

Protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas da Educação Física com o teatro, a brincadeira e a contação de história na Educação Infantil

Children's protagonism in pedagogical practices of Physical Education with theater, play and storytelling in Childhood Education

 *Fernanda Mendes Franco* *
Bethânia Alves Costa Zandomínegue **
Valdete Côco ***
André da Silva Mello ****

Recebido em: 13 mar. 2023
Aprovado em: 22 maio 2023

Resumo: Este artigo apresenta como objeto de estudo o protagonismo infantil, manifestado pelas produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil. Objetiva compartilhar experiências com o teatro, a brincadeira e a contação de história, com foco no protagonismo. Os pressupostos teórico-metodológicos são decorrentes da Pesquisa-Ação Existencial ancorada na Sociologia da Infância. Os dados provenientes da ação participante, registrados por meio de narrativas, fotos e diário de campo, evidenciam as perguntas das crianças, as interações entre pares e as abordagens com diferentes linguagens, como potenciais recursos para a valorização e o reconhecimento do protagonismo infantil. Como resultados, conclui-se que o protagonismo da criança, quando estimulado por um projeto pedagógico mediado por um profissional que reconhece o corpo como a principal linguagem da criança, repercute em ações que extrapolam o espaço/tempo da Educação Física e favorece a articulação curricular na dinâmica educativa.

Palavras-chave: Produção Cultural. Infância. Relações étnico-raciais. Literatura Infantil. Currículo. Pesquisa-Ação.

Abstract: This article presents children's protagonism as an object of study, manifested by the cultural productions of children in the pedagogical mediations of Physical Education. It aims to share experiences of pedagogical practices with theater, play and storytelling, developed in Early Childhood Education, resulting from Action-Research anchored in the Sociology of Childhood. With data from the participant action, recorded through narratives, photos and a field diary, the children's questions, interactions between peers and approaches to theater, storytelling and play are highlighted as potential resources for the appreciation and recognition of children's protagonism. As a result, it is concluded that the child's protagonism, when stimulated by a pedagogical project mediated by a professional who recognizes the body as the child's main language, has repercussions in actions that go beyond the space/time of Physical Education and favors curricular articulation in educational dynamics.

Keywords: Cultural Production. Infancy. Ethnic-racial relations. Children's literature. Curriculum. Action Research.

* *Fernanda Mendes Franco* é mestra em Educação Física (PPGEF/Ufes). Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Serra/ES e da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES. Pesquisadora do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF/Ufes). Contato: fernandamendes004@gmail.com.

** *Bethânia Alves Costa Zandomínegue* é doutora em Educação Física (PPGEF/Ufes). Docente da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UEFG). Membro pesquisadora do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF/Ufes). Contato: bethania.costa@ufg.br.

*** *Valdete Côco* é pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/Ufes). Docente do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/PPGE/CE/Ufes). Contato: valdetecoco@hotmail.com.

**** *André da Silva Mello* possui pós-doutorado pelo Programa Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM/UEL). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/Ufes). Líder do NAIF/Ufes. Contato: andremellovix@gmail.com.

Introdução

Diferentes concepções de infância foram construídas ao longo da história. Abordando esse itinerário, Dahlberg, Moss e Pence (2003) observam as lógicas de subalternidade infantil em relação aos adultos, presentes em abordagens das crianças como reprodutoras de conhecimentos (tratadas como *tábula rasa*, que acumulam habilidades, à medida dos avanços no contato com o mundo social); como seres puros, ingênuos e inocentes (que devem ser cuidados e protegidos pelos adultos); como circunscritas à sua natureza (com etapas fixas de maturação, fundamentadas na Psicologia do desenvolvimento); e como requerentes de visões assistencialistas (que apontam para sua dependência de cuidados atrelada à necessidade de trabalho dos pais). Distintivamente, emerge uma compreensão de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos, ator social e produtora de culturas. Nessa perspectiva, as crianças “[...] têm um lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 70).

A projeção dos estudos sobre e com a infância instauram novas visões para o protagonismo das crianças, como seres completos e não mais *um vir a ser*. Na Sociologia da Infância, as crianças são abordadas na sua integralidade, como sujeitos sociais, ativos e capazes de construir e ressignificar a cultura (SARMENTO, 2008). A mudança para uma concepção centrada nas crianças como sujeitos de direitos, tem sua expressão formal na Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989. No entanto, essa conquista foi muito mais simbólica, visto que “[...] muitas crianças continuam a não ter direito a um nome, a um país, à saúde, à educação, para referir apenas algumas ausências e violações” (TOMÁS, 2017, p. 2). Essa realidade evidencia que os diferentes olhares e tratamentos dispensados às crianças não estão circunscritos a períodos determinados e nem deixaram de existir. Eles coexistem na sociedade e não se partam dos processos de desigualdade social, em especial, no seu componente etário.

No Brasil, o percurso formativo das crianças, também, ganha vinculação com os sistemas de ensino, por meio da Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica. No atendimento às crianças de zero a cinco anos, os documentos orientadores convergem quanto à concepção de criança como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, [...] produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12; BRASIL, 2018, p. 37).

No reconhecimento das múltiplas linguagens, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DC-NEI) asseguram a centralidade das crianças no planejamento, valorizando sua criatividade e protagonismo nas ações educativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apresenta ênfase ao papel ativo das crianças, construindo “[...] significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, p. 37). No destaque para o processo autoral, é por meio de linguagens como teatro, música, dança e brincadeiras que as crianças se comunicam: “Elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, [...]” (BRASIL, 2018, p. 41).

A potente aliança entre a concepção de crianças como sujeitos e a valorização das múltiplas linguagens no processo formativo concebido com elas amplia possibilidades de aprendizagens, sensibilidade estética e produção de sentidos, na direção de reconhecer autoria. No contexto desta pesquisa que fornece dados para essas reflexões¹, valorizamos as linguagens do teatro², das brincadeiras e da contação de histórias, nas mediações pedagógicas da Educação Física (EF)³ com a EI. Recorremos à literatura, a partir da contação de histórias com temática das culturas africana e afro-brasileira⁴, como possibilidades de valorizar o protagonismo infantil, de ampliar os referenciais de mundo e de “estimular reflexões mais críticas sobre a temática racial e fortalecer [...] a construção de identidades negras positivas” (ARAUJO, 2018, p. 72).

No âmbito educacional há uma pluralidade de infâncias, o que implica considerar a diversidade social e cultural. Todavia, a presença de restrições e preconceitos, dificulta o reconhecimento das produções culturais infantis e da diversidade que as constitui. Nesses desafios, “o uso da linguagem artística, associada a uma práxis pedagógica voltada ao desenvolvimento de potencialidades criativas e imaginativas, pode colaborar de modo significativo para a produção e materialização de sentidos” (ZANDOMÍNEGUE, 2018, p. 280), que fortalecem uma educação pautada no reconhecimento das crianças (nas suas singularidades e diversidades) como partícipes das ações. Cabe considerar que “[...] enxergar as produções das crianças, vê-las por baixo não é uma tarefa fácil, pois exige o deslocamento do olhar adultocêntrico, que concebe as crianças apenas pelas suas ausências e incompletudes” (GUIMARÃES, 2018, p. 38). Assim, na atenção ao protagonismo infantil, articulamos a abordagem das linguagens do teatro, das brincadeiras e da contação de histórias (com temática das culturas africana e afro-brasileira) com objetivo de, neste estudo, compartilhar experiências desenvolvidas nas mediações pedagógicas da EF com a EI.

Método

Para a realização do estudo adotamos como método a Pesquisa-Ação Existencial (BARBIER, 2002), assumindo uma dimensão cooperativa de *produzir com* (e não *para* os envolvidos). A pesquisa foi desenvolvida nas mediações pedagógicas da EF, em um Centro Municipal de EI localizado em Serra/ES, onde atuamos como docente desta área de conhecimento, desde 2013. Nesse contexto, conforme Barbier (2002, p. 69), o pesquisador “[...] está ao mesmo tempo presente com todo seu ser emocional, sensitivo, axiológico, na pesquisa-ação e presente com todo seu ser dubitativo, metódico, crítico, mediador enquanto pesquisador profissional”.

Os dados foram produzidos entre os meses de agosto a dezembro de 2021. Desenvolvemos 34 mediações com a EF, envolvendo duas turmas de Grupo 5^o do turno vespertino, constituídas por 35 crianças (18 meninos e 17 meninas). Como procedimentos, destacamos: observação participante, registros em diário de campo (DC) e produção de imagens e narrativas com as crianças.

Com esses procedimentos e instrumentos, manejados na perspectiva de aproximação às crianças, para a análise interpretativa dos dados, adotamos o referencial teórico da Sociologia da Infância, com foco no protagonismo infantil. Segundo Barbier (2002), o propósito da Pesquisa-Ação Existencial é a transformação da realidade, a partir da mudança de atitudes. Assim, investimos na transformação de um quadro em que, conforme Soares, Sarmento & Tomás (2005), nem sempre a participação das crianças é considerada. Elas tendem a ser percebidas como seres quase invisíveis. Com esse percurso de pesquisa, apresentaremos nossas análises, a partir dos registros de nossas mediações.

Um olhar atento e sensível para as produções culturais infantis

As crianças manifestam as suas agências e protagonismo de diferentes formas. Lembramos que “[...] todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam” (SARMENTO, 2008, p. 35). Elas são “[...] atores sociais nos seus mundos de vida” (SARMENTO, 2008, p. 22). Esse reconhecimento - associado ao entendimento delas como sujeito integral, histórico, social, de direitos e participante no processo de construção do saber - subsidiou nossas escolhas pedagógicas.

No cotidiano de nossas mediações com a EF, o ato de perguntarse instituiu como oportunidade de expressão das curiosidades, interesses e opiniões. A contação de histórias, de modo especial, se mostrou momento privilegiado de interlocução com as crianças. Instigadas pela história do livro *Sulwe*⁶

(NYONG’O, 2019), as crianças perguntaram: *Qual o nome da mãe da Sulwe?*, *E o nome do pai?*, *Tia, o que é aquilo ali?* (Disse uma menina apontando para uma imagem do livro), *Como você colocou a estrela lá?* (Perguntou outra menina apontando para as estrelas que colocamos no teto da sala). Constatamos que a contação de história foi um espaço de construção de uma relação dialógica, que abriu caminhos para conhecermos curiosidades, proposições e modos de participar.

Para Freire e Faundez (2021, p. 72), os momentos de resposta na relação dialógica entre educador e educando devem se estabelecer pela tríade “palavra-ação-reflexão”, onde o educador deve buscar uma “explicação do fato” e não apenas a descrição de palavras sobre o fato. “É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão”. Nesse sentido, é interessante instigar a curiosidade, de modo que as perguntas não fiquem sem respostas.

Na contação de história, reconhecemos a importância das interações lúdicas, que instiguem a manifestação da curiosidade e da imaginação. Abramovich (1989, p. 17), aponta que contar história para crianças “é também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões”. Ao ser potencializado esse espaço, a partir das inquietações, as crianças vão construindo suas visões próprias, observando que elas “[...] possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, às quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação” (SARMENTO, 2005, p. 371). Em aproximação à temática das Relações étnico-raciais por nós valorizada, reconhecemos que “[...] a literatura infantil, quando bem selecionada, representa um produto cultural que estabelece mediação entre o real e o ficcional, de modo a contribuir para que as crianças pretas possam experimentar sua humanidade tantas vezes negada no plano real” (ARAUJO; DIAS, 2019, p. 10).

Em uma de nossas mediações, após contarmos a história *Sulwe*, conduzimos as crianças para uma sala ambiente, especialmente preparada com o intuito de produzir sentidos com elas. Trabalhamos com o pressuposto de que a organização e o planejamento dos espaços para as mediações pedagógicas “[...] são essenciais como meios para as interações e as experiências corporais das crianças” (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 138). Assim, com base nos elementos e contextos descritos pela história, como as temáticas “dia e noite”, preparamos uma sala escura, decorada com lua e estrelas no teto, para a exploração de brincadeiras no escuro. A imagem 1 ilustra o momento que antecedeu a entrada na sala. Nela,

Imagem 1 – preparação e entrada das crianças na sala escura.



Fonte: Acervo da pesquisa

é possível notar uma postura de escuta das crianças à educadora e pistas de uma predisposição corporal para vivenciarem aquele momento, como alguns meninos correndo com os braços para cima.

Entrar nessa sala se transformou em uma descoberta. Uns foram mais rápidos, outros demoraram um pouco mais. As crianças mergulharam na fantasia da brincadeira e a resignificaram, como pode ser observado no trecho a seguir:

Assim que a primeira criança viu [o teto da sala] e falou: *Tem estrela, tem lua...*, as outras se manifestaram [...]. Nicolas disse: *Eu sou um astronauta!* Incentivamos as outras crianças a embarcarmos na fantasia criada pelo menino. [...] Intervimos perguntando: *Como faz o astronauta?* e as crianças responderam: *ele anda devagar e ele pula devagar* (DC, 16/8/2021).

Em ambiente estimulador, como a sala escura previamente preparada, as crianças expressaram ideias, emoções e criaram sentidos para atender às suas vontades e interesses. Cada grupo demonstrou reações diferentes. Houve criança que deitou no chão para contemplar a “noite iluminada”. Outras ficaram correndo, pulando e gritando. Um menino não gostou e não quis participar da brincadeira no escuro.

Observamos vários momentos em que, ao brincarem com a história, as crianças produziram novos significados. A atitude de (re)criar a partir de seus próprios referenciais dialoga com o conceito de reprodução interpretativa proposto por Corsaro (2002, p. 53). Segundo o autor, “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”, de forma criativa e autoral. A observação de episódios como esses em nosso cotidiano, permite reconhecer que as crianças não são indiferentes ao

acervo de conhecimentos a ela apresentados, ou seja, elas recebem influências do seu meio social expressas, principalmente, pela mediação dos adultos, mas as resignificam ao atribuírem novos sentidos e significados.

Enquanto educadora, tivemos o papel de estimular as crianças a participarem das proposições surgidas entre elas. A exemplo da brincadeira do astronauta que envolveu grande parte do grupo, o personagem “astronauta” foi inventado pelo menino. Ele não fazia parte da história que subsidiou a mediação da EF, mas foi incorporada na brincadeira. Assim, consideramos que a forma como conduzimos situações como essa, que emergem no cotidiano, contribui para valorizar e dar visibilidade às autorias dos envolvidos.

Um contexto permeado pelo faz de conta

Outros contextos de nossa mediação com a EF foram permeados pelo faz de conta. Mello, Scottá e Marchiori (2021, p. 15) apontam que “é na brincadeira de faz de conta que a reprodução interpretativa encontra o seu maior espaço de expressão”. Adotamos o faz de conta como linguagem lúdica, criativa que, por meio da fantasia e da imaginação, amplia possibilidades de comunicação (VYGOTSKY, 1987). A sequência de ações didáticas conduzidas com as crianças na EF, ocorreu com atenção à produção de sentidos. Inspirados nos elementos contidos na história *Sulwe*, transformamos um skate em estrela cadente que levava para “passear em diferentes partes do mundo”. As crianças foram motivadas a explorar o corpo e o movimento pelas experimentações do brinquedo, o que revelou o seu protagonismo e experiências anteriores. Na imagem 2 é possível observar as diferentes formas de experimentação do skate.

Imagem 2 – Diferentes formas de experimentação do skate



Fonte: Acervo da pesquisa

Nas imagens, observamos as formas de as crianças realizarem o “passeio na estrela”. Essa linguagem figurada de faz de conta as motivou a querer experimentar o brinquedo e contribuiu para a criação de um ambiente de fantasia e sensibilização para promoção de aprendizados significativos. Dada a centralidade da dimensão corporal na EI, faz-se necessário possibilitar diferentes experiências com o corpo (BUSS-SIMÃO, 2009). Nesse sentido, as brincadeiras assumem papel central nos processos educativos desenvolvidos com elas.

A exploração criativa das crianças de compartilhar suas “artes de fazer” (CERTEAU, 2014) dialoga com o indicado pelos principais documentos que embasam a EI no Brasil. As DCNEI apontam que as práticas pedagógicas devem garantir espaços que “[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p. 25). Essas práticas devem ser atravessadas pelo lúdico e ampliar as “[...] experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2018, p. 38).

Nesse sentido, no cotidiano de nossas mediações com a EF, percebemos o quanto um ambiente estimulante para a exploração do corpo, a interatividade e a brincadeira se constituiu condição propícia à manifestação do protagonismo infantil, pela livre expressão das crianças. Elas criavam mil maneiras de explorar o espaço, os brinquedos, as canções e as interações entre elas e com os adultos, de modo a assumirem um papel central no processo pedagógico. As produções culturais infantis transformavam os espaços de aprendizados e as ações pedagógicas previstas. Nas brincadeiras, elas exerciam o cuidado entre si, buscavam formas de fazer junto, de ensinar, de superar desafios e encorajarem-se, mutuamente. O trecho do DC denota momentos em que observamos a ação protagonista das crianças na condução dos seus processos de aprendizagens:

Na brincadeira de pular corda, ao perguntar quem sabia fazer, duas meninas se manifestaram [...] *é só você pegar a corda e pular, pular* [falou uma menina fazendo o movimento de pular corda]. *Tem que pular muito alto* [...]. Na dramatização com a história *Sulwe*, Eliana ensinava para a Bárbara, [...] *you tem que fazer assim ó!*, e demonstrava com gestos para que a outra menina pudesse ver e, às vezes, a pegava pela mão. [...] Ao dramatizarem o Congo [manifestação da cultura popular], [...] Ingrid e Mariana começaram a falar com os colegas: *vocês têm que fazer cara de triste* e mostravam como deveriam fazer (DC, 29/9/2021).

As brincadeiras foram vivenciadas como fontes

primorosas para a produção de conhecimentos e espaço privilegiado de manifestação. Brincar por meio da interação de diversas linguagens e objetos como músicas, histórias, teatro, brinquedos, ampliam as possibilidades de exploração do corpo, consequentemente, das formas de comunicação e interação com/entre as crianças. Segundo Vygotsky (1987), a brincadeira de faz de conta contribui para o desenvolvimento, pois estimula a construção e recriação de significados, potencializando a capacidade de representar a realidade de maneira simbólica. Na produção acadêmica, ainda que não seja possível sintetizar a revisão de literatura nos limites deste texto, destacamos o levantamento realizado por Franco, Zandomínegue e Mello (2022), que reuniu 18 trabalhos da pós-graduação em EF do Brasil e apontou que o protagonismo das crianças foi potencializado pelas mediações pedagógicas com a história e o teatro, em contextos lúdicos e brincantes.

Nesse aspecto, vale destacar que, ao dar ênfase a determinados objetos de conhecimentos desenvolvidos com crianças, como a brincadeira, o teatro e a história, reconhecidos como linguagens na EI, e afirmá-los como potenciais ao protagonismo infantil, não nos eximimos de afirmar a substancialidade da atuação docente. Portanto, não é o conteúdo em si que assegura uma participação ativa da criança nos processos educativos por elas vivenciados, mas a forma como a mediação pedagógica será conduzida com elas.

O agir profissional para escuta e participação das crianças na articulação com diferentes linguagens

Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) destacam a organização do espaço e a atuação docente como condição fundamental para incentivar a construção da autonomia e do protagonismo infantil. Os autores sugerem a criação de cantinhos organizados na sala, com brinquedos, fantasias, objetos para serem manipulados e espaços para a exploração do movimento e do corpo, como parte dos processos pedagógicos que propiciam a participação criativa. No âmbito da EF com a EI, Zandomínegue, Barbosa e Mello (2020, p. 5) afirmam que, a EF como área de conhecimento presente na EI “pode favorecer a interlocução com as crianças por meio da articulação de diferentes linguagens, com foco no movimento e fomentar uma aproximação às suas produções culturais, como formas de ouvir/falar com as crianças no contexto formativo”.

Assim, reiterando a importância da função docente na condução de propostas que fomentem a participação das crianças, por meio da articulação de diferentes linguagens, valorizamos a criação de ambientes e

atividades que propiciassem o protagonismo. Nessa intenção, preparamos a brincadeira da sombra, com a utilização de um tecido grande (TNT branco) e um refletor de luz, em uma sala escura. Nesta atividade contemplamos as linguagens histórica (pela contação da história que inspirou a brincadeira), oral (pelo estímulo às falas e interpretações), artística (pela valorização das criações autorais) e corporal (pela ênfase do corpo na vivência da experiência). A imagem 3 denota as experimentações corporais das crianças nas sombras projetadas sobre o tecido, evidenciando expressões individuais e criativas, a partir dos estímulos recebidos.

É possível visualizar as experimentações com o corpo e o movimento de forma a produzir diferentes imagens. A experiência com sombra mediada por história e músicas, foi uma forma, via linguagens, de as crianças manifestarem o seu protagonismo. Elas realizaram movimentos concebidos por elas, ora utilizando somente as mãos, ora o corpo todo. As suas criações repercutiam entre pares. Houve momentos de descobertas: “Paulo e Gabriel descobriram como fazer um gigante de sombra ao aproximarem-se e afastarem-se da luz. Eles pediram aos colegas que olhassem para o teto, porque perceberam que a sombra também estava lá [...]. Além disso, eles criaram vários bichinhos com as mãos (DC, 4/8/2021). Vale lembrar que, de acordo com a BNCC, “[...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos [...]” (BRASIL, 2018, p. 41).

De acordo com Corsaro (2002), é pela “reprodução interpretativa” que as crianças produzem suas “culturas de pares” e manifestam as suas formas autorais e criativas de se apropriarem do mundo adulto.

[...] A produção da cultura de pares não fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 214).

Nessa perspectiva, o trecho do DC, expresso a seguir, evidencia as crianças partilhando conhecimentos e promovendo culturas de pares.

Ingrid foi a primeira. Atrás do pano, ela disse: *preciso pensar no que vou fazer* e fez um movimento com a mão como se fosse um cachorrinho [...]. As crianças, ao verem o que ela fez, também fizeram e seguiram criando com as mãos (DC, 18/8/2021).

Imagem 3 – Experimentações corporais das crianças nas sombras projetadas



Fonte: Acervo da pesquisa

Na experimentação da brincadeira de sombra, algumas crianças representaram movimentos de luta. Uma menina disse: “*Ele fez igual ao Bruce Lee*. Questionamos: *Como você sabe disso?* A menina disse: *Eu vi no filme*” (DC, 9/8/2021). O comentário da menina converge com Barbosa (2018, p. 141), quando a autora defende que “[...] os conteúdos midiáticos exercem uma função socializadora entre as crianças, caracterizando-se como referências comuns na criação de suas experiências lúdicas”. Em contexto de interação as crianças compartilham ideias, pensamentos, associações que revelam saberes que compõem o seu universo lúdico e inspira suas práticas e produções culturais. Contudo, a autora destaca que:

[...] quando a criança traz para a sua realidade elementos brincantes midiáticos, ela não se restringe às representações simbólicas sem significância, transpondo o que ela vê para o campo da brincadeira. Pelo contrário, é uma maneira dela sair da posição de observador para protagonista da brincadeira, evidenciando a impregnação cultural, contudo, revestida de possibilidades (BARBOSA, 2018, p. 103).

Em outra ocasião, articulamos diferentes linguagens para uma proposta pedagógica de valorização das identidades. Iniciamos a temática pela contação da história do livro *Este é o meu cabelo*⁷ (ARAÚJO, 2018). Dentre as muitas atividades desenvolvidas, incluímos a brincadeira do desfile. Colocamos um tapete no chão para ser a passarela e convidamos as crianças para desfilar, mas antes, pedimos que dissessem como gostavam de usar o cabelo. Elas falavam e, na sequência, desfilavam. A brincadeira que surgiu na sala, de forma despretensiosa, pelo protagonismo revelado pelas crianças,

Imagem 4 – Desfile Este é o meu cabelo



Fonte: Acervo da pesquisa

repercutiu em toda escola e comunidade, promovendo, também, uma articulação entre diferentes áreas e sujeitos da unidade de ensino.

O desfile compôs a programação da Festa da Diversidade que aconteceu no Centro Municipal de EI (CMEI) e mobilizou outras turmas e famílias a participarem. O evento foi uma homenagem ao Dia da Consciência Negra e culminância dos trabalhos realizados ao longo do semestre sobre as temáticas da Educação das relações étnico-raciais. A imagem 4 e o trecho extraído do DC ilustram parte do evento.

No evento, [...] cada criança desfilou à sua maneira, acenando para a plateia, fazendo coração, jogando beijinhos, rodopiando, dançando, correndo, indo apenas até o meio da passarela e voltando (DC, 1/12/2021).

Na imagem 4, é possível notar a colaboração da pedagoga interagindo com as crianças antes de começar a programação e, depois, auxiliando com o som; um menino com o microfone apresentando como gosta de usar seu cabelo; algumas crianças aguardando a sua vez de desfilar; e outras desfilando, cada qual, a seu modo. A brincadeira favoreceu a ampliação de experiências corporais e expressivas das crianças, que puderam manifestar suas individualidades e desejos.

Entre os participantes, duas meninas ficaram tímidas e precisaram do auxílio de professoras para acompanhá-las na passarela. Um menino que, durante nossas vivências, mostrou-se tímido, no evento, foi com um penteado de moicano e disse: *Eu gosto do meu cabelo de moicano, este é o meu cabelo e correu pelo tapete vermelho*. Outras crianças desfilaram dançando. A partir da Festa da Diversidade, na qual o intuito foi valorizar as singularidades, pudemos visualizar a diversidade nas

Imagem5 – Brincadeira ilustrada no livro *Sulwe*



Fonte: Livro *Sulwe*, de Lupita Nyong'o (2019).

formas das crianças se manifestarem. De acordo com Corsaro (2002), as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas interpretam ou dão sentido à sua cultura.

O protagonismo das crianças favorece as suas produções de culturas. Nas nossas mediações com a EF, buscamos assegurar a produção de sentidos e a articulação de diferentes linguagens, como as orais, musicais e corporais, reconhecendo que existem muitas formas de se constituir os aprendizados. Assim, para promover experiências corporais com corda e elástico, exploramos uma das imagens que ilustrava o livro *Sulwe*. A linguagem visual conduziu nossos diálogos e a exploração de brincadeiras. A imagem 5 demonstra o desenho da brincadeira com elástico presente na ficção.

A partir da imagem, disponibilizamos elásticos e integramos com as crianças. Após cada uma brincar com o elástico à sua maneira, estimulamos a criarem formas diferentes de explorar o brinquedo. Com a autonomia motivada pela professora e espaço para as suas criações, as crianças produziram culturas e, entre pares, compartilharam suas invenções. A imagem 6 denota as formas variadas e inventivas delas brincarem.

Imagem 6 – O protagonismo das crianças na brincadeira com o elástico



Fonte: Acervo da pesquisa

As crianças nos convidaram a participar da brincadeira com elas. Aceitamos o desafio. Nossa atitude de pular junto denota uma concepção de trabalho pedagógico centrado na criança. Nesse entendimento, o foco recai sobre o sujeito do aprendizado e, por meio de negociações dialógicas, adultos e crianças interagem na socialização do saber. O trabalho na EI exige do professor uma disposição corporal. Segundo Omelczuk (2009, p. 64), “[...] os professores não ficam apenas observando as brincadeiras das crianças, eles brincam com elas como parceiros, deixando de lado a visão de si mesmos como mais fortes e poderosos”. Além disso, Buss-Simão (2009) chama atenção para os usos e significados dados à dimensão corporal pela criança, nas suas relações entre pares e com os adultos. A compreensão dessa questão se constitui meios para entender como os corpos podem ser usados na negociação de relações de poder e nas interações.

Na brincadeira com corda, as crianças protagonizaram momentos de aprendizados das músicas que acompanham essas atividades, como demonstra o trecho a seguir:

Depois de dizer que cantaríamos uma música para pularem, Bianca e Bruna se anteciparam e cantaram *suco gelado, cabelo arrepiado, quem falar primeiro...* e pararam de cantar de repente. Como nós não conhecíamos a música, pedimos para que as meninas continuassem cantando (DC, 27/9/2021).

O excerto evidencia o quanto “[...] considerar as vozes das crianças é fundamental” (MELLO *et al.* 2020, p. 329). A música que elas cantaram nós não conhecíamos, aprendemos naquele momento. Ao discorrerem sobre a educação, Souza, Carvalho e Reis (2022, p. 45) apontam que ela “[...] não se dá de forma linear, com um ponto de partida e chegada igual para todos, e nem acontece em via única, da professora para a aluna. É uma construção coletiva e constante que pressupõe que todos os envolvidos nas aulas ensinam e aprendem juntos”.

O respeito pelo que as crianças trazem é importante para que se percebam valorizadas. Mesmo que haja uma sugestão e direcionamento planejados, as crianças buscam formas de incorporar o seu desejo, numa “dimensão ética das práticas”, que na perspectiva de Certeau (2014), denota o seu “desejo de existir”, de ser percebida, escutada. Assim, de acordo com Sarmiento (2003, p. 7) “as crianças não são receptoras passivas, acrílicas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, ainda que se estabeleça uma relação empática, essa recepção é criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens [...]”. Nesse sentido, observamos que a partir da aprendizagem e experimentação de uma brincadeira, as crianças criam outras.

Contudo, essas formas de elas consumirem e

produzirem culturas nem sempre é bem vista pelo adulto, especialmente, numa relação de ensino aprendizagem. Quase sempre essas atitudes são vistas como indisciplinas ou inadequadas para o momento. Em um trecho do DC temos a descrição de uma ação intencional criada pelas crianças no momento da brincadeira com a sombra, que quase foi por nós prevenida.

Felipe teve a ideia de imitar a Letícia. Ele foi para frente do pano e tudo que a Letícia fazia de um lado, ele repetia do outro. A Thais viu o Felipe fazer e quis ir junto. Nossa primeira reação foi pedir para que voltassem [...], mas, antes que estragássemos a brincadeira deles, nos demos conta de que, na verdade, eles estavam criando uma nova brincadeira (DC, 2/8/2022).

As ações criativas e espontâneas expressam desejos de participar. Vale destacar que nossa postura de educadora na condução das mediações pedagógicas com a EF foi se constituindo de forma dialógica e motivadora das expressões infantis, também instada pelas crianças. Elas demonstravam suas iniciativas, de modo que aventamos a constituição de espaços de liberdade para expressarem suas ideias. No entanto, consideramos que este deve ser um exercício diário, de atenção ao que as crianças fazem, expressam, dizem, nas suas singularidades. Muitas vezes, nos desafios do cotidiano educacional, nossa tendência é de regular, querer controlar e disciplinar. Para Zandomínegue, Barbosa e Mello (2020, p. 21),

Um processo educativo construído na relação participação-escuta das crianças depende da capacidade de adultos e educadores desenvolverem um olhar atento e sensível para as produções culturais infantis, fabricadas e expressas no cotidiano das crianças por meio das diferentes linguagens.

Sabemos que processos educativos centrados na ordem e subordinação das crianças ao adulto ofuscam a sua participação, criatividade, expressão de seus desejos e opiniões. Nas abordagens pedagógicas contemporâneas, como essas que se fundamentam pelo referencial da Sociologia da Infância, bem como nos principais documentos que orientam a EI no Brasil (BRASIL, 2010, 2018), já observamos uma mudança paradigmática na forma de conceberem o processo de ensino-aprendizagem e de reconhecerem as crianças como sujeitos de direito e produtores de cultura. Outros referenciais do campo legal, como a Declaração de Direitos Universais da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), afirmam as crianças como cidadãs e competentes para participar e expressar suas opiniões em situações cotidianas.

Contudo, nem sempre, os documentos legais são capazes de assegurar os direitos. Ainda existem lacunas entre o que é prescrito no campo legal e o que se efetiva na concretude das ações. Nesse horizonte

de afirmação do respeito às crianças, na escola, por exemplo, reafirmamos que não são os conteúdos em si, que orientam o agir profissional para a escuta e participação das crianças, mas a maneira de tratar pedagogicamente esses conhecimentos. Assim, entendemos que as ações valorizadas pelo docente refletirão os pressupostos que orientam o seu trabalho, a saber, como ele/a [professor/a] concebe as crianças, o processo de ensino-aprendizagem e as especificidades do contexto onde atua.

Vale ressaltar, ainda, que o protagonismo infantil não se revela, apenas, pela linguagem verbal articulada, mas, sobretudo, pela ação da criança, pelo movimento dotado de intenção. A seu modo, conduzidas por suas singularidades, as crianças criam, produzem, expressam-se e interagem. Elas “[...] se manifestam por meio de diferentes linguagens: nas enunciações, na linguagem corporal, nos desenhos, nas expressões faciais e, até mesmo, nos atos de não falar e de não fazer” (MELLO *et al.*, 2020, p. 329-330). Um professor atento às formas de expressão das crianças percebe as suas produções culturais e abre espaço em suas mediações para a emergência do seu protagonismo.

Nessa relação de troca e colaboração, o protagonismo infantil ressoa sobre/com/entre o planejamento docente e repercute nas/com as suas ações pedagógicas. O professor receptivo a essas emergências pode incorporar as contribuições das crianças e, sem perder de vista a sua finalidade educativa, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante. Segundo Scot-tá *et al.* (2020, p. 6),

[...] o professor que se coloca em uma posição de escuta sensível frente às linguagens manifestadas pelas crianças, se destaca como um parceiro que potencializa a interação entre os pares, exercendo um papel democrático, não autoritário, na medida em que possibilita às crianças expressarem seus desejos e interesses por meio dos jogos e brincadeiras nas aulas.

Em nossas mediações com a EF, o protagonismo das crianças foi responsável pela ampliação do conhecimento. Em um dos nossos encontros, ao utilizarmos um mapa para que elas pudessem localizar a África e o Brasil, surgiram muitos comentários. Com isso, ampliamos os tópicos abordados, como é possível observar no trecho do DC e na imagem 7.

Ao ver o mapa, a Mariana fez um comentário: *ô tia, meu pai me falou que quando o sol vai embora daqui ele tá indo pra outra cidade.* A partir dessa fala, fizemos uma pausa em nosso assunto para explorarmos a observação da menina. Coincidiu que, atrás do mapa, tinha uma imagem da terra e do sol juntos, representando os movimentos de rotação e de translação. Explicamos para elas sobre os movimentos da Terra (DC, 29/9/21).

Imagem 7 – Professora explicando os movimentos da Terra



Fonte: Acervo da pesquisa

Na imagem 7, podemos ver a menina que fez o comentário segurando a figura. Essa temática não estava prevista no planejamento, mas foi incorporada a partir da manifestação do interesse das crianças e dos conhecimentos compartilhados por elas. Segundo Edwards (2016, p. 153), “o papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança”. Como docentes, a atitude de “ausculta” das vozes das crianças (ROCHA, 2008) dilata seus interesses de participar, pois se sentem acolhidas em suas lógicas próprias de ser, pensar e propor.

No trabalho com infantes, Rocha (2008) aponta para necessidade de se ampliar a abrangência dos termos *ouvir* e *escutar* e sugere o termo “ausculta” como possibilidade de “extrapolar o sentido de percepção auditiva” e recepção da informação. Para a autora: “Quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (ROCHA, 2008, p. 45).

Na necessidade de se observar as diversificadas formas de comunicação, as atividades envolvendo o teatro foram potenciais para promover o “protagonismo compartilhado” entre adultos e crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2015). Trabalhamos com a dramatização da origem do Congo capixaba⁸. Ao nos organizarmos para realizar o teatro, perguntamos às crianças como poderíamos iniciar. Elas responderam: *Entrando no navio.* A sugestão nos mobilizou a conseguir um barco para compor as nossas mediações. Na imagem 8 é possível notar o barco e outros elementos da manifestação cultural Congo, como fantasias e casaca, conferindo zelo com a dimensão estética da produção do conhecimento.

Imagem 8 – Dramatizando o Congo



Fonte: Acervo da pesquisa

O ambiente enriquecido pelo uso desses artefatos promoveu campos de experiências importantes para as crianças. Elas ficaram envolvidas com a proposta, ao ponto de o seu protagonismo reverberar no CMEI. As crianças sugeriram apresentar a encenação no palco da unidade e convidar todos para assistir. No trecho do DC é possível observar como se desencadeou o diálogo com elas, ao ponto de manifestarem o interesse de encenar publicamente as histórias que subsidiavam nossas mediações.

Ao propor às crianças brincar de teatro, questionamos sobre o que precisávamos. Thais logo respondeu: *uma cortina. [...] um palco. [...]* Uma criança teve uma ideia: *Tia, vamos no palco? [...] Tia, precisa de cadeira [...] para as pessoas sentarem para assistir. [...]* Continuamos a estimular as crianças. [...] A Letícia pediu: *tia, eu posso ser a Sulwe?.* Douglas perguntou: *eu posso ser o pai?.* Nesse momento, o Paulo se levantou da cadeira, aproximou-se e disse: *tia, eu quero ser a estrela.* (DC, 25/8/2021).

Como descrito pelo trecho, os personagens foram divididos de acordo com as sugestões das crianças. O professor de Arte também participou como personagem, a convite delas. As crianças foram nas salas e convidaram as outras turmas. Todos se reuniram no pátio para prestigiá-las. A dramatização foi realizada no palco da unidade de ensino para uma plateia de cerca de 19 pessoas, onze crianças e oito adultos.

A construção colaborativa foi uma marca dos nossos encontros. Enquanto contávamos a história, as crianças dramatizavam. Algumas falavam, outras a voz saía muito baixinha e outras a gente ajudava com o texto. A proposta tomou uma dimensão que não estava prevista. As crianças mobilizaram o CMEI, conduzindo o desenvolvimento das atividades para além da EF.

A iniciativa se expandiu e repercutiu na produção do evento do CMEI, Festa da Diversidade, que envolveu a unidade de ensino.

As crianças responderam de forma tão positiva ao que era proposto que, muitas vezes, não conseguimos conduzir conforme o planejado, preocupando-nos mais com o tempo *aiônico* da experiência, do que com o *khronos*. Assim, buscamos valorizar o tempo da criança e o seu prazer em realizar a proposta. Kohan e Fernandes (2020) nos convidam a repensar a experiência temporal nas instituições educacionais. “[...] Torna urgente aos educadores e às educadoras de todas as idades habitar um tempo infantil, um presente curioso, que olha o mundo com estranheza e pergunta, inquieto, por que o mundo é como é e de que outras maneiras ele poderia ser” (KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 13).

Assim, compartilhamos um conjunto de experiências obtidas nas mediações com o teatro, a contação de histórias e as brincadeiras na EF com a EI, que expressam nossos esforços para nutrir uma relação dialógica com as crianças, cultivando (não sem desafios) uma postura de escuta e de observação aos indícios que elas nos apresentavam com falas, gestos, ações, olhares e até mesmo, silêncios.

Considerações finais

Na atenção ao protagonismo infantil, articulamos a abordagem das linguagens do teatro, das brincadeiras e da contação de histórias (com temática das culturas africana e afro-brasileira) com o objetivo de compartilhar experiências desenvolvidas nas mediações pedagógicas da EF com a EI. Por meio da Pesquisa-Ação Existencial e subsidiados pelo referencial teórico da Sociologia da Infância, direcionamos a seleção das descrições, das análises e dos autores compartilhados.

No escopo do objetivo desse texto, destacamos que ao longo do processo de mediação, nos esforçamos por reconhecer as vozes infantis, apurar nossos ouvidos e fazer valer o direito à vez das crianças, o que redirecionou o curso do planejamento e do próprio enredo das histórias contadas. Como resultados, evidenciamos a mediação pedagógica da EF, nas interfaces com as diferentes linguagens (oral, histórica, corporal, musical, artística, dentre outras), como potenciais meios de inserção de conhecimentos, de reconhecimento da diversidade e de valorização do protagonismo das crianças na EI.

Nesse trabalho, priorizamos uma linguagem lúdica e de valorização das culturas infantis que se mostraram proficuas para o desenvolvimento das atividades com produção de sentidos para as crianças, uma vez que elas inventam mil formas de fazer aquilo que se dispõem a desvendar, transformando-os em brincadeiras. No entanto, reconhecemos que, em alguns momentos,

nossa visão adultocêntrica fez com que não considerássemos (na sua potência) o que elas sinalizavam. Nesses desafios, ressaltamos que a condução de um trabalho pedagógico centrado na participação ativa da criança não significa um *laissez-faire* educacional (faça o que quiser), com abstenção do papel do professor. Pelo contrário, é na relação com o adulto, que as estimula participar, que reconhece a linguagem corporal como a sua principal forma de comunicação e expressão e as conduz com base em uma finalidade pedagógica, que as crianças se socializam e se desenvolvem. A relação dialógica que conduz esse ideal formativo configura um protagonismo compartilhado entre professor/a e crianças, no propósito de superar a lógica do adulto como o centro do planejamento.

Nesse intuito, com os referenciais acionados, chamamos atenção para o caráter plural, das “infâncias”, considerando os diferentes sujeitos crianças, nas suas singularidades e diversidades. A Sociologia da Infância preocupa-se com a infância como categoria geracional, construída histórica e socialmente. Ao mesmo tempo

que as crianças têm as semelhanças que as unem e identificam como marcadores biológicos comuns, é preciso considerar as suas diferenças particulares e os contextos sociais em que convivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Assim, sem a pretensão de generalizar análises acerca da participação das crianças, mas sobretudo, compartilhar nossas experiências, com seus êxitos e desafios, reconhecemos que, outros tópicos podem ser abordados (ligados a currículo, trabalho com a literatura, questões étnico-raciais, jogos infantis, teatro na escola, ludicidade, trabalho docente, gestão etc.), assim como novas possibilidades de análises podem ser mobilizadas.

Todo o contexto de reconhecimento e de valorização das agências infantis e das práticas autorais das crianças são tentativas de não as fragmentar. Importa, ainda, assentir que as crianças como sujeitos do cotidiano formativo, mais que presença física, podem oferecer pistas para o encaminhamento das ações destinadas a elas em especial, quando situadas no âmbito do direito à educação. ■

Notas

¹ Trata-se pesquisa de mestrado. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, conforme o parecer Consubstanciado nº 4.427.219/2020.

² Na abrangência do conceito de *teatro* (que abarca dramatização, encenação, representação de papeis, jogo teatral, mímicas e outros), neste estudo, consideramos o termo na vinculação com os documentos orientadores da EI, como forma de expressão/linguagem (BRASIL, 2010; 2018).

³ Neste estudo, a EF é concebida, não como disciplina, mas como área de conhecimento imprescindível à EI, a ser conduzida por profissional com formação na área, dado o caráter central que o corpo e o movimento assumem na educação da primeira infância, bem como, as contribuições específicas referentes ao campo de formação profissional que compõem esta área (MELLO *et al.*, 2016).

⁴ É a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira, que valoriza personagens negras (DEBUS, 2017).

⁵ A nomenclatura *Grupo* é dada pela organização pedagógica do município onde se realizou o estudo. O *Grupo 5* reúne crianças de cinco anos de idade.

⁶ O livro *Sulwe* narra a história de uma menina com a cor da pele mais escura que todos de sua família e de sua escola. A história faz uma analogia entre noite e dia para problematizar as diferenças entre brancos e pretos, com vistas a valorizar a identidade negra. No enredo, constam elementos como estrela cadente, sol, lua e sombras que ilustram a temática da ficção.

⁷ O livro retrata a história de uma menina negra com seu cabelo crespo e com penteados *black* variados. A protagonista manifesta sua felicidade com o seu cabelo e afasta possibilidades de inferiorização racial. O cabelo revela-se como elemento de identidade negra.

⁸ O Congo é uma manifestação típica da cultura popular capixaba que expressa a mistura cultural ocorrida no Brasil desde o Período Colonial. Ver em: <<http://www.camaraserra.es.gov.br/pagina/ler/1029/bandas-de-congo-na-serra>>. Acesso em: 17/5/2023.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1989.

ARAÚJO, G. **Este é o meu cabelo**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

ARAUJO, D. C. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018.

ARAUJO, D. C.; DIAS, L. R. Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, 2019.

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Libber Livro, 2002.
- BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante**: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil. 2018. 326 f. Tese (Doutorado Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Revista Internacional Investigación em Educación**, Bogotá, Colombia, v. 2, n. 3, julio-diciembre, 2009.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade & culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed; 2003.
- DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Marins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 152-166.
- FRANCO, F. M.; ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; MELLO, A. S. O teatro e a contação de histórias na Educação Infantil: análise da produção da pós-graduação em Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, p. 1-19, 2022.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil**: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, S.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019.
- JUNQUEIRA FILHO, G. A. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 127-140.
- KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020.
- MELLO, A. da S. et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.
- MELLO, A. S.; SCOTTÁ, B. A.; MARCHIORI, A. F. As brincadeiras de faz de conta nas produções acadêmico-científicas da Educação Física com a educação infantil. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-24, Jul. 2021.
- MELLO, A. S. et al. Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020.
- NYONG’O, L. **Sulwe**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2019.
- OMELCZUK, F. **Conversando com crianças na educação infantil**: suas percepções sobre as situações e interações vividas no espaço escolar. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança que fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 1-18, 2003.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.
- SCOTTÁ, B. A. *et al.* A valorização das produções culturais das crianças nas aulas de educação física: análises de narrativas docentes. **Educación Física y Ciencia**, Universidad Nacional de La Plata, v. 22, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2020.
- SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.
- SOUZA, B. M.; CARVALHO, J. G. A. F.; REIS, L. V. Oficina de jogos teatrais: reflexões e fragmentos de experiências de professoras pesquisadoras. **Revista Enfil**, Niterói, a. 10, n. 15, fev./jun. 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 13-20, jan./abr. 2017.
- ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil**. 2018. 342 f. Tese (Doutorado Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. S. Participação-escuta das crianças na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e06973758, abr. 2020.