendo obediente e silenciada, ensino este que desconsidera o verdadeiro sentido da docência: contribuir na formação de sujeitos mais autônomos e livres.

Nesse viés, o professor como mediador dos contextos de aprendizagem deve desconstruir-se das práticas superficiais e transmissivas, que não incluem a participação ativa das crianças, que não valoriza a participação ativa das crianças, um processo pedagógico que começa pela forma como as crianças são vistas e consideradas na escola da infância, porque o fazer pedagógico deve ser um ato intencional, as crianças devem ser encorajadas, observadoras, curiosas e principalmente protagonistas.

Conforme Fochi (2022), o agir docente é sobretudo construir contextos problematizantes que motivem as crianças a pesquisar, explorar e confrontar-se com novas descobertas, sendo essencial pensar em uma docência em que as crianças se sintam acolhidas e respeitadas como sujeitos competentes e ativos, a partir de estratégias pedagógicas que favoreçam o protagonismo das crianças, pois o acolhimento das infâncias acontece pelo simples fato do professor atribuir importância às singularidades de cada criança dentro da sala de referência, como afirma Staccioni (2022, p. 25):

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo.

Mediante o pensamento dessa autora, compreende-se que é preciso mediar a prática docente com olhos de maravilhamento, e, nesse sentido, Martins Filho (2022) corrobora com essa ideia, afirmando que o fazer docente deve ser renovado a partir das narrativas das crianças, não apenas a partir das concepções de mundo dos educadores; assim, é preciso pensar em um escola que

seja lugar de autoria das infâncias, mas, para que isso venha a acontecer, a organização do ambiente para atividades e rotina devem ser planejadas com intencionalidade, refletindo constantemente sobre as possibilidades, o contato, as relações e o brincar na educação infantil.

Quando se entende que o processo educativo é mediado pela forma como o educador enxerga a criança e a infância, estamos considerando a cultura infantil como centro do processo educativo para a garantia dos seis direitos estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2017, p.25): “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”. Por meio de uma prática contextualizada a criança desenvolve sua autonomia e identidade, além de interagir com seus pares, a educação pautada no respeito perpassa a vida dentro da escola, é uma construção afetiva que marcará para sempre a vida das crianças, o adulto assim como os seus pares é o exemplo em que a criança se espelha, como bons observadores os pequenos prestam atenção em cada palavra, gestos e atitudes, diante disso é imprescindível que o docente repense sobre suas ações pedagógicas.

Segundo Proença (2018, p. 17), “Da mesma forma que uma criança estranha algo desconhecido e se espanta com o inusitado, o educador pode ter dois tipos de reação diante do novo: curiosidade e desejo de conhecer, ou afastamento e manifestação de resistência por “não saber”. Compreender a educação como um fenômeno de movimento, passa a ser, desse modo, ter a convicção de que nem sempre haverá respostas prontas para tudo, afinal, ensinar exige estudos e reflexão crítica sobre uma prática docente sustentada por princípios éticos e educativos, devendo o educador ser curioso, problematizador e pesquisador, e, acima de tudo, exercer com excelência a responsabilidade que sua função ocupa na sociedade transformando realidades.

Para alcançarmos uma educação infantil de qualidade, seguindo o pensamento de Hoyueles (2019), é fundamental que o professor tenha ações definidas para mediações da sua prática docente, embasadas nas observações individuais e coletivas das crianças, sondagens dos conhecimentos prévios e nas hipóteses levantadas pelo o mesmo, com a finalidade de propor um cotidiano convidativo, provocativo e significativo, para que as crianças possam explorar o mundo da sua forma, sem serem conduzidas o tempo todo pelos adultos nas atividades estereotipadas. O processo educacional começa, então, pelo professor, na forma como se compreende como um ser humano, que tem uma identidade, seus valores, vivências e saberes construídos, mas para estar disponível verdadeiramente para as crianças, precisa ser flexível em suas ideologias e crenças, estando disponível ao que elas próprias mostram como realidade,

pois, como menciona Friedmann (2022, p.42):

Ao escutar crianças, o grande desafio é desapegar de nossas crenças e convicções, no que diz respeito a como deveria ser e/ ou agir uma criança considerada “normal”. Somos desafiados a ter coragem de nos “perder” e mergulhar nos universos; de nos abrir para conhecer a essência, os temperamentos, as necessidades, os interesses e os potenciais de cada uma daquelas crianças com quem vivemos ou convivemos. As realidades dos universos infantis nem sempre coincidem com os referenciais teóricos: as crianças que convivem com cada cuidador e educador todo dia, são bússolas que podem conduzi-los aos universos infantis e seus mistérios.

Na educação infantil, a presença de profissionais atenciosos e que cuidam das crianças de forma respeitosa, reflete em todo processo de aprendizado desses sujeitos, isso porque, a educação se faz na indissociabilidade do cuidar e do educar, termos estes imprescindíveis ao desenvolvimento potente das crianças. Oliveira *et al.* (2022, p.252) confirmam esta ideia ao afirmar que “a criança é um ser no aqui e agora e ao mesmo tempo um devir, ou seja, ela precisa de cuidados do adulto e de oportunidades para desenvolver-se e aprender.

Por esse viés, a intervenção da ação pedagógica deve ser, antes de tudo, acolhedora, pois a criança é um ser capaz, ativo e curioso, assim como um sujeito em desenvolvimento que precisa de acolhimento para lidar com o que não conhece, com medo do novo, que pode assustar e causar frustrações, principalmente quando é o primeiro ano da criança na educação infantil, momento em que lhe é exigido ficar longe dos pais, estar em novo ambiente com pessoas diferentes, logo, vivenciando uma experiência inédita: a transição entre a casa e a escola.

Acolher torna-se, nesse contexto, fundamental, como aponta Saccioli (2022), não apenas no momento de adaptação escolar, mas, sim, em qualquer experiência que a criança venha a vivenciar, contudo além do acolhimento, o professor precisa ter uma mudança de paradigma, entendendo a criança como sujeito de direitos, capaz e potente, possível de informar seus interesses e necessidades. Assim, é no reencontro de todos os dias que o vínculo acontece, já que aprendem pela forma que são instigadas a construir novos conhecimentos, uma prática afetuosa ou sensível e interativa faz com as crianças se sintam seguras e felizes.

## **5 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A essência da infância está entrelaçada com o brincar, tendo em vista que é por meio das sensações e expressões únicas das brincadeiras que as crianças legitimam suas ações na sociedade. A dimensão do universo infantil convida, perante essa verdade, os adultos a

lembrarem constantemente das crianças que foram algum dia, para que, em frente ao espelho desta recordação, possam lembrar como é prazeroso pular, correr, saltar, arremessar, jogar, inventar suas próprias brincadeiras e ser naturalmente livre.

O brincar coloca a criança no lugar que é dela, de fato, como protagonista da sua própria história, e, sobre isso, podemos considerar que as crianças através das brincadeiras tornam visíveis os seus encantos, intenções, pensamentos, linguagens e imaginações.

As crianças não brincam sem finalidades, mas sim porque o brincar faz parte da sua essência como seres humanos inerentemente lúdicos, como pontua Almeida *et al.* (2020), e isso significa reconhecer que a infância depende da cultura do movimento para ser efetivamente vivenciada. A partir deste olhar, recorreremos ao pensamento de Fochi (2020, p.42) para melhor entendermos o conceito do brincar, quando este nos diz que:

Brincar é um modo de viver, de ser criança, é a fonte do desenvolvimento. Portanto a fonte do desenvolvimento do ser humano é o ponto de encontro entre dimensões afetiva e cognitiva. Por meio do brincar, a criança adquire maneiras de entrar em relação com o mundo, o mundo externo, desenvolve as potencialidades cognitivas, relacionais e afetiva.

Com base nessas ideias, compreendemos que no brincar as crianças se assumem como protagonistas, e se desenvolvem de forma potente, pois os momentos das brincadeiras na educação infantil jamais se traduzem em perda de tempo, muito pelo contrário, é se movimentando que as crianças estabelecem conexões com seus pares e consigo mesmas. Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.7) esclarecem:

Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecimento e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que dele faz.

O pensamento de Martins Filho (2022) sobre essa questão reafirma também a importância do brincar na rotina da Educação Infantil, isso porque crianças precisam de experiências que desenvolvam suas habilidades motoras, cognitivas e sociais. A aprendizagem das crianças nas salas de referências não pode ser distribuída aleatoriamente em atividades de folhas A4 e desprovidas de intencionalidade, apenas para serem realizadas, obrigando as crianças a ficarem sentadas e em silêncio. Mesmo que seja um desafio, a ruptura com tais práticas na educação infantil, é urgente, para que os professores reavaliem suas práticas favorecendo que o protagonismo das crianças seja realmente garantido.

A inquietação por uma prática docente que insira o brincar nas vivências da educação infantil requer um novo olhar dos professores para as crianças, como menciona Martins Filho (2022, p.218) “Um olhar que as reconhece como protagonistas e que permite captar as diversas nuances daquele espaço, seus jeitos de brincar, do que gostavam de brincar, com quem brincavam e os lugares em que queriam permanecer brincando”.

É essencial a interpretação do que faz sentido para as crianças, e, ao enaltecer seus modos de brincar, o professor oportunize aos seus aprendizes situações lúdicas e do conhecimento do próprio corpo, como esclarece Oliveira *et al.* (2019, p.97): “Assim, a dimensão lúdica e corporal é a parte integrante da experiência humana e da cultura. Pode ser aperfeiçoada como meio de significação de si, do outro e do mundo, e como veículo de expressão, se for trabalhada intencionalmente nas instituições educativas”.

Em síntese, não se pode negar às crianças um dos seus direitos estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2017), que é o direito de brincar. Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas postos nessa normatização pedagógica e as competências gerais pensadas para a educação infantil pressupõem que, para assumirem um papel ativo na sociedade: as crianças precisam

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

A construção de experiências brincantes na educação infantil, como ainda aborda a BNCC (BRASIL, 2017), é um processo produzido com respeito às infâncias, para que cada criança seja provida de liberdade, movimento e curiosidade, já que, é por meio dessas abordagens que as crianças se assumem como protagonistas dos seus saberes atribuindo significados das suas vivências históricas e culturais como os conhecimentos do patrimônio cultural da sociedade na qual habitam.

Friedman (2022), por meio dos seus estudos, nos alerta sobre a importância dos movimentos dos corpos infantis, logo que é por meio das brincadeiras que o desenvolvimento integral das crianças é marcado por descobertas de potenciais, autonomia e livres decisões. Para essa pensadora da infância, o corpo da criança também fala, e, através dos seus movimentos, sinalizam suas expressões, emoções e desejo. Na medida que os educadores limitam esse direito

do brincar aos pequenos, negligenciam, portanto, a sua principal linguagem especificamente plural de se comunicar, diante disso, a autora esclarece que "o brincar é uma linguagem essencial das crianças, um meio pelo qual os seres humanos se comunicam e se expressam, que nos convida a olhar através dela, além dela" (FRIEDMAN, 2022, p. 77).

Nessa visão, a criança usa seu corpo para construir as culturas infantis, aspecto biopsíquico e social que o sociólogo Corsaro (2011) denomina como um conjunto de culturas que as crianças produzem no contexto em que estão inseridas, consolidando-se, assim, como atores sociais que são capazes de transformar o mundo em um lugar melhor. Por esse viés de compreensão, a Sociologia da Infância entende a brincadeira não como um ato simples e sem importância, mas sim como uma manifestação natural da criança, que, para ser um sujeito ativo, precisa tocar, sentir e movimentar-se durante suas experiências humanas, caso contrário, se os corpos infantis forem disciplinados a permanecerem sem movimentos, as crianças não exercerão seu protagonismo com excelência e liberdade.

## **6 OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na perspectiva deste estudo, para as crianças exercerem seu protagonismo é preciso, também, que sejam pensados os espaços de aprendizagem na educação infantil, pois, estes traduzem a forma como as experiências das crianças e as suas relações são estabelecidas; assim, do mesmo modo que pode ser uma ferramenta de estímulos para a criança desenvolver sua autonomia, quando não planejado pelos educadores, pode se transformar em uma ferramenta que restringe as atividades que poderiam potencializar a autonomia dos pequenos que o frequentam. Segundo Gandini (2016), o espaço é um lugar de autorias no qual os atores que nele habitam o moldam com suas individualidades, ritmos e interesses. Desse modo,

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (GREENMAN, 1988, p. 5, *apud* GANDINI, 2016, p. 146-147).

Nesse viés, percebemos que a organização do espaço reflete as ações dos professores e o projeto pedagógico das instituições de educação infantil, assim, como afirmam Oliveira *et al.* (2022, p.64),

se o projeto considera a criança como alguém curioso e ativo, seus professores produzirão um ambiente em que os tempos, espaços, materiais e interações impliquem

diferentes experiências de aprendizagem e garantam tanto continuidade àquilo que a criança já sabe e aprecia quanto à criação de novos conhecimentos e interesses.

A partir desse pensamento, podemos compreender como os espaços podem influenciar nas experiências de aprendizagem das crianças, e, diante disso, os adultos precisam enxergar os espaços na educação infantil como um objeto de pesquisa, que precisa constantemente ser investigado e analisado.

Para que as crianças possam vivenciar as propostas pedagógicas com tempo de qualidade nas instituições é imprescindível, então, que o espaço também seja cuidadosamente preparado para que elas exerçam seu protagonismo, de forma que as salas de referências que mantêm a tradicional organização com cadeiras enfileiradas, excessos de móveis e decorações centradas numa estrutura arquitetônica projetada por e para adultos seja desconstruída, como nos alerta Oliveira *et al.* (2022, p.67) sobre este tipo de organização:

Essas formas de organização consideram pouco as competências das crianças para se movimentarem, participarem da arrumação dos ambientes e fazerem escolhas: o que querem fazer, do que querem brincar, com quem querem conversar. Porém, numa concepção educacional que as toma como protagonistas, é possível privilegiar outras formas de interação.

Diante do exposto, convém atentarmos para os efeitos simbólicos dos espaços escolares nas experiências das crianças como atores providos de liberdade, movimento e curiosidade que exploram o mundo com autenticidade e que merecem explorar a potência de suas aprendizagens em ambientes potentes, focados nos seus interesses, como argumenta Mallaguzzi (1999, p.157) sobre a importância de valorizar o espaço como terceiro educador para as crianças:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que o espaço na educação infantil não é neutro, ele é preenchido de saberes, histórias e personalidades, vai muito além de uma estrutura física; nele, os educadores e as crianças narram suas experiências cotidianamente, como pontuam Edwards; Gandini; Forman (2016), é um lugar de vidas, em que a relação das crianças com seus pares e com os adultos se fortalecem.

A organização dos espaços centrado no protagonismo não se trata de decorações infantilizadas, fabricadas previamente pelos docentes, como os painéis de E.V.A com personagens da Disney produzidos sem a participação criativa das crianças. Como esclarece Martins Filho (2022),

refere-se, na verdade, ao modo como os professores (re)conhecem as crianças e as infâncias. Conforme Oliveira *et al.* (2022, p.71), é importante que esse espaço seja:

Estimulante, aconchegante, asseado, seguro, bonito, organizado de modo funcional e favoreça o envolvimento das crianças em diferentes atividades;

Garanta acessibilidade a criança e adultos com visão ou locomoção prejudicada;

Dê condições para que as atividades possam ser feitas com um número variado de crianças;

Seja renovado periodicamente em função de novas aprendizagens por meio de novos arranjos no mobiliário, novos objetos ou elementos decorativos e novos cantos de atividades;

Seja planejado de modo a evitar acidentes.

A organização dos espaços e as escolhas dos materiais destinados à educação infantil se constituem, nessa perspectiva, como elementos ativos na aprendizagem das crianças e, por esse viés, é imprescindível que os professores tenham clareza sobre as oportunidades e experiências que querem vivenciar com seus pequenos. A partir disso, os profissionais podem observar as interações, preferências e pesquisas, interpretando como as crianças convivem e formulam novos conhecimentos nesses espaços. Nesse sentido, Fochi (2020, p.171) acrescenta:

A análise inicial do espaço permite dar ênfase às experiências e a colocar em prática a ideia de que o ambiente execute um papel fundamental na determinação da qualidade das aprendizagens. Um espaço que apoia as ações de busca espontânea, a comunicação e a interação, o confronto e a complexidade das hipóteses.

Nessa abordagem, o espaço na educação infantil deve ser um lugar preparado para as crianças ousarem expressar seu protagonismo, sem limitar as suas variadas expressões, organizado e transformado com elas, para que possam escolher quais materiais querem manusear e com quem querem interagir. Também deve ser propiciada a elas, de forma lúdica e participativa, a participação nos eventos que compõem o cotidiano das salas de referências, como forma de favorecer a produção de suas culturas, a movimentação livre de seus corpos, e, principalmente, a expressão livre e, com voz ativa, as pronúncias de suas múltiplas linguagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo da criança como protagonista na Educação Infantil: prática docente, espaços e o brincar, ao ser tomado como temática, conduziu nosso olhar analítico para aspectos essenciais do processo de aprendizagem e desenvolvimento pleno das crianças, conforme foi possível apontar no decorrer da pesquisa, e nas análises dos resultados que revelam a prática docente na educação infantil como fator decisivo e de grande relevância para a promoção do protagonismo infantil, conforme compreendemos nesse percurso de investigação.

Assim, foi possível chegar à compreensão de que para a criança desenvolver um papel ativo na instituição que frequenta, é necessário que os professores a enxerguem como um sujeito capaz, potente e de direitos, pois o protagonismo infantil é o reconhecimento da criança diante sua inteireza humana. Dessa forma, uma prática docente que valoriza o protagonismo das crianças não se fundamenta em métodos tradicionais de educação, mas é construída a partir da afetividade de saber acolher, respeitar, escutar e orientar as crianças, entendendo-se, assim, que o fazer docente não é apenas mediado por suas concepções de mundo, mas também pelas narrativas das crianças.

O modo de ser e estar dos professores da educação infantil contemplam o protagonismo das crianças, na medida em que as posturas docentes vão de encontro ao que é proposto pelos documentos oficiais que preconizam diretrizes importante sobre aprendizagens da educação básica, e o reconhecimento da validade dessas premissas requerem do docente, além de preparo especificamente profissional para atuar na docência da educação infantil, ética e responsabilidade social com a Infância. Como perfil esperado, entendemos que os documentos e os autores estudados apontam que o docente seja curioso, atento, problematizador, pesquisador, e, acima de tudo, sensível, que elabore estratégias de experiências para que os direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se sejam garantidos, de tal forma que a criança ocupe lugar central no processo educativo.

Nessa perspectiva, é importante nos convenceremos de que os espaços sejam pensados e planejados para as diversas possibilidades que a criança pode criar, tanto nas experiências organizadas pelo professor quanto nas brincadeiras livres, não devendo esse aspecto arquitetônico ser compreendido como um elemento neutro na educação infantil, mas sim como um terceiro educador que influencia diretamente na qualidade de aprendizagens e interações das crianças, pois é nele que as crianças se movimentam, circulam, (re)constróem suas culturas corporais, conhecimentos e se expressam de diversas maneiras.

Ademais, os espaços são mais que uma estrutura física, tratando-se, na verdade, de um lugar vital que não pode ser organizado com foco na cultura do adulto, que baseia-se em decorações infantilizadas, cadeiras enfileiradas, mas, ao contrário, deve evidenciar as autorias das infâncias, no qual as crianças também participam da organização, movimentam-se e têm suas preferências para se desenvolverem de forma potente.

Nesse viés, brincar tem papel fundamental para o protagonismo infantil, pois é através das brincadeiras que as crianças legitimam seu mover-se no mundo, é brincando que elas se comunicam, se expressam e constroem suas culturas de pares, trata-se, portanto, de uma manifestação natural da sua existência humana, na qual se faz essencial tocar, sentir e mexer-se para ser um sujeito ativo. Cabe aos professores, nesse contexto, compreender que as brincadeiras como um modo de ser e de viver das crianças.

Desse modo, compreende-se que esses três aspectos que foram evidenciados neste estudo: a prática docente, espaços e o brincar, são de natureza relevante na organização da educação formal para as crianças na Educação Infantil e devem ocorrer de maneira interligada e interdependentes, além de permitir que outros fatores imprescindíveis, como o cuidar e o educar, a escolha dos materiais pedagógicos, os espaços de alimentação, de banho e de descanso, também possam ser observados na perspectiva de promover o protagonismo das crianças.

Assim, esta pesquisa, através de um estudo teórico de base bibliográfica, não se encerra nem se fecha com respostas e análises prontas para responder à problemática proposta, mas pretende abrir um leque de possibilidades para construções de novas pesquisas científicas e novos conhecimentos acerca do protagonismo infantil, bem como, reafirma o lugar de existência das crianças na sociedade como sujeitos protagonistas, potentes, capazes de se moverem criativamente no mundo real e nos imaginados e, principalmente, constitui-se como um ser de direitos a serem respeitados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. de. (org). **Cultura lúdica híbrida: práticas inovadoras**. Fortaleza: Nexus, 2020.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

BATISTA, R. (org). **Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor**. Revista eletrônica zero – a – seis, v.1, n. 18, Jan/jul. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/274671434\\_Cotidiano\\_da\\_educacao\\_infantil\\_espaco\\_acolhedor\\_de\\_emancipacao\\_das\\_crianças](https://www.researchgate.net/publication/274671434_Cotidiano_da_educacao_infantil_espaco_acolhedor_de_emancipacao_das_crianças). Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a**

**Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artemed, 2011.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro.** 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, P. (org). **Educar é a busca de sentido.** 1 ed. São Paulo: Atelie Carambola, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 2 Reimp. São Paulo: Panda Books, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOYUELOS, A. E RIERA, M. A. **Complexidade e Relações na Educação Infantil.** 1 ed. São Pauço: Phorte, 2019.

MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). **As Cem Linguagens da Criança:** A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, p. 320, 1999.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil:** Além da A4. 3 ed. Florianópolis, SC: Insular, 2022.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; MARANHÃO, D.; ABBUD, I. **O trabalho do professor na educação infantil.** 3 ed. 2 reimp. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2022.

PROENÇA, M A. **Prática Docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.1 ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

QUINTANA. M. **Para viver com poesia.** 3. reimp. São Paulo: Globo, 2007.

SANTOS, C. A. S. **Currículo, Infância e Educação Corporal:** fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade. 2016. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, p. 17-39, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, V. 1, n. 1, p. 1-14, julho, 2009.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em:  
[https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE\\_Romilson\\_Martins\\_Siqueira.pdf?1335451613](https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE_Romilson_Martins_Siqueira.pdf?1335451613). Acesso em: 05 mai. 2023.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. 1 ed. 4 reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.