

Participação-escuta das crianças na Educação Infantil
Children's listening-participation in Childhood Education
Participación-escucha del niños en la Educación Infantil

Recebido: 18/04/2020 | Revisado: 19/04/2020 | Aceito: 22/04/2020 | Publicado: 25/04/2020

Bethânia Alves Costa Zandominegue

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1106-3563>

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

E-mail: bethabill@yahoo.com.br

Raquel Firmino Magalhães Barbosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2139-0146>

Colégio Pedro II, Brasil

E-mail: kekelfla@yahoo.com.br

André da Silva Mello

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

E-mail: andremellovix@gmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar os meios/maneiras de se comunicar com as crianças na Educação Infantil, identificando a relação participação-escuta delas no cotidiano educacional e como suas produções culturais repercutem sobre a ação pedagógica do professor nos *espaçotempos* da Educação Física. Para tanto, realiza uma etnografia com crianças, fundamentada nos referenciais teóricos da Sociologia da Infância. Como resultado, no processo de análise, os dados oriundos da observação participante, registrados por meio de narrativas, enunciações, desenhos, fotos, vídeos e diário de campo evidenciaram as rodinhas de conversas, o projeto pedagógico da escola, a interatividade por meio de jogos e brincadeiras e o desenho como potenciais recursos para a identificação das culturas de pares e interação dialógica com as crianças na Educação Infantil. Conclui-se que o processo de participação-escuta infantil exige considerar as crianças como sujeitos e não objetos da produção do conhecimento, bem como compreendê-las em seus desejos e maneiras de ser, reforçando a importância de adoção de medidas de cunho pedagógico, político e

administrativo para a materialização de um processo educativo que se assente nos direitos das crianças.

Palavras-chave: Criança; Educação Infantil; Currículo.

Abstract

This study aims to analyse the means/ways of communicating with children in Early Childhood Education, identifying their participation-listening relationship in the educational routine and how their cultural productions have repercussions on the teacher's pedagogical action in Physical Education spaces. For that, it carries out an ethnography with children, based on the theoretical references of the Sociology of Childhood. As a result, in the analysis process, data from participant observation, recorded through narratives, utterances, drawings, photos, videos and field diaries, showed the conversation wheels, the school's educational project, interactivity through games and games and drawing as potential resources for the identification of peer cultures and dialogical interaction with children in Early Childhood Education. It is inferred that the child participation-listening process requires considering children as subjects and not objects of knowledge production, as well as understanding them in their desires and ways of being, reinforcing the importance of adopting measures of a pedagogical, political nature and administrative to materialize an educational process based on children's rights.

Keywords: Child; Child Education; Curriculum.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar los medios/maneras de comunicarse con los niños en la Educación Infantil, identificando su relación de participación-escucha en la vida educativa diaria y cómo sus producciones culturales impactan en la acción pedagógica del maestro en los espacios de Educación Física. Para esto, realiza una etnografía con niños, basada en las referencias teóricas de la Sociología de la Infancia. Como resultado, en el proceso de análisis, los datos de la observación participante, grabados a través de narraciones, enunciados, dibujos, fotos, videos y diarios de campo mostraron las ruedas de conversación, el proyecto pedagógico de la escuela, la interactividad a través de los juegos y dibujos como recursos potenciales para la identificación de culturas de pares y la interacción dialógica con niños en Educación Infantil. Concluimos que el proceso de escucha y participación infantil requiere considerar a los niños como sujetos y no como objetos de producción de conocimiento, así como comprenderlos en sus deseos y formas de ser, lo que refuerza la

importancia de adoptar medidas de naturaleza pedagógica, política y administrativa para materializar un proceso educativo basado en los derechos del niño.

Palabras clave: Niño; Educación Infantil; Plan de Estudios.

1. Introdução

No contexto atual, as transformações ocorridas nas esferas social, política e econômica têm exigido do campo educativo repensar a maneira de conceber as crianças e a sua participação no processo de ensino e aprendizagem. Vivemos numa época em que não há como prever as demandas e exigências reservadas ao futuro das crianças, o que requer nova maneira de desenvolver o conhecimento, dialogar com as culturas e potencializar a condição criativa dos indivíduos, em suas tomadas de decisões (Dahlberg, Moss & Pence, 2007).

A análise da produção histórica existente sobre a infância permite afirmar que as diferentes concepções de criança, infância e educação estão associadas às formas de intervenção social do seu tempo. Os estudos de Ariés (1978) apontam que até o século XVII, não havia espaço para a criança, uma vez que era tratada durante muito tempo como um “não valor”, um “adulto em miniatura”.

Somente a partir do século XIX, com as mudanças ocorridas na percepção da passagem do tempo e distanciamento entre padrões comportamentais e emocionais de adultos e crianças, que surge a preocupação com a criança. Para Sarmiento (2007, p. 28), a historiografia mais recente sobre a infância considera que na idade média e na pré-modernidade, “[...] existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo”.

No âmbito educacional, da mesma forma, as concepções de criança que circulam especialmente na Educação Infantil (EI), têm determinado os modos/maneiras de intervir com elas. Embora as referências científicas e culturais sobre a infância compreendidas, segundo Sarmiento (2007, p. 28), “[...] como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude, ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano” já estejam consolidadas na modernidade, em pleno século XXI, ainda prevalecem concepções que recusam a participação das crianças nas ações pedagógicas da escola.

Contrário a isso, no âmbito legal observa-se uma mudança significativa em relação à concepção de infância circunscrita nos documentos orientadores dessa etapa da educação básica no Brasil. Enquanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) traz uma compreensão fundamentada pela Psicologia do Desenvolvimento, onde o comportamento da criança é relacionado à sua idade e etapas do desenvolvimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) consideram-nas sujeitos históricos, de direitos e produtoras de cultura. Os estudos de Mello *et al.* (2016, p. 133-134) sugerem haver um diálogo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os pressupostos da Sociologia da Infância, ao evidenciarem que a concepção de criança presente neste documento “[...] busca superar a perspectiva da criança como um *ser-em-devir*, para focalizar as suas características como *ser-que-é*, na completude das suas competências e disposições”. A BNCC orienta considerar a participação das crianças em diferentes práticas cotidianas, nas suas relações com seus pares e parceiros adultos, bem como superar a lógica assistencialista e escolarizante presentes na EI.

Em meio a demanda de repensar os modos de envolver e de se comunicar na sociedade moderna, o desafio está em aproximar a prática educativa das emergências sociais da escola, especialmente, no que se refere à participação das crianças nos processos de socialização e aprendizado. Nesse sentido, com base em Pires e Branco (2007), a noção de participação sugere uma abordagem mais democrática na ação social e educativa desenvolvida com as crianças.

Ao investigar as dinâmicas socioculturais estabelecidas *com e entre* as crianças em diversos ambientes, dentre eles a escola, os estudos no campo da Sociologia da Infância demarcam a criança como um sujeito de direitos e ativo em seus processos de socialização (Corsaro, 2011). Nessa condição, a relação participação-escuta das mesmas é central para a discussão, pois busca ouvir e interpretar suas vozes em suas culturas de pares. Para tanto, se destacam as concepções de educação e estratégias pedagógicas que ressignificam o papel da escola em benefício de uma formação mais autônoma, crítica, criativa e participativa com a criança.

Entretanto, Tomás (2017) afirma que embora tenhamos assistido progressivamente uma maior consciência da infância como categoria social, dos seus direitos e necessidades, advindos desde a Convenção dos Direitos das Crianças (Onu, 1989), ainda existem muitos desafios para a materialização desses direitos, especialmente, no âmbito educativo. A autora destaca como exemplo, as tensões existentes acerca do (des)conhecimento ou sentidos múltiplos atribuídos aos direitos das crianças e aos documentos, assim como a relação entre

direitos e deveres, onde nem sempre é assegurada à criança condições para o exercício dos seus direitos, como a sua efetiva participação nas práticas pedagógicas educacionais.

Como área de conhecimento, a Educação Física (EF) presente nos *espaçostempos* da 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. Conforme Buss-Simão (2005), a expressão corporal como linguagem e a criação das culturas infantis de movimento, constituem a especificidade da contribuição desta área na educação da primeira infância. Nesse sentido, a EF pode se constituir como importante parceira na consolidação de um currículo que visa uma formação mais autônoma e participativa *da, com e para* a criança, em associação às outras áreas do conhecimento que compõem o currículo nessa etapa da educação.

Com base nessas reflexões, este estudo tem como objetivo analisar os meios/maneiras de se comunicar com as crianças na EI, identificando a relação participação-escuta delas no cotidiano educacional e como suas produções culturais repercutem sobre a ação pedagógica do professor nos *espaçostempos*¹ da EF. Esse processo envolve a identificação de mecanismos que favoreçam falar² com elas, bem como, perceber/captar suas linguagens e produções culturais.

Dentre os aspectos considerados importantes nas propostas que reconhecem a participação das crianças está a valorização da sua voz e ação. Para tanto, destinamos atenção especial às suas narrativas e enunciações (Certeau, 1994), como canais que nos permitem compreendê-las como “[...] atores sociais nos seus mundos de vida” (Sarmiento, 2008, p. 22). Essas estratégias, adotadas como possibilidades de empreendermos uma ação educativa de atenção e escuta das crianças, estão fundamentadas no entendimento do educando como sujeito integral, histórico, social, de direitos e participante ativo do processo de construção do saber. Por envolver um contexto de participação coletiva, reflexões, criatividade e autonomia, concordamos com Sarmiento (2002a) que esses recursos vão ao encontro das emergências contemporâneas que envolvem um cotidiano educacional pensado com as crianças, e

¹ Adotaremos *espaçotempo* como um único termo para designar o tempo e o espaço das mediações com a Educação Física, considerando que a Educação Infantil assume uma lógica de organização curricular que não se configura por aulas ou disciplinas.

² O verbo falar assume o sentido de se comunicar com as crianças por meio de diferentes linguagens oral, artística, musical, corporal, dentre outras e não apenas a linguagem verbal articulada.

convergem com as exigências da sociedade moderna, especialmente, no que se refere à uma perspectiva de educação voltada para a emancipação e cidadania.

2. Metodologia

Para a realização deste estudo adotamos como método a Etnografia com crianças (Corsaro, 2009), por se constituir um meio que oportuniza ao pesquisador apreender os significados da investigação, a partir da ótica infantil de interpretação *in loco*. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa. De acordo com Pereira *et al.* (2018, p. 67), “os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo”.

Conforme Sarmento e Marchi (2008), as crianças produzem processos de subjetivação na construção simbólica dos seus mundos de vida. Desse modo, a corrente interpretativa³ é a que caracteriza a maior parte dos estudos sociológicos da infância. Nesta abordagem, os trabalhos empíricos são constituídos predominantemente por estudos etnográficos. Buss-Simão (2014, p. 39-40) considera a Etnografia um procedimento “[...] profícuo para os investigadores que pretendem se aproximar da perspectiva das crianças e conhecer seus modos de vida”, dado o caráter interativo-adaptativo do método, que “[...] permite e implica uma participação mais direta das crianças”.

Nesse viés, a estratégia metodológica empregada neste estudo é resultado de um trabalho prolongado de onze meses no campo, no período de fevereiro a dezembro de 2015, onde acompanhamos um grupo de 25 crianças (G5)⁴, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na cidade de Vitória/ES/Brasil⁵. Compartilhamos os *espaçostempos* da EF e a partir da observação participante, realizamos registros em forma de fotos, vídeos e diário de campo, onde anotamos as falas das crianças expressas por suas narrativas, enunciações e desenhos oriundos de sua participação ativa nas mediações

³ De uma forma muito esquemática, Sarmento e Marchi (2008) afirmam que a Sociologia da Infância está polarizada em três grandes correntes teóricas da Sociologia: a estrutural; a interpretativa e os estudos ancorados na perspectiva crítica.

⁴ A organização das turmas no Centro Municipal de Educação Infantil compartilhado é estabelecida pela idade das crianças (seis meses a seis anos), que são separadas por grupos: G1(6 meses a um ano); G2 (um a dois anos), G3 (dois a três anos), G4 (três a quatro anos), G5 (quatro a cinco anos) e G6 (cinco a seis anos). Essa terminologia é adotada pela Rede Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

⁵ Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, conforme o Parecer Consubstanciado, nº 1.459.317.

produzidas com a EF. Incluímo-nos como sujeitos da pesquisa, juntamente com a professora de EF do CMEI, 25 crianças do G5 e a professora de sala⁶ do G5. Os dados foram analisados por meio da articulação das diferentes fontes, com base nos contextos em que esses foram produzidos.

3. A Relação Participação-Escuta das Crianças no Cotidiano Educativo

Para emprendermos uma análise acerca dos meios/maneiras de se comunicar com as crianças na EI, buscamos identificar mecanismos que favorecessem falar com elas, bem como, perceber/captar suas linguagens e produções culturais. Segundo Sarmiento (2007, p. 35) “[...] todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam”. Desse modo, assumindo essa compreensão como premissa, buscamos uma atitude de ausculta das ‘vozes’, não apenas da fala, mas das suas múltiplas linguagens.

Sobre essa questão, Rocha (2008, p. 45) afirma a importância de se ampliar a abrangência dos termos *ouvir* e *escutar*, especialmente, quando se trata de crianças. A autora aponta que o termo *ausculta* extrapola o sentido de percepção auditiva e recepção da informação. Envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. “Quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”. Daí a importância de se considerar as diferentes formas de comunicação expressas pelas crianças.

Nesse entendimento, dedicamo-nos a captar as práticas de comunicação *das e com* as crianças no movimento da sua enunciação, que é a “fala em ato” (Certeau, 1994). De acordo com o autor, a enunciação é um processo de apropriação da realidade, por meio da captação de linguagens verbais e não verbais, durante movimentos, interações e na relação com o espaço, extraídos de discursos como um ato. Assim, destinamos a atenção para perceber/captar suas reações, expressões, momentos de choro, de euforia, gestos, entonações, em situação. Consideramos que

É preciso escutar para compreender o que elas (nos) dizem, a partir da auscultação da sua ‘voz’, onde a escuta das e com as crianças reclama, sobretudo, ensaiar (me) (n)uma nova atitude epistemológica, a da escuta sensível (Barbier, 1993) que ‘supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu lugar, começa por

⁶ Professor (a) de sala é aquele (a) que desempenha a função docente em contato direto com as crianças em sala de aula. Deve possuir como formação mínima, o ensino médio, na modalidade Normal.

reconhecê-la no seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa' (Ferreira, 2003, p. 152).

Para o exercício dessa “escuta sensível” e compreensão da criança como “pessoa complexa” (Ferreira, 2003), as rodas de conversas, “rodinhas”, se constituíram como importantes espaços de estímulo à oralidade e percepção da expressividade dos pequenos.

As rodas de conversa são momentos que ocorrem nas instituições de educação infantil com o objetivo de oportunizar às crianças a prática da linguagem oral, por meio da expressão de suas ideias e opiniões sobre diferentes assuntos pertinentes à faixa etária do grupo. Com a coordenação e/ou mediação do professor, as crianças sentam-se em círculo para conversar sobre diversos temas que dizem respeito ao seu cotidiano, situações vivenciadas na própria instituição, na família ou outro grupo de convivência social. Também decidir propostas a serem desenvolvidas coletivamente pelo grupo, expor pontos de vista e observação e/ou apreciação de fotografias ou obras de arte, dentre outros (Garanhani, Martins & Alessi, 2015, p. 325).

Nas mediações com a EF, adotamos a rodinha como meio de iniciar a conversa com as crianças, de olhar e falar, estando entre e na altura delas. Nesses momentos, a disposição espacial favoreceu um diálogo mais próximo com os pequenos e pudemos ouvir seus relatos e opiniões, além de identificar o repertório cultural do seu meio de convivência. Isso nos permitiu captar os cochichos que surgiam entre eles e acumular referenciais que nos possibilitaram, ao longo do processo, compreendê-los de modo mais abrangente. Em rodinha, a professora de EF introduziu conhecimentos, identificou meios de estabelecer comunicação com as crianças e criou contextos para a sua mediação. A Figura 1 mostra um momento de rodinha de conversas com os pequenos.

Figura 1 – Rodinha de conversas com as crianças.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Figura 1 é possível perceber algumas crianças com o braço levantado, sinalizando interações no diálogo estabelecido com a professora e com os colegas de turma. Todas as vezes que elas desejavam falar, levantavam o braço e requeriam o direito de se manifestar, como pode ser observado na Figura 1. A professora organizava essa dinâmica, sempre no início ou no final da aula, e estimulava, por meio de indagações, a participação das crianças.

Na sequência, apresentamos um trecho do nosso diário de campo, onde descrevemos parte do diálogo entre duas meninas captado em um momento de rodinha. A adoção da prática da rodinha na rotina diária com as crianças se efetivou como estratégia interativa indispensável para o estabelecimento das relações de trocas e compartilhamentos, num sentido horizontal de comunicação com elas, conforme a narrativa a seguir:

No encontro de hoje, levamos as crianças do Grupo G5 para a sala de dança. No momento da rodinha, a professora de EF contou-lhes a história ‘todo mundo tem casa’. Enquanto isso, as meninas N. e G. conversavam baixinho sobre suas casas.

– *Eu moro numa casa na floresta.* (G.)

– *Isso não é verdade, porque eu já fui à sua casa. É uma casa longe, bem longe.* (N.)

– *Eu sei! É de brincadeira.* (G.)

– *Ah tá! Eu também tenho muitas brincadeiras.* (N.)

A menina falou isso apertando o nariz da colega como se fosse uma campainha. As duas riram, lembrando a aula anterior, quando brincamos que o olho é a janela, a boca é a porta e o nariz a campainha [...] (Diário De Campo, 4-5-2015).

Na descrição é possível observar que a disposição da turma em rodinha favoreceu o diálogo das crianças entre si, despertado a partir da interlocução com a temática trazida pela professora. A conversa entre as crianças, captada pela pesquisadora, evidencia que esses momentos são profícuos para a identificação de pistas e elementos que podem favorecer a materialização de um trabalho com foco na participação-escuta das crianças e em consonância com suas contribuições.

Para uma reflexão sobre como a participação-escuta das crianças repercutiu sobre a proposta pedagógica da EF e ressaltou o seu protagonismo, elegemos dois episódios. Ambos decorrentes do diálogo em rodinha. Em uma de nossas mediações, com o objetivo de introduzir a temática brincadeiras cantadas, iniciamos uma interlocução com as crianças a partir da ilustração de uma obra de arte⁷, conforme mostrado na Figura 2.

⁷ Igreja dos Reis Magos, da autora Ângela Gomes.

Figura 2 – Crianças observando a obra de arte.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Figura 2 apresentamos ao centro, de forma ampliada, a obra de arte que mediou o diálogo da professora de EF com as crianças. Nas fotografias que circundam a imagem central, é possível notar a disposição corporal das crianças de atenção à professora e à imagem. Consideramos que as linguagens visuais, expressas por meio da obra de arte, desenhos e pinturas são importantes canais de comunicação com as crianças, pois as auxiliam a construir diferentes sistemas simbólicos sobre a realidade.

Na ocasião, a professora de EF pediu que as crianças expressassem tudo o que viam na gravura como forma de obter pistas de suas culturas e experiências. Esse diálogo nos permitiu, ainda, identificar os gostos, interesses, conhecimentos e captar suas enunciações, conforme o registro feito em nosso diário de campo:

‘O que vocês estão vendo aqui?’, perguntou a professora apontando para a tela. As crianças responderam: *‘Igreja’, ‘pessoa’, ‘pipa’, ‘cruz’, ‘bola’, ‘céu’, ‘mato’, ‘flor’, ‘rodinha’* e, também, por meio de frases como: *‘Tia, tem pessoas pequenas’*, disse-nos uma menina. *‘Olha, tia, aqui tem um ioiô’* [pião], falou um menino apontando com o dedinho na tela. *‘Tem gente dentro da rodinha’*, expressou uma menina. Então a professora lhes perguntou: *‘E o que essas crianças estão fazendo?’*. A turma, novamente, respondeu com palavras ditas ao mesmo tempo: *‘Brincando de roda’, ‘de bola’, ‘de areia’, ‘tem pião’*. A professora prosseguiu: *‘Será que elas estão cantando alguma música nessa roda aqui?’* [...] (Diário De Campo, 14-5-2015).

Participamos observando a reação das crianças e a maneira como elas articulavam as informações a partir da imagem. Nesse dia, um fato nos chamou a atenção. Havia, entre as crianças, um menino ávido para falar, o qual a professora precisou advertir algumas vezes, para que outras crianças também pudessem se expressar. Várias vezes o menino pediu para falar. Levantava o dedinho e repetia: “*Tia, tia, tia [...]*”. No auge da interlocução da professora com as crianças da turma, de maneira tática e para fazer valer o seu desejo de falar e ser ouvido, o menino expressou-se por meio da composição de músicas. O trecho extraído do nosso diário de campo descreve parte do que ocorreu nessa ocasião:

Com a pergunta da professora sobre o que aquelas crianças do desenho estariam cantando, um menino inventou um nome de música e disse: ‘*Roda, roda*’. A professora retrucou: ‘*E vocês conhecem alguma música de brincar e cantar na roda?*’. Uma menina sussurrou a música Ciranda Cirandinha. Outra menina cantou de novo, mais alto. Uma menina cantou a música Atirei o Pau no Gato [...]. A professora continuou: ‘*E vocês disseram que viram uma bola aqui [...]*’. Nesse momento, a professora foi interrompida por um menino que, para participar, disse: ‘*Eu conheço uma música de futebol*’ e começou a improvisar e cantar bem alto uma música de futebol. Todos ficamos surpresos com a atitude da criança. Alguns meninos taparam os ouvidos, enquanto as outras crianças o assistiam. Ao final, a professora pediu uma salva de palmas para ele e que as outras crianças repetissem um refrão da canção composta pelo menino [...] (Diário De Campo, 14-5-2015).

Esse fato evidenciou que as crianças agem, ou seja, acionam diferentes mecanismos que denotam sua intenção. Elas buscam meios de sanar seus interesses e atender às suas expectativas. Apesar de advertido algumas vezes por sua ansiedade para falar/participar da conversa, o menino insistiu na identificação de outras maneiras de chamar para si a atenção da professora e dos colegas. A ação tática da criança que tentou subverter uma norma estabelecida pela professora (Certeau, 1994) lhe conferiu protagonismo. Na continuidade do encontro, o menino cantou e compôs outras vezes, sempre com a expectativa de receber mais aplausos e o reconhecimento dos colegas e da professora. A atitude impulsiva da criança que, por ora, se configurou como inadequada, não impediu que, no processo de mediação, a professora valorizasse a sua produção cultural, revelada pela composição de músicas e favorecida pela disposição espacial com que a interlocução ocorreu com elas. Parte das letras das composições do menino estão descritas abaixo:

Roda, roda, roda, roda
Deixa as crianças rodar [...]
(Música composta pelo menino na EF, 14-5-2015).
Futebol, quando você vai jogar.
Futebol, futebol, futebol,
Você tem que jogar na trave

E essa música [...] ela é muito fácil.

Futebol, futebol, futebol [...]

(Música composta pelo menino na EF, 14-5-2015).

4. O Projeto Pedagógico Articulado com os Diferentes Campos e Sujeitos

Com ênfase na ausculta das crianças, nos diferentes *espaçostempos* de interação, a professora de EF implementou planos de ação que se efetivaram não apenas *para* as crianças, mas *a partir* delas e *com* elas. O desenvolvimento de projeto pedagógico⁸ articulado com os diferentes campos e sujeitos também se constituiu como importante ação didático-pedagógica da EF, que potencializou a ausculta e a comunicação com as crianças. Valorizamos essa estratégia sobretudo pela possibilidade de estabelecer uma permanente relação dialógica e intercultural entre aqueles que ocupam diferentes lugares no processo educativo (gestores, professores, famílias e crianças). A narrativa da professora de sala do grupo G5 denota essa questão:

Como foi dito, há tempo que o CMEI não trabalhava com projeto. Pelo que ouvi de relatos das professoras e das famílias, quando se tem um projeto grande [...] há um envolvimento positivo. Não é aquela coisa solta. Neste ano, o trabalho da EF foi direcionado. As crianças participaram mesmo e os professores também. Foi tudo muito positivo, diante da organização que teve (L. – Professora do Grupo G5).

O fato de uma ação ou projeto pedagógico ser desenvolvido em coautoria e participação dos diferentes sujeitos do contexto educacional favorece a adequação da proposta às problemáticas e interesses do coletivo, ou seja, aproxima a prática educativa das emergências e sentidos produzidos pelos praticantes do cotidiano. Uma metodologia comum de trabalho com projeto pode estimular processos de aprendizagens na coprodução do conhecimento.

A narrativa da professora de sala do Grupo G5 em relação ao trabalho articulado por intermédio do projeto pedagógico da escola, esboça apropriações e experiências das crianças na relação que elas estabeleceram com os saberes desenvolvidos pelas diferentes áreas do conhecimento.

Vou falar um relato de uma menina que achei impressionante. As crianças estavam comentando sobre um garoto que tem uma deficiência e perguntaram ‘*Tia, por que ele*

⁸ De acordo com Hernández (1998), a ação pedagógica de intervir por meio de projetos é uma proposta entendida como “concepção de ensino” e pressupõe outra maneira de organizar a prática na escola. Caracteriza-se pela forma de abordar um determinado tema, com maior aproximação das identidades, e experiências culturais e sociais dos alunos, articulando às diferentes linguagens e áreas do conhecimento.

é assim?'. Eu não soube como explicar. Então uma menina respondeu: '*Ele tem uma casa-corpo e esse corpinho tem um cômodo, que é o quarto, que está desarrumado. O quarto é a cabecinha dele*'. Nunca vou esquecer isso! O projeto trabalhou tanto o corpo, a ideia da casa, as partes como um todo, que fez essa criança fazer essa comparação maravilhosa. Eu vou usar a fala dela sempre que precisar explicar a deficiência de alguma criança. Eu acho que isso responde um pouco do que a gente trabalhou com esse projeto (L. – Professora do Grupo G5).

5. A Interatividade Evidenciada pelos Jogos e Brincadeiras Populares

Além dos projetos pedagógicos e atitudes de ausculta e atenção às enunciações infantis, privilegiamos outros meios para estabelecer comunicação com as crianças. Destacamos o fomento à participação-escuta das crianças por meio da interatividade evidenciada pelos jogos e brincadeiras populares.

Sarmento (2002) destaca a “interatividade” das crianças em suas culturas de pares como meio de favorecer o imaginário infantil e a produção de culturas da infância. As produções culturais das crianças são formadas, especialmente, pelas culturas de pares, que consistem em um conjunto de ideias, artefatos, ações, valores que elas, num contexto de interação, inventam e compartilham entre si (Corsaro, 2009).

Conforme os autores referenciados, a interatividade é, desse modo, estratégica, formada por um conjunto de ações intencionais que oferecem aos pequenos uma sensação de grupo. Em contextos de interações, as crianças criam normas, elaboram maneiras de subverter a realidade e as regras impostas pelos adultos, elegem seus amigos, defendem seu espaço, compartilham linguagens, intenções e ideias inspiradas em personagens de desenhos e histórias que compõem o seu universo lúdico. Dessas maneiras, as crianças produzem culturas. Ao oferecer condições para que elas interajam com o meio e com seus pares, o educador contribui com a formação social e cultural, além de criar contextos favoráveis à sua mediação, com base nas produções culturais valorizadas por elas.

Conforme Mello *et al.* (2012), quando compreendemos a EI como *espaçotempo* de formação integral do sujeito, de valorização de outras formas de linguagens e de promoção de experiências diversificadas, reconhecemos a contribuição da EF para esse contexto. Os autores destacam a brincadeira e o jogo como possibilidades de compreender as crianças como produtoras de culturas, em suas linguagens, em contexto interativo.

A brincadeira e o jogo se apresentam como possibilidade de compreender as crianças como sujeitos que produzem histórias e culturas com linguagem própria, a infantil. Assim, tornar o jogo objeto de intervenção nas aulas de Educação Física na educação infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço e tempo, que

associa interesses e necessidades das crianças para favorecer o desenvolvimento de diversas linguagens presentes na escola (Mello *et al.*, 2012, p. 117).

Concordamos com os autores e, no mesmo sentido, destacamos Bassedas, Huguet e Solé (1999) que consideram a brincadeira como uma das linguagens faladas e compreendidas pela criança, um meio de expressão e de compreensão do mundo que a cerca. No imaginário lúdico infantil, há tanto uma aproximação do mundo dos adultos quanto a possibilidade de distanciar-se pela fantasia e criatividade presentes na realidade imaginada.

É com base nesse entendimento, que a EF privilegiou os jogos e as brincadeiras como forma de estabelecer e manter a comunicação com as crianças, em contexto de interação. Os trechos extraídos do nosso diário de campo se remetem a diferentes *espaçostempos* de mediação e mostram aspectos dos comportamentos e culturas lúdicas infantis, identificados por meio de brincadeiras envolvendo personagens, como o dinossauro, a cabra cega e o leão. O “pique-dinossauro” virou o “pique-leão” e a “cabra cega” virou um “dinossauro bebê” para atender aos interesses das crianças. A identificação da racionalidade infantil nos permitiu adaptar as propostas e fomentar os campos de experiências com elas.

Devido ao sol, adaptamos a brincadeira. Idealizamos que o pula-pula seria uma gaiola onde o pegador prenderia os que fossem pegos. Um menino sugeriu a brincadeira para o grupo e disse: “*vamos brincar de dinossauro?*” Então, combinamos que ele seria o pegador, o grande e faminto dinossauro. No decorrer da atividade, observamos que algumas crianças corriam e se agitavam em volta do pula-pula, que entravam e saíam de baixo sem aparentar interesse em fugir do pegador. Percebemos que a brincadeira com o dinossauro-pegador não funcionou. A professora de EF interveio, supondo ser uma dificuldade da turma para compreender as regras, mas ao interromper a atividade e conversar com as crianças, constatou que, na verdade, elas não fugiam, pois não tinham medo do dinossauro, mas, sim, de leão. Então, o leão passou a ser o bicho de quem elas deveriam fugir. Com essa alteração, a atividade fluiu. Além de correr, as crianças gritavam e se escondiam com medo do leão (Diário De Campo, 19-2-2015).

A professora de EF contextualizou a brincadeira da ‘cabra cega.’ Várias crianças vendariam os olhos com faixas vermelhas e as outras imitariam sons de animais para que fossem pegos. Um menino, chorando, disse: “*Tia, eu não gosto de brincadeira de pegar de bicho com a fita vermelha. Se fosse pega-pega de dinossauro eu ia gostar, mas dinossauro bebê. Tem dinossauro bebê e mãe e pai. Desses eu não tenho medo, só tenho medo do dinossauro Rex*” (Diário De Campo, 16-4-2015).

A identificação desses contextos que envolvem a racionalidade e as culturas lúdicas do universo infantil permitiu à professora de EF, assim como permite às outras áreas do conhecimento, adaptar suas propostas de mediação, de modo a efetivar, significativamente, os processos de apropriação e produção de conhecimentos com as crianças. São dados advindos de experiências, que podem colaborar com os docentes, no sentido de “afinar” o seu olhar,

sensibilizar e flexibilizar o seu conhecimento, considerando as fantasias e idealizações enunciadas por elas. O diálogo com as crianças, mediado pelos jogos e brincadeiras, propicia, desse modo, importantes momentos de aprendizagens, do ponto de vista cultural, político, ético e estético, à medida que valoriza a participação e direciona a ação educativa com base nos interesses e necessidades do grupo que atende.

Em outra experiência compartilhada, estávamos com as crianças do Grupo G5 e a professora de EF no pátio da escola, quando uma menina se aproximou e disse que conhecia uma brincadeira que gostaria de nos ensinar. O nome da atividade era *galinha com pintinhos*. Aproveitamos a atitude da menina para valorizar o seu protagonismo. Chamamos a turma e dissemos que a colega nos ensinaria uma nova brincadeira. Assim, a menina apresentou a proposta que teve grande aceitação por parte das crianças. Nesse momento, permanecemos com os registros daquele episódio, pois entendemos que o fato da criança de vir primeiro a nós manifestava o seu desejo de nos ver registrando a sua contribuição em nosso caderno [diário de campo].

A iniciativa da menina desencadeou uma atitude de participação na turma. Nos encontros posteriores, várias crianças manifestaram o desejo de ensinar alguma brincadeira. Para isso, observamos que elas usavam diferentes recursos para se fazerem ouvir, especialmente pela professora de EF, como pode ser percebido na seguinte descrição do diário de campo:

A professora de EF desceu a rampa cantando com as crianças a música da serpente. Ao chegar no pátio, dispostas em círculo, um menino disse que queria brincar da brincadeira ‘do vizinho’, que ele iria ensinar. A professora o ouviu, mas continuou a brincadeira que já fazia com as crianças [...]. Então, o menino veio até mim [pesquisadora], que estava no canto do pátio registrando a aula e disse: ‘*Tia, eu posso ir na sala guardar o meu agasalho?*’. Eu disse que poderia segurá-lo, mas ele não quis e saiu. Em seguida, o menino voltou e me pediu para ir até a sala guardar o seu chinelo. Percebi que o menino insistia em ir até a sala e perguntei-lhe: ‘*Conta pra tia o que você quer fazer na sala?*’. Ele me respondeu: ‘*Eu preciso de um papel e de um lápis*’. ‘*Ah, mas isso eu posso te dar. O que você quer escrever?*’, perguntei. ‘*A brincadeira pra tia falar e eles fazerem*’, respondeu o menino. ‘*Você quer que eu escreva pra você?*’, perguntei. O menino então ditou, a seu modo, a brincadeira e eu a anotei num pedaço de papel que ele, imediatamente, entregou à professora. Ao receber o papel, a professora logo ‘captou’ a situação, chamou as crianças e, junto com elas, tentou compreender a brincadeira do menino. Vimos que, pelo desejo de brincar de novo, o menino reinventou a brincadeira ‘galinha com pintinhos’ ensinada por uma menina na aula anterior. Talvez por não recordar, ou por seu desejo de também contribuir com a aula, o menino modificou o contexto da brincadeira, conforme a sua preferência. Os personagens, que eram raposas, milho e pintinhos, agora são vizinhos, pipoca e as crianças. Enquanto a professora tentava encontrar uma lógica na proposta do menino, as crianças, a seu modo, incorporaram a brincadeira, que despertou muito o interesse delas entre seus pares (Diário De Campo, 21-5-2015, Grupo G5).

Conforme observado no trecho extraído do nosso diário de campo, é possível perceber as ações táticas de um menino no auge da sua vontade de “criar alguma coisa”. Ao perceber que a aula de EF transcorreria de modo a não atender às suas expectativas pessoais (que era brincar de *galinha com pintinhos*), a criança usou diferentes meios para que sua sugestão de brincadeira fosse atendida pela professora, o que culminou com o seu protagonismo na aula de EF. A Figura 3 evidencia o momento anteriormente descrito em nosso diário de campo.

Figura 3 – Menino criando brincadeira.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Figura 3 é possível observar o momento em que o menino relata a brincadeira para a pesquisadora, que anota a sua fala. Na sequência, vemos a professora de EF receber o papel com a anotação da brincadeira e, posteriormente, experimentar a proposta sugerida pela criança com a turma.

Os episódios registrados em nosso diário de campo denotam um contexto de produção de cultura protagonizado pelas crianças, em que a atenção da professora às sugestões trazidas por elas reconduzia o processo pedagógico e tornava o momento da EF mais significativo. Certeau (1985) identifica que as práticas dos sujeitos enunciam três diferentes dimensões: ética, estética e polêmica.

A dimensão ética instiga “modos de agir”. Conforme o autor, é a recusa à identificação com a ordem ou a lei dos fatos. Nas ações das crianças, é possível perceber sua vontade histórica de existir. De alguma maneira elas expressam resistência às normas ou fatos, que não lhes exprimem significados. A dimensão estética está relacionada com as criações

singulares dos sujeitos, as suas “artes de fazer” conforme a ocasião. Exige sensibilidade para assumir “modos de olhar”, perceber, apreciar e sentir. Na EI observamos que, muitas vezes, as crianças não conseguem expressar suas ideias e intenções por palavras, mas agem para se fazerem entender. São enunciações que decorrem do contexto vivido e esboçam diferentes intenções dos sujeitos.

Já a dimensão polêmica das práticas está associada às intervenções que ocorrem num conflito permanente, em defesa da produção de sentido e significado. Também envolve a ação do sujeito e possibilita ampliação dos “modos de ser e fazer” frente às demandas do cotidiano.

Com base nos episódios descritos, é possível identificar as três dimensões observadas por Certeau (1985) nas práticas das crianças: quando percebem a ocasião e criam estratégias para se fazer ouvir/comunicar e atender aos seus desejos; quando transparecem sua insatisfação ou recusa ao momento; quando estabelecem relação com suas culturas de pares e as compartilha de modo a ampliar as possibilidades de produção de sentidos. Em todas essas circunstâncias, evidenciamos a ação da criança, no intuito de potencializar suas próprias experiências de aprendizagens.

6. Os Desenhos como ‘Peças-Chave’ no Aprendizado e Comunicação com as Crianças

Nesse contexto, também ressaltamos os registros em desenhos, feitos pelas crianças, como instrumento de aproximação às suas singularidades. Nas experiências de interlocução com os pequenos, vimos que os desenhos foram “peças-chave” na relação com a produção de sentidos que marcaram as crianças. Pelos desenhos, captamos detalhes de uma identidade que se revelou pela livre expressão de pensamentos. A arte da criança em sua subjetividade vivificou o contexto das produções e nos permitiu, como adultos, acessar, mesmo que de forma interpretativa, um imaginário de ideias cultivadas por elas, que extrapolava o plano gráfico e se constituía como produtos de experiências, de autoria dos pequenos.

O processo pedagógico de produzir com arte, como o desenho feito pela criança, é considerado um fator importante no que se refere ao aprendizado e possibilidades de comunicação com elas. São estratégias preciosas,

[...] pois ocorrem de modo a liberar, a dominar e a permitir conhecer melhor sensações e emoções individuais. É como se a expressão livre fosse considerada uma tendência natural de comunicação. O aluno realiza seus desejos, exprime através de imagens o que seria impossível através de palavras. No fazer arte de forma livre, a criança desenvolve-se, trabalhando seu lado emocional, motor, racional, gestual (Cola, 2014, p. 26).

Valorizamos essa interlocução com as crianças em diversas circunstâncias de nossa inserção. Nos começos dos encontros, como estratégia para iniciar nossa conversa sobre a temática a ser desenvolvida. Nas atividades realizadas em casa com a família, como meio de extrair informações sobre suas culturas, conhecimentos e experiências vividas dentro e fora da escola. Ao final das intervenções, como método para captar as produções de sentido, estimular a oralidade das crianças e a construção do pensamento na articulação com a linguagem artística.

A Figura 4 evidencia a participação e a escuta das crianças mediada pelo desenho. Solicitamos que elas desenhassem suas brincadeiras preferidas, que são vivenciadas em casa ou na escola, para que pudéssemos conversar sobre os seus interesses, expectativas e desejo em relação às atividades lúdicas.

Figura 4 — Participação e escuta das crianças mediada pelo desenho.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Figura 4 é possível perceber a professora de EF conversando com um menino sobre o seu desenho. Ao ouvir a criança, a professora anotou, na parte de trás da folha, a narrativa dela acerca da sua produção. Também aproveitamos esse momento para conversar, individualmente, com elas. Estimulamos que as crianças falassem sobre o seu imaginário lúdico, os sentidos valorizados nas brincadeiras e os saberes vivenciados na aula.

A narrativa seguinte foi retirada de um vídeo onde capturamos nosso diálogo com duas crianças a partir de seus desenhos. Por meio dela é possível observar descrições diferentes para a brincadeira “caça ao tesouro”. A conversa mediada pelo desenho nos permitiu, ainda, enxergar o contexto em que influências e disputas acontecem entre as

crianças nas suas relações entre pares, bem como os elementos da sua racionalidade, da capacidade de fantasiar e a apropriação da brincadeira como um bem cultural incorporado por elas.

Um menino nos mostrou sua folha com vários desenhos e disse:

– *Esse aqui é passa anel, esse aqui é pega-pega, esse aqui é caça ao tesouro e esse aqui é pula corda.*

– *Você sabe brincar de todas essas brincadeiras que estão aí?*

– *Sim.*

– *Então, como que brinca, por exemplo, de caça ao tesouro?*

– *Você vai achando o tesouro [...].*

Uma menina interrompeu nossa conversa e disse:

– *Não. Eu que desenhei primeiro [caça ao tesouro].*

– *Como?*

– *Ele tá me repetindo. Eu que desenhei.*

– *E cadê o seu desenho? Mostra pra tia.*

– *Eu fiz o caça ao tesouro e borboleta-peixe.*

– *E como se brinca dessa brincadeira?*

– *Você tem que pegar uma asa de borboleta ou de fadinha, pegar uma dentadura de vampiro e colocar. Aí, quem pegar, vai ser.*

– *E o caça ao tesouro?*

– *Caça ao tesouro, a minha é diferente. Você tem que esconder qualquer coisa em qualquer lugar. Aí, se você achar o sapato e achar o baú, vai estar cheio de moedas de chocolate.*

O menino retrucou:

– *Mas não tem sapato no tesouro. É ouro que tem aqui dentro [apontando para o baú que havia em seu desenho].*

(Narrativa, 26-3-2015).

Com base nessas questões, a análise desse diálogo nos desperta para a atenção ao contexto onde ocorrem as produções das crianças. Ao buscarmos dialogar com elas a partir dos seus desenhos e tentar identificar suas produções de sentidos, vimos a recorrência de ilustrações com os mesmos personagens ou brincadeiras. Dada recorrência, em uma leitura apressada, poderíamos assegurar se tratar de elementos das culturas infantis com alta representatividade entre as crianças. No entanto, lançando a atenção para o contexto em que esses desenhos foram realizados, evidenciamos que pequenos grupos de crianças compartilharam a mesma mesa para que pudessem trocar materiais, como o lápis de cor. Aparentemente, essa disposição favoreceu a possibilidade de trocas de informações entre elas.

Evidenciamos que os desenhos foram canais para a abertura de diálogo com as crianças, mas a incorporação de outros referenciais, como as enunciações captadas no contexto dessas produções, associadas às suas narrativas, foram essenciais para emprendermos uma relação dialógica com elas e potencializar a sua participação-escuta nos *espaçotempos* das mediações.

7. Considerações Finais

A realização desse estudo que teve como objetivo analisar os meios/maneiras de se comunicar com as crianças na EI evidenciou que os sistemas de ensino podem consolidar o seu atendimento, valorizando diálogos permanentes com elas. Partimos do reconhecimento de que as produções culturais das crianças, expressas pelos seus diferentes modos de pensar/falar são canais favoráveis para superar a (in)visibilidade social desses sujeitos ao longo da história.

Para perceber/captar as múltiplas linguagens das crianças em favor de estabelecer uma comunicação mais efetiva com elas, nos empenhamos na identificação de mecanismos pedagógicos que nos permitissem dialogar com as suas produções culturais. Para isso, destinamos atenção às suas práticas, às suas falas e ações, à criação anônima nascida no desvio do uso dos bens culturais e enunciadas pelas culturas de pares. O estudo das múltiplas linguagens infantis é possível se considerarmos a maneira diversificada da criança consumir e produzir culturas. Desse modo, as análises sobre os meios/maneiras de se comunicar com as crianças se deram com base no entendimento de que elas se apropriam (ou reapropriam) das culturas cotidianas e empreendem uma série de ações que, articuladas umas às outras no tempo, permitem identificar meios de estreitar a comunicação com elas e ampliar a sua participação.

Destacamos as rodinhas de conversas presentes nas rotinas diárias das crianças na EI como *espaçotempo* favorável à captação de suas narrativas e conhecimentos que denotam seus interesses e culturas. Nessa interação, as narrativas e enunciações produzidas na articulação com outras linguagens foram dados que, quando percebidos/captados, ampliaram nossas possibilidades de interlocução com elas e a sua participação.

O projeto pedagógico foi percebido como via favorável à interlocução e trocas entre as diversas áreas e profissionais que atuam na EI. Dada a diversidade de contextos que nem sempre oportunizam horários de planejamentos coletivos para os professores, o projeto pedagógico se mostrou eficiente para assegurar na organização curricular do CMEI, condições que superem a fragmentação do currículo em áreas do conhecimento e das circunstâncias que desfavorecem o diálogo entre os diferentes campos e profissionais. Além disso, promoveu considerável participação das crianças nas ações pedagógicas desenvolvidas pelas diferentes áreas.

A interatividade por meio de jogos e brincadeiras evidenciou o corpo/movimento como linguagem privilegiada de comunicação com as crianças. Isso denota a importância da

EF como área de conhecimento compor os currículos da EI. Os saberes tratados pela EF, mediados por um profissional licenciado na área, colaboraram de maneira significativa para estabelecer a comunicação com/entre as crianças, interagir com suas linguagens, promover a interação, ampliar leituras de mundo e o capital cultural lúdico. A relação dialógica estabelecida com as crianças reverberou sobre a ação pedagógica do professor de EF, quando estimulava que elas tivessem um papel mais ativo, expresso pelas suas falas e movimentos. A ação das crianças trouxe implicações sobre a condução da aula e resultou no seu protagonismo.

Destacamos o desenho, que nos permitiu nos comunicarmos com as crianças por meio das suas fantasias e singularidades. A análise dessas possibilidades evidenciou que 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.

A concretização de uma EI centrada na participação-escuta das crianças, nos seus direitos como sujeito produtor de cultura, depende da adoção de medidas de cunho pedagógico, como a atenção e ausculta às suas vozes, mas também implica ações de natureza política e administrativa, que salvaguadem a essa etapa da educação, condições estruturais no campo físico, material e legal, para a materialização de um processo educativo assente nos direitos das crianças.

Sinalizamos a necessidade de novos estudos dessa natureza, que busquem promover a participação e a escuta das crianças nas dimensões política e pedagógica que envolvem o campo educacional. Também ressaltamos a emergência de pesquisas que potencializem a emancipação das crianças e o seu reconhecimento como sujeito de direitos para além dos muros escolares, para que a sua cidadania se efetive na polis. Consideramos que a valorização da participação infantil colabora para desconstruir a invisibilidade das crianças e para o reconhecimento delas como sujeitos ativos, capazes de pensar e agir sobre si, e não como meros objetos da racionalidade adulta. O processo de escuta das crianças está, para além de ouvi-las verbalmente, compreendê-las em seus desejos e maneiras de ser criança, que se manifestam, sobretudo, pela linguagem corporal.

Referências

Ariès, P. (1978). *História social da infância e da família*. (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: LCT.

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.

_____. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília/DF.

_____. (2017). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB.

Buss-Simão, M. (2005). Educação Física na Educação infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física.” *Motrivivência*, Florianópolis, 25(1), 163 – 173.

_____. (2014). Pesquisa etnográfica com crianças: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 37-59.

Certeau, M. (1985). Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: Szmrecsanyi, M. I. (Org). *Cotidiano, Cultura popular e Planejamento urbano*. (Anais do Encontro cotidiano, cultura popular e planejamento urbano). São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de São Paulo, 3-19.

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.

Cola, C. (2014). *Ensaio sobre o desenho infantil*. 3. ed. Vitória: EDUFES.

Corsaro, W. A. (2009). Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: Müller, F., & Carvalho, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 83-103.

_____. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, M. (2003). Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim. In: Caria, T. H. (Org.). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 149-166.

Garanhani, M. C., Martins, R. DE C., & Alessi, V. M. (2015). Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: Ens, R. T., & Garanhani, M. C. (Org.). *Pesquisa com crianças e a formação de professores*. Curitiba: PUCPR, 311-336.

Manual APA: *Regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos*. (2019). São Paulo: Biblioteca FECAP Paulo Ernesto Tolle.

Mello, A. da S., Zandomínegue, B. A. C., Barbosa, R. F. M., Martins, R. L. D. R., & Santos, W. (2016). A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, 28(48), 130-149.

Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM. Editora. Recuperado de <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 Abril 2020.

Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. Universidade de Brasília, Brasília-DF, *Paidéia*, 17(38), 311-320.

Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: Cruz, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*, 43-51.

Mello, A. S., Assis, L. C., Klippel, M. V., & Santos, W. (2012). Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. In: Mello, A. S., & Santos, W. (Org.) *Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar*. Curitiba: Editora CRV, 105-121.

Sarmiento, M. J. (2002). *Imaginário e culturas da infância*. Instituto de Estudos da criança. Universidade de estudos da criança. Universidade do Minho.

_____. (2002a). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, 78(1), 265- 283.

_____. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos, V. M. R., & Sarmiento, M. J. (Orgs). *Infância (in)visível*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 25-53.

_____. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In: Sarmiento, M. J., & Gouvea, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 17-39.

Sarmiento, M. J., & Marchi R. de C. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações*, 4(1), 91-113.

Onu. (1989). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), 13-20.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Bethânia Alves Costa Zandominegue – 33,33%

Raquel Firmino Magalhães Barbosa – 33,33%

André da Silva Mello – 33,33%