



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CURSO ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**O PROTAGONISMO INFANTIL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS QUE  
ENVOLVEM A LINGUAGEM ARTÍSTICA**

Márcia Aparecida Gomes



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CURSO ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Márcia Aparecida Gomes

**O PROTAGONISMO INFANTIL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS QUE  
ENVOLVEM A LINGUAGEM ARTÍSTICA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Clenice Griffó

Belo Horizonte

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado o dom da vida e aos meus pais, que apesar do pouco convívio, me deixaram lições preciosas. Meu pai, que me ensinou ainda pequenina que preciso resolver as dificuldades que surgem em meu caminho de forma autônoma. À minha mãe que me mostrou o valor da dedicação e do saber.

Agradeço ao meu marido, que suportou minhas ausências, tanto físicas quanto mentais, e os livros e papéis espalhados pela casa, assim como a falta de vida social durante a caminhada, Agradeço aos meus filhos, Daniel e Pedro, que são parte importante em minha vida. Agradeço aos meus irmãos, que me auxiliaram nos momentos de dificuldade.

E, por fim, agradeço aos professores que orientaram o trabalho desenvolvido, pois sem eles a escrita ainda estaria no estágio inicial.

“cem crianças? Não, cem homens, não no futuro, num prazo mais ou menos distante, mas desde agora. Seu mundo não é um pequeno mundo, mas o seu mundo, com seus sonhos, qualidades, aspirações, desejos; nada neste mundo particular é ridículo, ingênuo ou afetado, porque é próprio da essência da humanidade.”

(Korczak, 1997).

## RESUMO

Este trabalho trata do protagonismo infantil nas propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de 4 e 5 anos em instituição de educação infantil, envolvendo a linguagem artística plástica e discorrendo sobre as possibilidades e a importância da participação das crianças na elaboração das propostas a serem desenvolvidas com grupo.

O objetivo do presente trabalho foi estudar as práticas que possibilitam a participação das crianças de 4-5 anos nas aulas que envolvem a linguagem artística plástica. Tendo em vista a preocupação existente em possibilitar a real participação das crianças na elaboração e definição das propostas desenvolvidas nas atividades que envolvem esta linguagem, será apresentado um breve estudo sobre a concepção de infância, criança, desenvolvimento, protagonismo e linguagem artística.

Esta monografia apresenta as intervenções realizadas durante um período de atuação junto a turmas de crianças de 4 – 5 anos no Anexo José Maria dos Mares Guia, localizado no Bairro Riacho, em Contagem/MG.

Na primeira parte há uma caracterização e o histórico da educação infantil no município de Contagem que teve uma ampliação no atendimento e na qualidade do trabalho ao longo dos últimos anos; o histórico da educação infantil na instituição e parte de sua proposta pedagógica; assim como um breve relato da trajetória profissional da professora que realizou o presente estudo e a caracterização da instituição e seus profissionais e da população atendida.

Em seguida será apresentada a fundamentação teórica, com a concepção de desenvolvimento, aprendizagem, infância, linguagem artística e protagonismo infantil em instituições de educação infantil. Foram pesquisados autores de expressividade como Vigotsky e Sarmento.

Na segunda parte apresentamos o relato do projeto de intervenção realizado e que envolvem atividades desenvolvidas na proposta de trabalho com a linguagem artística plástica e algumas reflexões da profissional envolvida.

Na última parte, estão as considerações finais, que apresentam a percepção da professora que executou o projeto de intervenção no que diz respeito aos dados obtidos, sendo possível perceber que as crianças participam de forma ativa da elaboração das propostas de trabalho e interagem com seus pares e com os adultos. Demonstrem maior interesse na realização de atividades e fazem intervenções durante o processo de execução das propostas que são elaboradas junto ao grupo.

O trabalho que incentiva o protagonismo infantil demonstra propiciar o desenvolvimento mais amplo das crianças e o maior envolvimento do grupo como um todo com a realização do que foi proposto.

Palavras chave: infância, protagonismo, linguagem artística.

## Abstract

This work deals with child role in pedagogical proposals and was developed with 4 and 5 years old children, in an early childhood institution. The research involved activities in plastic artistic language, and discussed the possibilities and the value of involving children in the organization of these proposals, aimed to be developed with the group.

The aim of the research was to investigate practices that enable 4-5 years old children to participate in classes involving plastic artistic language. Given the existing concern in encouraging real participation of children in the development and definition of proposals in activities involving this language, a brief study on basic concepts of childhood, child development, leadership and artistic language was also presented.

This paper presents the activities carried out during an intervention performance with groups of 4-5 years old children in the José Maria dos Mares Guia outbuilding, located inside the so named primary school in *Riacho*, a neighborhood located in the county of *Contagem, Minas Gerais*.

The first part of the paper presents a characterization and history of early childhood education in the County of Contagem, which experienced an expansion of this service and an increase in quality of this work over the past few years. The history of early childhood education in the studied institution and part of its pedagogical proposal were also taken into account, as well as a brief report of professional life of the teacher who led this study and the characterization of the institution, its employees and the population served.

Therefore, the theoretical foundation, with the conception of development, learning, childhood, artistic language, and children's role in early childhood institutions will be presented. Several authors were searched specially Vygotsky and Sarmento.

In the second part we present the report of the undertaken intervention project whose activities involved works with plastic artistic language as well as some reflections from the teacher involved.

In the last part, are the final considerations, which represent the perception of the teacher who held the proposed intervention, regarding the obtained data, showing that it is possible to understand that even small children can actively participate in the formulation of proposals for work and to interact with their classmates and with adults. They demonstrate greater interest in performing activities and make interventions during the implementation process of the proposals that are suggested and developed by the group.

Works that encourage children, show that leadership provides a broader children development and an increased group involvement of the as a whole with the realization of those matters that were proposed.

Keywords: childhood, leadership development, artistic language.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>CAPÍTULO I - O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PROGRESSO NO ATENDIMENTO À CRIANÇA</b> .....	11
1.1. O Institucional e o Profissional - Aspectos que se entrelaçam .....	12
1.2. Histórico e caracterização do Anexo José Maria dos Mares Guia .....	15
<b>CAPÍTULO II – DEFININDO CONCEITOS</b> .....	19
2.1. Protagonismo ou participação – um debate a ser realizado .....	19
2.2. Conceito de Protagonismo .....	21
2.3. Concepção de infância e criança .....	23
2.4. Concepção de desenvolvimento e aprendizagem .....	24
2.5. Linguagem artística .....	25
2.6. O espaço e o protagonismo infantil .....	27
<b>CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	29
3.1. Objetivo Geral .....	29
3.2. Objetivos Específicos .....	29
3.3. Procedimentos, recursos e materiais .....	29
<b>CAPÍTULO V - PROJETO DE INTERVENÇÃO: RELATO DO TRABALHO E SUAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	31
5.1. O nome da Turma e o trabalho com imagens.....	31
5.2. As oficinas e a confecção de um ursinho de pano .....	35
5.3. Os projetos de investigação e a construção de um esqueleto de dinossauro .....	39

5.4. Respostas frente a atividades que não permitem participação .....	41
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	43
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	45

## INTRODUÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a proposta pedagógica das instituições deve garantir a “oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais” garantidos pela Constituição Federal e que definem os direitos básicos de todo ser humano.

A Constituição Federal de 1988 normatizou o que está presente na Declaração dos Direitos da Criança, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, que estabelece ser a criança um sujeito com direito a proteção especial, ao pleno desenvolvimento físico, mental, espiritual e social por meio de uma forma de vida saudável e normal, e em condições de liberdade e dignidade.

Além da questão legal que garante à criança o direito de participação, acredita-se que reconhecer esse direito dentro da instituição de educação infantil proporciona melhor desenvolvimento e a aprendizagem, uma vez que permite a visibilidade da criança enquanto sujeito de direitos e o seu reconhecimento enquanto cidadão.

Conforme Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), reconhecer as crianças enquanto detentoras do direito de participação na vida social é garantir a sua visibilidade como destinatárias de políticas públicas e como sujeitos políticos peculiares.

Isto significa que as crianças devem estar inseridas em um contexto onde sejam consideradas como sujeitos de direitos e construtores de culturas e que tenham oportunidade de se expressar e de participar da construção das práticas que ocorrem nas instituições que as atendem. As crianças estão inseridas em um ambiente social, a instituição de educação infantil, e devem ter seus desejos, sonhos e anseios levados em consideração, na construção das práticas pedagógicas que ocorrem durante sua permanência. Concordamos com Gandini e Edwards (2002) ao afirmarem que:

“Cada criança é o centro de todo esse sistema de muitas relações, o qual a criança pequena estabelece desde o início da sua vida com o tempo e o espaço. A criança é uma protagonista que tenta descobrir e entender as relações, conexões e respostas, elabora suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações.” (Gandini e Edwards, 2002, p.77).

O planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas que ocorrem nas instituições precisam ter a identidade das crianças, buscando a sua participação e fazendo com que levantem hipóteses, criem explicações para os fenômenos que as rodeiam e que façam sugestões sobre o que será realizado/investigado. A instituição de educação infantil deve ser um centro de investigação e descobertas do mundo, além de proporcionar a interação entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos.

As práticas pedagógicas desenvolvidas devem permitir a participação das crianças, como atores centrais do processo, na sua construção, tendo em vista que, como sujeitos inseridos em uma cultura e construtores desta cultura, tem a necessidade de conhecer e explorar as manifestações que ocorrem ao seu redor. Entretanto, no trabalho realizado, com crianças de 4, 5 e 6 anos, nos questionamos se as crianças realmente são os atores principais das práticas desenvolvidas na sala de aula. Nas atividades de linguagem artística buscamos a participação efetiva das crianças em sua realização, mas geralmente já temos uma ideia inicial que foi concebida em planejamento construído pela professora ainda que leve em consideração as manifestações verbais ou não verbais das crianças.

Portanto uma visão de criança enquanto protagonista dos processos que ocorrem na instituição considera importante a escuta para entender como a criança pensa, questiona e interpreta a realidade e sua relação com essa realidade, sendo o adulto aquele que, conforme Rinaldi, (2005, pag 124), “o que escutamos é somente uma parte de um conhecimento mais amplo, sensibilidade para ouvir e ser ouvido, não somente com os ouvidos, mas com todos os sentidos.”

Garantir práticas que visem a proporcionar a participação das crianças na construção de propostas pedagógicas, que as enxerguem como sujeitos centrais no trabalho a ser realizado nas atividades envolvendo a linguagem artística é o desafio proposto neste trabalho. Ele foi desenvolvido em uma instituição de educação infantil do município de Contagem/MG, com grupos de crianças de 4, 5 e 6 anos.

## **CAPITULO I - O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONTAGEM – PROGRESSO NO ATENDIMENTO À CRIANÇA**

O Sistema Municipal de Ensino de Contagem foi instituído por meio da Lei nº 4.203 de 18 de dezembro de 2008, contando com uma Diretoria de Educação Infantil e assessores regionais em cada região da cidade. A prefeitura vem ampliando a ofertas de vagas na Educação Infantil e para isso criou os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's), além de manter convênio com 32 creches conveniadas. Em Contagem, os CEMEI's são as instituições que atendem as crianças de creche (0 a 3 anos) e pré escola (4 e 5 anos). A Prefeitura ainda oferece atendimento às crianças de 4 e 5 anos nos anexos, que são instituições vinculadas às escolas de Ensino Fundamental, além de também manter atendimento para esta faixa etária em classes de educação infantil funcionando nos mesmos prédios de escolas de Ensino Fundamental. Nos dois últimos casos, o atendimento se dá em período parcial, enquanto nos CEMEI's as crianças de 0 a 2 anos podem ser atendidas em horário integral, e as crianças de 3 a 5 anos em horário parcial.

Os profissionais que atuam na Educação Infantil, são Professores da Educação Básica - PEB I - que atuam com as crianças de 4 e 5 anos na rede própria. São profissionais em nível superior, licenciados em Cursos de Pedagogia ou Normal Superior. Com as crianças de 0 a 3 anos atuam os/as Agentes de Educação Infantil, profissionais com formação em Curso Normal de nível médio (formação mínima exigida pelo concurso). Porém, conforme constatado em pesquisa realizada junto à Secretaria Municipal de Educação, na Rede Municipal de Contagem, muitos desses profissionais já contam com formação superior em Pedagogia ou Normal Superior. Além disso, a formação continuada em serviço, oferecida pelo Sistema Municipal de Educação aos profissionais da educação infantil visa a melhorar a qualidade do atendimento às crianças pequenas. A dificuldade que as escolas enfrentam é fazer com que todos os profissionais sejam contemplados nessa formação, o que geralmente não acontece, por diferentes motivos.

Em 2012, de acordo com dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Contagem, a Prefeitura atendeu a um total de 10.140 crianças, sendo 6.820 crianças na

Rede Municipal e 3.320 na Rede Conveniada. Esse atendimento é realizado em 46 instituições públicas municipais e 32 da Rede Conveniada.

Apesar da ampliação do número de vagas oferecidas nos últimos 10 anos, ainda não há atendimento a toda a demanda da população infantil do município.

### **1.1. O institucional e o profissional – aspectos que se entrelaçam**

Minha história como profissional da educação infantil teve início no Sistema Municipal de Educação de Contagem, no Anexo José Maria dos Mares Guia, que está vinculado e localizado no mesmo prédio do CAIC Carlos Drummond de Andrade, situado em um bairro de classe média baixa, onde a maioria das crianças moram em apartamentos e não têm nem espaço livre, nem crianças de sua idade para brincadeiras. As crianças possuem os materiais necessários para o desenvolvimento dos trabalhos e os pais são bem participativos, sempre atendendo às solicitações das professoras para o melhor desenvolvimento das atividades realizadas na instituição.

Desde que assumi o cargo de professor PEB 1 II<sup>1</sup>, após efetivação no concurso público de 2002, trabalhei nessa instituição, com turmas de 4 e 5 anos. Assumi uma turma de 5 anos em uma época em que as crianças da educação infantil, assim como suas professoras, não tinham muitos direitos. O Anexo José Maria dos Mares Guia contava apenas com uma turma do infantil e o espaço era quase totalmente ocupado pelas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa época, os professores da escola demonstravam grande relutância em assumir a turma de Educação Infantil. Então, quem tinha menor tempo de casa recebia a responsabilidade de trabalhar com essa faixa etária, sem nenhum direito já garantido aos outros docentes. Ou seja, apesar de ser professora concursada como todas as minhas colegas, eu, como regente da turma de 5 anos não tinha direito ao tempo de planejamento e devia trabalhar na lógica do ensino fundamental. As turmas eram preparatórias para o 1º ano do ciclo, com provinhas e horários similares. Com o avanço dos estudos e dos cursos de formação, conseguiu-se reverter esse quadro e hoje a educação infantil conta com uma proposta pedagógica atualizada e pensada para o atendimento às crianças de 4-5 anos.

---

<sup>1</sup> Em Contagem, o professor que tem formação em nível superior e que trabalha com a pré-escola e o ensino fundamental I é considerado PEB1 II, o profissional que tem apenas o ensino médio com formação em magistério é denominado PEB 1

A Instituição conta com seu projeto político pedagógico, que é uma construção conjunta e histórica. As dificuldades para sua elaboração foram muitas, desde a falta de documentação para consulta, até a rotatividade dos profissionais que atuam na educação infantil. Mas ao final de cada ano é realizada uma avaliação e são feitas adequações ao projeto. No ano de 2012, a avaliação foi realizada com a participação dos pais e profissionais e contou com o suporte dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, um documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e que representa um norte na avaliação das Instituições de Educação Infantil do país.

A proposta pedagógica do Anexo demonstra preocupação com a qualidade do trabalho e com as interações que ocorrem na instituição, seja entre crianças e seus pares ou entre crianças e adultos, propiciando momentos de organização flexíveis e de convivência com as crianças e profissionais que atuam no primeiro ciclo.

Para a construção do Projeto Político Pedagógico e a efetivação da proposta pedagógica tivemos que demarcar espaços que garantissem os direitos, tanto das crianças quanto das professoras. Começamos a estudar e participar das formações que ocorriam na Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEDUC, juntamente com outras colegas, pois o número de turmas da educação infantil começou a crescer: hoje contamos com nove turmas ao todo, sendo quatro no turno da manhã e cinco no turno da tarde. No turno da manhã, onde foi realizada a pesquisa, a distribuição das crianças em 2013 ficou assim definida: duas turmas de crianças de quatro anos e duas turmas com crianças de cinco anos. A coordenação pedagógica do turno da manhã é feita por uma supervisora efetiva e uma coordenadora, sendo esta uma profissional afastada da regência por laudo Médico. Portanto, na história recente da instituição, nossa luta é pela construção de um espaço próprio para o atendimento à Educação Infantil, na forma de um CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, construção esta que já foi aprovada no Orçamento Participativo de 2012. A luta é ainda pela disponibilização de uma pedagoga para trabalhar exclusivamente com a equipe da educação infantil, pois acredita-se que a pedagoga que atua no primeiro ciclo não tem condições de atuar também na educação infantil desta instituição devido às demandas e especificidades de cada etapa.

Com as atividades de formação e as discussões com o coletivo, começou-se a inquietar com a participação das crianças na definição das práticas que ocorriam na instituição.

Foi iniciada a elaboração de Projetos de Investigação e oficinas com turmas flexíveis, buscando estimular as crianças na procura de respostas para os problemas apresentados. Pessoalmente, o questionamento que me fazia era sempre o mesmo: as crianças realmente estão participando na definição das práticas que ocorrem em sala ou em meu grupo? Como estimular a participação das crianças na elaboração da rotina e no planejamento das atividades diárias? Qual a participação das crianças na elaboração dos processos que ocorrem na instituição e que envolvem a linguagem artística? Qual a participação das crianças na avaliação desses processos?

Em 2008, assumi as aulas de linguagem artística das turmas de 4 e 5 anos e levei comigo todos esses questionamentos, além de refletir sobre o espaço físico que ocupava. Como esse espaço contribuía para o protagonismo infantil?

Neste ano, 2013, novamente assumi um grupo de crianças de 05 anos, turma que sofreu alterações no final do mês de março ao ser aglutinado com outra turma. Isso aconteceu devido ao número de matrículas ser menor que o estabelecido pela Secretaria de Educação de Contagem e houve a necessidade de receber crianças de 4 anos, para atender à lista de espera.

Apesar de todos os contratempos ocorridos nesse início de ano letivo, busquei investigar a participação das crianças na construção dos processos pedagógicos que envolvem a linguagem em turmas de quatro e cinco anos desta instituição, tendo em vista a organização em grupos flexíveis<sup>2</sup> nos momentos de projetos de investigação e oficinas.

Nas oficinas as propostas de trabalho são definidas previamente no Projeto Político Pedagógico da instituição e cada professora desenvolve a oficina na qual se considera com maior habilidade e conhecimento específico, sendo que na execução da proposta contamos com a participação efetiva das crianças.

Os projetos, denominados na instituição como de investigação, se originam de temas, assuntos ou questões levantadas pelas crianças e seus passos são definidos por todo o grupo. Assim, em cada oficina ou projeto temos temas e trabalhos diferenciados. A organização flexível das turmas foi pensada considerando que:

---

<sup>2</sup> A organização do trabalho em grupos flexíveis consiste na divisão do total de crianças da educação infantil pelo número de professoras que atuam com o grupo.

...as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constrangidas, ora estimuladas – pelas relações pessoas que se estabelecem com os outros – famílias, amigos, comunidade, etc. ...(Sarmiento, 2007, p 9).

Tendo em vista os aspectos acima abordados, sobre a trajetória e o histórico da pesquisadora enquanto docente, a proposta pedagógica da instituição, a reflexão sobre as práticas aí desenvolvidas e as discussões levadas a cabo na formação, foi realizado um trabalho de pesquisa com o tema Protagonismo Infantil, desenvolvido com grupos de crianças de 4-5 anos no Anexo José Maria dos Mares Guia.

## **1.2. Histórico e caracterização do Anexo José Maria Dos Mares Guia**

O atual Anexo José Maria dos Mares Guia, inserido até o presente momento no CAIC Carlos Drummond de Andrade, recebeu esse nome em homenagem ao pai do Sr. João Batista dos Mares Guia, Secretário Municipal de Educação na época de sua inauguração e que tinha como denominação PÓLO DE EDUCAÇÃO INFANTIL José Maria dos Mares Guia.

Criado em 1992, originou-se da luta em prol da construção do CAIC no Bairro Riacho e que atendia inicialmente a crianças de 6 anos, em salas pré-escolares, uma vez que nessa época ainda não havia ocorrido a implantação do sistema de ciclos, nem a inserção desta faixa etária no Ensino Fundamental.

Inicialmente, as salas ocupavam todo o prédio II do Caic Carlos Drummond de Andrade, com estrutura específica para atendimento às crianças, com salas multiuso, cozinha, biblioteca, parquinho, área livre, auditório. A merenda era preparada no refeitório principal pelas próprias funcionárias do CAIC, embora em horários diferenciados em relação ao Ensino Fundamental.

A primeira diretora do Pólo José Maria dos Mares Guia foi a então diretora da E.M. Cândida Rosa do Espírito, pois apesar de ocupar o espaço do CAIC, o Pólo estava vinculado àquela escola, e seu quadro de professoras composto por profissionais da rede municipal de Contagem, sendo constituído por turmas de 06 anos.

No princípio era visível a separação existente entre os grupo de professores atuantes no Caic e o grupo de professoras que exerciam sua função no Pólo, existindo duas escolas dentro do mesmo espaço.

No ano de 2002, surgiu a primeira turma de crianças com 5 anos, o que continuou nos anos seguintes, expandindo para o atendimento a crianças com 4 anos. No ano de 2010, com o novo recorte etário oficializado pelo MEC, a instituição teve autorização para formar uma turma de 03 anos, em caráter excepcional.

Em 2010, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, o Pólo recebe a denominação de Anexo José Maria dos Mares Guia, de acordo com resolução assinada pela prefeita Marília Campos. Com o desenvolvimento de um trabalho voltado para as necessidades das crianças, o então Polo conseguiu expandir o atendimento, embora não cobrisse toda a demanda, por falta de espaço físico. Em vista disso, surgiu a necessidade de construção de um espaço destinado especificamente às crianças pequenas e teve início a articulação para a construção e transformação do Anexo em Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI.

Em 2010, a construção do CEMEI é aprovada no orçamento participativo e com o aumento da demanda para atendimento e a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4-5 anos a partir de 2016, a esperança é que essa construção se efetive e o Anexo se transforme em CEMEI, viabilizando melhor atendimento às crianças da região.

### **1.3. Caracterização atual do Anexo José Maria dos Mares Guia**

Neste tópico apresenta-se o perfil das professoras, das crianças e seus familiares conforme descrito na proposta pedagógica da instituição.

De acordo com essa proposta pedagógica, o Anexo José Maria dos Mares Guia atende a crianças de 4 e 5 anos, utilizando, para a realização da matrícula das crianças, o critério do zoneamento definido pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem – SEDUC, apesar de receber também crianças de bairros vizinhos.

No ato da matrícula, os pais ou responsáveis preenchem uma ficha com os principais dados da criança que está sendo matriculada. Essa ficha é utilizada para que os profissionais possam traçar um pequeno perfil das crianças e seus pais ou responsáveis.

Atualmente, essa ficha está em fase de reestruturação, buscando obter dados mais completos e precisos sobre as crianças e seus familiares ou responsáveis. Através da formação oferecida pela SEDUC nos Grupos de Trabalho da Educação Infantil, está

sendo analisado, buscada a elaboração de um documento que forneça dados que possibilitem pensar a prática pedagógica e buscar intervenções que respeitem e enriqueçam a diversidade sociocultural das crianças e seus familiares.

Após o questionário respondido pelos pais, pode-se perceber que a maioria dos pais ou responsáveis alegam ter matriculado a criança na instituição, ou devido à proximidade com sua residência ou pelo trabalho desenvolvido pelas profissionais que ali atuam, buscando um espaço de aprendizagem e convivência com outras crianças.

Com relação ao perfil socioeconômico dos pais das crianças da educação infantil, esses, em sua maioria, tem o ensino médio completo (45%). As ocupações variam entre mães que trabalham em casa (22%), prestadores de serviços (40%), pequenos empresários (5%) e técnicos (23%).

A maioria das famílias mora em residências alugadas, com uma quantidade considerável de moradores em apartamentos.

No Anexo José Maria dos Mares Guia, conforme dados obtidos junto ao seu Projeto Político Pedagógico, 60% das crianças moram com pai e mãe, sendo que os 40% restantes se dividem entre os que moram somente com a mãe, só com o pai ou até mesmo com avós., sendo que o número de crianças que moram somente com a mãe ultrapassa o número de crianças que moram com pais ou avós .

No contraturno, algumas crianças ficam em creches outras com pessoas remuneradas para tanto; outras vão para casa e ficam aos cuidados de seus familiares (mães, tias, avós).

Nos lares dessas crianças há predominância de adultos em relação ao número de crianças, sendo que o oposto ocorre em poucos lares. O acompanhamento do desenvolvimento da criança na instituição é realizado principalmente pelas mães, havendo casos em que esse acompanhamento é quase inexistente, sendo necessária a intervenção da instituição.

As crianças do Anexo José Maria dos Mares Guia, em sua maioria, têm contato com outras crianças fora do ambiente da instituição e as brincadeiras ocorrem em casa ou em outros espaços do município (praças e parques); mas isso ocorre em tempo reduzido, pois muitos moram em apartamentos ou em áreas perigosas para a sua segurança, sendo

necessário que a instituição ofereça espaços de movimentação livre e de brincadeiras diversas, para suprir essa necessidade.

Quanto à área onde está inserido, o Anexo José Maria dos Mares Guia fica situado em um bairro que conta com serviços públicos básicos como posto de saúde, administração regional, poucas praças que atendem ao público infantil; existe ainda a hípica (entidade privada) e o poliesportivo (mantido pelo poder público municipal), mas estes não disponibilizam atividades específicas para crianças menores de 5 anos. Portanto, as crianças passam muito tempo “presas” dentro de casa ou apartamento, por não terem opção de espaços destinados à infância.

As crianças que participaram do projeto de intervenção relatado neste trabalho estão matriculadas na instituição no turno da manhã, turno este que conta com quatro turmas de educação infantil – duas para crianças de quatro anos e duas turmas de cinco anos. Sendo que três turmas são compostas por crianças novatas na instituição. Temos em média 15 crianças nas turmas de 4 anos e 20 crianças nas turmas de 5 anos.

O coletivo da educação infantil no turno da manhã é composto por 6 professoras, sendo 4 referências e duas professoras de apoio.<sup>3</sup> . Todas as professoras tem formação em curso superior na área da educação e participam de formações oferecidas pela SEDUC, de forma pontual. Neste ano, somente uma professora do turno da manhã tem frequentado formação externa à escola, sendo que essas formações ocorrem no horário de trabalho e as pessoas têm que se colocar à disposição para participar das mesmas.

---

<sup>3</sup> . A professora regente é a profissional que passa a maior parte do tempo com um grupo específico de crianças. A proposta pedagógica de cada instituição define o que deve ser trabalhado pelas professoras de apoio. A proposta pedagógica do Anexo José Maria dos Mares Guia define que as professoras de apoio devem trabalhar com atividades voltadas para a linguagem plástica, visual e musical e o trabalho com corpo e movimento, além de participar dos projetos e oficinas desenvolvidos na instituição.

## CAPÍTULO II - DEFININDO CONCEITOS

Neste capítulo pretende-se definir os principais conceitos que são discutidos no trabalho e que fundamentam o projeto de intervenção realizado em campo e que é analisado nesta pesquisa.

### 2.1. Protagonismo ou participação? Um debate a ser realizado.

Segundo Cunha, (1991), a palavra *protagonista*

deriva do grego *protagonistes*; cumpre assinalar que a var. ant. *protagonista* deve ter sido formada em português com os vocábulos gregos protos “primeiro, principal” e agonistes “lutador, competidor...” (Cunha, 1991, p.641).

Já o termo *participação*, de acordo com o dicionário, significa “fazer parte, tomar parte em, fazer saber, informar, anunciar.”

Buscando a definição do termo protagonismo, para a escrita da revisão bibliográfica que embasa teoricamente o projeto de intervenção apresentado neste trabalho, foram encontradas diferentes interpretações das palavras *protagonismo* e *participação*, sendo que esses termos são construídos historicamente e sua interpretação depende do contexto social, cultural e econômico contextos que, por sua vez, influenciam e são influenciados pela concepção de infância e criação de uma sociedade. (Anavitarte, Cantos e Martinez, 2003).

Portanto, a definição ou a distinção entre os termos protagonismo e participação infantil ainda é um assunto que demanda, no campo da sociologia da infância, maiores pesquisas e discussões, pois teoricamente ainda não se chegou a um consenso. Alguns teóricos fazem diferenciações entre os conceitos, enquanto outros utilizam os termos protagonismo e participação como palavras sinônimas.

Existem estudos que consideram a utilização do termo participação como o ideal, pois não oferecemos todas as oportunidades de participação para as crianças e sempre há a predominância de uma ideia ou grupo nas relações sociais que se estabelecem entre as crianças e os adultos. (Pires e Branco, 2007). Segundo esses autores,

“Apesar da polêmica em relação ao emprego dos termos participação e protagonismo, parece haver duas vantagens óbvias quanto à utilização preferencial da palavra participação. A primeira se refere à facilidade do emprego do vocábulo por crianças, uma vez que, em uma primeira análise, a palavra participação é um termo corrente na língua portuguesa. A segunda vantagem se refere à maior facilidade para explicar o que é participação (com o significado de protagonizar) para as crianças, no contexto de programas ou campanhas que visem a promover o seu envolvimento nos processos decisórios para transformações sociais.” (Pires e Branco, 2007, p. 312).

Entretanto, existem teóricos que entendem o protagonismo como

La capacidad de influencia efectiva en la toma de decisiones, así como el ejercicio concreto de la capacidad de participar en el entramado de relaciones sociales de la comunidad en la cual están insertos. (Alfageme, Cantos e Martinez, 2003, p, 48).

Portanto, tendo em vista as discussões que ocorrem e as diferentes interpretações encontradas nas pesquisas, optamos por utilizar o termo *protagonismo* por acreditar que a criança, sim, pode influenciar efetivamente na tomada de decisões que ocorrem na instituição e na definição dos processos que envolvem, especificamente, a linguagem artística.

Além disso, a participação pode ser interpretada somente como tomar parte do processo, um participar de forma passiva, não tendo o poder de definir sobre as decisões ou caminhos a serem tomados. A criança está na instituição, participa das atividades desenvolvidas, mas suas ideias, hipóteses e questões não são consideradas no desenvolvimento das propostas que ocorrem naquele espaço.

Historicamente, o uso do termo protagonismo infantil na América Latina teve início nos países andinos, vinculado à educação popular, mas era restrito a um grupo organizado e com identidade social de grupo. Segundo Anavitarte, Vicente e Muñoz (2003).

El debate sobre el protagonismo infantil se inicia en América Latina en la década de los 60 muy vinculado a la corriente de la educación popular y se extiende al contexto de la infancia en los años 70 con el surgimiento de los movimientos sociales de niños y adolescentes trabajadores en diferentes países de la región. Esta nueva corriente sobre la niñez, está centrada en los niños “marginados” y “explotados”, los cuales lejos de lamentar sus condiciones de exclusión, comienzan a reivindicar su reconocimiento como sujetos de derechos capaces y protagonistas de su desarrollo, incluso mucho antes de la existencia de la Convención (Anavitarte, Vicente e Muñoz, 2003, p.47 ).

No Brasil, o termo protagonismo começou a ser utilizado na década de 90, nos estudos que tratavam da educação juvenil. Não aparece de forma explícita nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009), mas o documento define as crianças como:

“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (Ministério da Educação e Cultura, 2010, p.14).

Portanto, a concepção de criança utilizada nesse documento foi de uma criança atuante em seu espaço, com direitos que devem ser garantidos, sendo um deles a participação nos processos que ocorrem nas instituições de educação infantil.

A criança sempre existiu socialmente, mas a infância é um conceito construído historicamente e socialmente, não estando estagnado no tempo e sofrendo transformações de acordo com o tempo vivido, sendo possível dizer *infâncias e culturas infantis*.

A criança é um sujeito inserido nesse tempo e nessa cultura, sofrendo sua influência, ao mesmo tempo em que a influencia. A visão de criança como um sujeito que necessita estar sob supervisão constante do adulto, portanto sem direito de expressão, é uma visão que não deveria caber no atual momento histórico, que reconhece a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura. Apesar disso, do reconhecimento dos direitos da crianças e da elaboração de documentos que visam a garantir esse direitos, as crianças ainda são as maiores vítimas da falta de direitos básicos ao ser humano. (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007).

## **2.2. Conceito de Protagonismo**

Segundo o dicionário etimológico Nova Fronteira o termo Protagonismo Infantil tem sua origem epistemológica na palavra “protagonistés”, que, em grego, significa o ator principal de uma peça teatral ou aquele que ocupava o papel principal em um acontecimento.

Sociologicamente, o protagonismo da criança se reflete nas possibilidades de participação ativa das crianças nos processos decisórios, não sendo mais uma infância

invisível. As crianças, neste sentido, fazem perguntas, levantam hipóteses, formulam respostas a respeito do mundo que as cerca e das dúvidas que surgem na sua vivência, não sendo um sujeito sem vontade própria, que necessita ser conduzida por um adulto.

Liebel (2011), afirma que não existe desvantagem da criança em relação ao adulto, quando diz que:

“el hecho de no ser adulto no és ninguna desventaja, debilidad, o déficit. La desventaja la ven los niños en el contexto de las estructuras, donde los adultos llevan la voz cantante y predomina el criterio de que a los niños ante todo se les debe proteger y supervisar. En el contexto de su propio movimiento y sus propias estructuras toman consciência – a una velocidad increíble – de que son personalidades creativas, perspicaces y responsables” (Liebel, 2011, p.121).

Sendo assim, o autor reconhece que as crianças não necessitam de supervisão constante dos adultos, sendo sujeitos criativos, responsáveis e capazes de participar da elaboração e definição dos processos que ocorrem nas instituições de educação infantil.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI's (2009), reconhecem o direito e a importância da participação das crianças e demonstram avanços em relação às leis anteriores, quando estabelece que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil deverão considerar a criança como o centro do planejamento curricular, sendo um sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. (MEC, 2010).

Para isso é necessário que as instituições de educação infantil proporcionem espaços onde a crianças sozinhas, com seus pares ou com outros adultos, possam brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre o mundo ao qual pertencem, sendo produtoras de culturas e que influenciam seu meio e sofrem sua influência. A participação efetiva das crianças nos processos que ocorrem nas instituições de educação infantil, garantida pelas DCNEI's (2009), demanda a escuta verbal ou não verbal e pode ser garantida, segundo Formosinho (2008, p. 19), “através de diferentes formatos de escuta, nomeadamente a observação e o registro, a documentação fotográfica ou a análise de produção das crianças”.

### **2.3. Concepção de Infância e Criança**

A visão da criança como protagonista depende da concepção de infância e criança. Porém, a concepção de infância é uma construção histórica e social e sofre mudanças ao longo do tempo, sendo influenciada pelo contexto sócio-econômico de cada época.

Na idade média, na cultura europeia, a infância era a etapa que visava a preparação das crianças pelas famílias para viver o mundo adulto e em um contexto de adultos. Com o decorrer do tempo, as crianças começaram a ser separadas dos adultos, mas ainda eram preparadas para viver o mundo na lógica do adulto (Ariès, 1981).

Atualmente a infância é concebida como uma fase importante na vida humana e que tem direitos garantidos legalmente, apesar de ser a etapa que mais tem seus direitos negados e que tem sido pouco reconhecida na promoção de políticas públicas. (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007).

Apesar de encontrarmos na instituição onde o trabalho foi desenvolvido, profissionais que ainda consideram a criança como a geração do futuro ou como um sujeito que necessita ser supervisionado constantemente e que deve ser preparado para viver no mundo adulto e sob a lógica do adulto, buscamos fundamentar nosso trabalho em uma concepção de infância que reconhece a importância da participação das crianças e busca a escuta da voz da criança – voz como forma verbal ou não verbal do pensamento infantil, além de reconhecê-la como construtora de cultura e que se constrói nas interações com o outro (Formosinho, 2008).

Em síntese, de acordo com os autores citados anteriormente, percebemos a criança enquanto sujeito que se constrói dentro de um contexto social, cultural e econômico e dentro de uma visão de infância e criança específica do mundo contemporâneo. Ou seja, o desenvolvimento da criança se dá à partir das relações que estabelece no seu meio, sendo influenciada por ele e influenciando-o.

Segundo Oliveira, Vigotsky enfatiza que a constituição do sujeito e da sua subjetividade ocorre dentro de uma cultura, à qual constrói e é construída por este sujeito e defende que o processo de humanização é um processo educativo (Oliveira, 2011).

## **2.4. Concepção de Desenvolvimento e de Aprendizagem**

Vygotsky tem como princípio básico de sua teoria que o homem se torna humano na sua relação com o outro e suas funções psicológicas são construídas ao longo de sua história social. Para Vygotsky, segundo Kohl (1992):

“na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.” (Kohl, 1992, P. 24).

Além disso, Vygotsky considera que o homem é uma espécie biológica, ao dar importância aos fatores biológicos para o desenvolvimento humano, que se desenvolvem na relação social com o outro. (Kohl, 1992).

Sendo assim, a criança aprende nas relações que estabelece com o outro e ao experimentar, imitar, repetir, imaginar e criar, utilizando os elementos que fazem parte da sua cultura, desse modo construindo conhecimentos acerca do mundo.

Nas instituições de educação infantil as interações que ocorrem devem ter uma intencionalidade explícita, “no sentido de proporcionar o aprendizado dos conhecimentos sistematizados que foram produzidos ao longo da história da humanidade” (Mafra, 2002, p. 56 ).

E os conhecimentos construídos pelo homem não são imutáveis, sofreram e sofrem mudanças e requerem a organização de estratégias que considerem a multiplicidade de linguagens inerentes à criança, para sua apropriação.

Para se apropriar dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade e entender o mundo que a cerca, a criança não utiliza apenas uma linguagem, todo o seu corpo está envolvido nesse processo. O corpo como um todo, da cabeça aos pés é um instrumento de conhecimento utilizado pelas crianças.

O conhecimento tem uma função social e, conforme já dito anteriormente, não é imutável. Aprendemos para compreender o mundo que nos cerca e assim o trabalho a ser desenvolvido com as crianças deve ter relação com seu mundo, considerar sua curiosidade, suas inquietações, suas necessidades e desejos. (Mafra, 2002).

Devemos dar mais atenção ao que acontece nas interações que ocorrem nos espaços da instituição para que possamos estabelecer um diálogo com o mundo da criança e propor

um trabalho em que ela seja protagonista de todo o processo pedagógico que ocorre na instituição. Para isso ela deverá ser concebida como indivíduo ou ser capaz e detentor do direito de participar e competente na elaboração de propostas que ocorrem nas instituições de educação infantil. (Oliveira, 2011).

Para isso é necessária a escuta e a observação das crianças, de seus movimentos, suas conversas, os conteúdos e linguagens expressadas durante a permanência na instituição, valorizando suas relações, explorações e desejos, incentivando a construção de hipóteses sobre o mundo que a cerca e a discussão dessas hipóteses com outras crianças e adultos, viabilizando processos investigativos acerca dessas hipóteses. (Mafra, 2002).

## **2.5 Linguagem Artística**

A linguagem artística é forma de expressão utilizada pela humanidade desde os primórdios dos tempos quando os homens desenhavam nas paredes contando as vivência e experiências de seu cotidiano, sendo um instrumento que torna possível sua relação e comunicação com o outro. E é nessa relação e comunicação com o outro que o homem se constrói na sua integralidade enquanto ser humano.

“Articular educação e arte desde a infância significa compreender o ato de educar como ato inseparável do ato estético e ético de comunhão com o outro para afirmá-lo como promoção do devir plural do humano” (Richter, 2008, p. 20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2009, determinam que os currículos da educação infantil devem tratar dos saberes e experiências que fazem parte do conhecimento artístico construído pela humanidade “garantindo seu acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.” (MEC, 2010, p.20).

E, de acordo com essas Diretrizes e também com o documento *Currículo para a Educação Infantil*, do Sistema Municipal de Educação de Contagem, elaborado com a colaboração de agentes de educação infantil, professoras e pedagogas, entre as linguagens a serem trabalhadas na educação infantil está a linguagem artística - plástica e visual.

A linguagem artística é uma linguagem fundamental para a criança, pois através dela que se expressam sentimentos, desejos e inquietações, além de ser essencialmente

lúdica: “envolve o expressivo, o sensível, o estético e introduz a criança na esfera do artístico” (Coragem, 2002, p 90).

Segundo o *Caderno de Currículo da Educação Infantil* de Contagem - *Experiências, Saberes e Conhecimentos – a Criança, a arte e a linguagem plástica e visual*, este campo de experiência diz respeito à arte tratada em sua dupla dimensão – campos que são inseparáveis – como conhecimento e como linguagem. (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem, 2012).

Ainda de acordo com esse *Caderno de Currículo da Educação Infantil*, a linguagem diz respeito à apreciação e ao fazer artístico em suas mais variadas formas. E o conhecimento diz respeito a um saber historicamente construído e que tem elementos que lhe são próprios. Dessa forma, o trabalho a ser realizado nesse campo de experiência tem objetivos específicos e demanda que os profissionais que atuam na educação infantil busquem incentivar e ampliar o contato com as crianças com as mais diversas expressões artísticas.

Para possibilitar que a criança amplie seus conhecimentos nesse campo de experiência e expresse de forma livre e criativa, a arte, campo aberto e desafiador, é necessária a organização de um espaço que permita a circulação das crianças e a livre escolha de materiais, além da interação com seus pares, observando o que realmente é do interesse da criança, quais as perguntas ou hipóteses que surgem, buscando propor atividades significativas que abranjam as diversas formas de expressão artística e que propiciem a escuta e a participação das crianças. (Barbieri, 2012).

Para garantir a escuta e a participação das crianças, o papel da professora é de mediar a relação da criança com o mundo da cultura, propiciando avanços que não aconteceriam de forma espontânea.

“Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, pois os objetos da cultura se concretizam com o seu uso social [...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta entre o sujeito e objeto, mas é uma relação midiaticizada por outros homens.” (Mello, 1999, in Oliveira, 2011, p.74).

A aprendizagem e apropriação do mundo não acontecem de forma isolada, a criança aprende e apreende o mundo na sua relação com outras crianças e com os adultos, sendo uma construção histórica e social, inserida em uma determinada cultura.

## 2.6 O espaço e o protagonismo infantil

O espaço demonstra, em sua organização, as concepções de infância, crianças, desenvolvimento e aprendizagem, que permeiam o trabalho desenvolvido nas instituições, refletindo também a cultura e a história das instituições que trabalham com a criança. (Edwards, Gandini, Forman, 1999).

E se a criança aprende nas relações sociais com o outro, o espaço deve ser planejado de forma a garantir as interações, os encontros e as trocas entre as crianças, garantindo o bem estar de cada uma e do grupo como um todo. (Edwards, Gandini, Forman, 1999).

Os espaços da instituição, tanto internos quanto externos, devem ser considerados como educadores, devendo ser flexíveis às mudanças frequentes a fim de permanecerem atualizados.

A flexibilidade na organização dos espaços é um elemento que favorece o protagonismo infantil, pois buscando planejar ambientes que possibilitem às crianças sua apropriação e transformação, além de possibilitar livre acesso para escolha de materiais e objetos proporciona-se a elas a oportunidade de agir, opinar, expressar suas necessidades e aspirações.

As crianças precisam liberdade de ação nos espaços da instituição, tendo condições de atuar e transformar aquele espaço. O ambiente deve convidar à ação das crianças, com materiais acessíveis e organizados de forma a facilitar seu acesso. Sendo assim, a organização dos espaços envolve pensar como as crianças podem ter acesso aos materiais e quais as possibilidades de transformação do próprio ambiente. (Barbieri, 2012).

A intencionalidade é perceptível na organização dos espaços, orientando a ação das crianças e levando-as a um determinado modo de agir. O ambiente se faz pela ocupação e pelo sentido que as crianças dão ao espaço.

“É preciso cuidar do espaço e da organização do ambiente de maneira que as crianças possam usufruir, se sujar, se expressar, sem tantas restrições, que possam usar aquele espaço de fato.” (Barbieri, 2012, p. 50).

O espaço também deve valorizar as produções infantis, oferecendo uma documentação sobre o trabalho desenvolvido nas instituições, “sobre atividades específicas, sobre o

enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo”. (Edwards, Gandini, Forman, 1999p. 155). As paredes das instituições devem expor trabalhos realizados pelas crianças, permitindo-lhes observar e conversar sobre suas produções, aprendendo com esse movimento de troca e reconhecendo-se enquanto co-produtoras daquele espaço.

Enfim, o espaço deve fazer com que a criança se sinta valorizada e à vontade, onde ela tenha condições de se locomover, de criar, de concretizar projetos, de intervir, de experimentar, de observar, de dialogar, proporcionando possibilidades de participação na organização e reorganização dos ambientes.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo serão abordados os aspectos metodológicos que orientaram a realização da intervenção no Anexo José Maria dos Mares Guia, assim como os objetivos que orientaram o trabalho.

#### **3.1. Objetivo Geral**

- Analisar quais são as possibilidades de participação das crianças na construção das práticas pedagógicas que envolvem a linguagem artística com um grupo de crianças de quatro a seis anos de uma instituição pública no município de Contagem/MG.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar quais são os momentos em que a professora possibilita a participação das crianças na construção das práticas que ocorrem na sala e que envolvem a linguagem artística;
- Perceber quais são as manifestações das crianças que possibilitam o planejamento de situações de aprendizagens mais significativas;
- Analisar em que medida a organização dos espaços possibilita o protagonismo infantil.

#### **3.3. Procedimentos, recursos e materiais**

O trabalho de intervenção na prática foi realizado com grupos de crianças de 4, 5 e 6 anos do Anexo José Maria dos Mares Guia, que fica no prédio da E.M. CAIC Carlos Drummond de Andrade, em momentos de escolha da professora/pesquisadora ou na organização de turmas flexíveis onde se desenvolveram práticas que visavam ao trabalho com a linguagem artística. Foram observadas as experiências proporcionadas às crianças de acordo com a publicação *Caderno de Currículo de Contagem*, buscando

envolver também as crianças nesse processo, reconhecendo-as como atores capazes de participar de forma competente nos processos que ocorrem em diversos momentos na Instituição.

Pode-se considerar como hipótese de trabalho:

- a importância a ser dada ao maior envolvimento das crianças em atividades nas quais elas são autoras e elaboram propostas;
- que as crianças enquanto sujeito de direito e produtoras de cultura são capazes e competentes para levantar questões, formular hipóteses, dar sugestões, avaliar e participar ativamente dos processos que ocorrem na Instituição

Para atingir os objetivos propostos e buscando a participação das crianças na coleta dos dados para a produção escrita do trabalho foram utilizadas as seguintes estratégias e recursos: filmagens, fotos, gravação e transcrição de falas das crianças e a construção de um diário de bordo onde foram registradas as observações realizadas no grupo pela professora/pesquisadora, pelas crianças e por outras profissionais que formam o coletivo da educação infantil desta instituição, além do registro de atividades realizadas com a turma.

Nesse processo foi essencial a mediação da professora/pesquisadora, buscando a adoção de uma postura menos centrada no adulto e compreendendo a criança como um ser social, buscando sempre a interação e a negociação com o grupo.

No primeiro momento foi realizado o contato com as crianças e os pais/mães ou responsáveis para que se pudesse informar sobre a realização da pesquisa e solicitar a sua autorização para o uso de imagens feitas durante a pesquisa, podendo assim dar início ao processo de intervenção e coleta de dados.

A execução do projeto de intervenção durou de fevereiro a agosto de 2013, sendo que a análise de resultados foi realizada durante os meses de setembro, outubro e novembro do mesmo ano.

## CAPÍTULO V - PROJETO DE INTERVENÇÃO – RELATO DO TRABALHO E SUAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo é descrito o processo da intervenção referente ao projeto requerido como parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização Docência na Educação Infantil, projeto esse que teve como título “O Protagonismo Infantil nos processos educativos que envolvem a linguagem artística crianças de 4, 5 e 6 anos”, realizado em uma Instituição de Educação Infantil do município de Contagem, MG.

### 5.1 O nome da turma e o trabalho com imagens.

O trabalho com as crianças foi iniciado com a realização de uma eleição para escolha do nome da turma e após discussão, apresentação de sugestões pelas crianças e o processo de votação, foi escolhido “Turma do Gatinho”. Com o nome da turma escolhido decidimos providenciar uma imagem que representasse a escolha.



Crianças votando o nome da turma e confecção do gráfico<sup>4</sup>

A professora, enquanto mediadora da aprendizagem, pesquisou com as crianças obras de arte que apresentavam de alguma forma a possibilidade de abordar o animal

---

<sup>4</sup> A data constante na foto não confere com o período em que a atividade ocorreu e se deveu a uma desconfiguração do equipamento utilizado.

escolhido para nome da turma, ou seja, o gato. As imagens selecionadas foram projetadas em sala com a ajuda de um Datashow para que pudessem ser utilizadas na sequência didática desejada, conforme se segue:



Aldemir Martins – Gato Amarelo e flores



Aldemir Martins Tema Gato 50x50



Aldemir Martins – Família de Gatos



Os Gatos – Aldemir Martins



Martins



Romero Britto - Cat

Aldemir



Aldemir Martins – Família de Gatos 3



Lilian Zampol – Gato

A professora montou uma exibição no data show das imagens para que as crianças votassem a que melhor representaria o nome que foi escolhido para a turma.



Foi interessante observar que logo que o equipamento foi colocado na sala da Tuma do Gatinho e no momento em que começou a exibição das imagens, as crianças começaram a brincar com as sombras que eram projetadas no quadro branco quando levantavam as mãos ou passavam perto do quadro branco.

Exemplificando a teoria de Corsaro, de que as crianças produzem ou transformam o contexto, a professora percebeu que naquele momento a projeção de sombras era uma atividade mais interessante para as crianças do que havia sido previsto, que era a mera apreciação de obras de arte, uma experiência a ser propiciada às crianças de acordo com o *Caderno de Currículo para Educação Infantil* do Município de Contagem.

Naquele momento as crianças, na realidade, soltaram a imaginação e o corpo produzindo as mais variadas formas utilizando as mãos e o corpo. Percebendo essa exploração do recurso visual, a professora decidiu incentivar a atividade e as crianças passaram um tempo nessa exploração.

Após esse momento, foi discutido, na roda de conversa, como poderiam ser visualizadas as imagens de forma mais nítida.

Após essa discussão com a professora, as crianças sugeriram ter as imagens impressas em folha ofício tamanho A3, demanda essa que foi atendida. Essa atividade mostrou que as crianças participam da construção das práticas pedagógicas que ocorrem nas instituições e que cabe à professora um olhar e uma escuta sensível para que possa

propiciar-lhes situações de expressão de seus desejos e necessidades. Por isso é necessário que o planejamento seja aberto para a escuta das crianças e flexível, permitindo as adaptações ou modificações necessárias.



Votação para escolha da imagem - Gráfico

O arquivo foi enviado à gráfica para impressão. No retorno do material para a sala foi feita a votação da imagem que representaria a turma, sendo escolhido como a mais interessante a imagem do pintor Romero Britto.



Romero Britto - Cat

Após a votação as crianças resolveram pintar o gato para que fosse colocado na porta da sala como forma de identificar a turma. A pintura do Romero Britto foi observada e discutida com as crianças antes do início do trabalho de produção da imagem para a porta da sala<sup>5</sup>.

Como a turma recebeu o nome de “Turma dos Gatinhos”, a outra professora que trabalha com a turma em atividades de corpo e movimento, recreação e brinquedoteca, trouxe um gato de tecido, daqueles que servem como peso de porta. As crianças gostaram muito do presente e manusearam, cheiraram, pesaram e abraçaram o gato, demonstrando afetividade e identificação com o objeto.

De acordo com o projeto de intervenção e buscando realizar uma intervenção mais diretiva, foi solicitado às crianças que desenhassem o gato tendo como modelo o que a turma recebeu de presente.

As crianças demonstraram resistência e desânimo ao realizar a atividade. Percebeu-se assim que, ao direcionar a atividade de forma mais específica, sem possibilidade de discussão ou elaboração conjunta da proposta, as crianças se desinteressaram e demonstraram preocupação em fazer um desenho que fosse a cópia fiel do gato de tecido, buscando a perfeição do desenho. Portanto, diziam que não conseguiam fazer, que não sabiam fazer e até mesmo que não iriam fazer.

As crianças não conseguiram compreender que tinham a liberdade de colocar sua imaginação e criatividade na produção, até mesmo porque a professora somente ordenou que fosse feito um desenho que usasse como modelo o gato.

Sendo assim, podemos dizer que o trabalho direcionado pela professora, sem possibilidades de participação e troca entre as crianças, causou apatia e desconforto para todo o grupo.

## **5.2 As oficinas e a confecção de um ursinho de pano.**

---

<sup>5</sup> Este trabalho, é denominado por alguns estudiosos como releitura, mas como o conceito é polêmico, pois há outros estudiosos que não concordam em chamá-lo assim, optou-se, neste trabalho, por denominá-lo “*produção de imagem*”.

Outra intervenção relacionada à linguagem artística aconteceu nas atividades desenvolvidas nas oficinas, que são atividades realizadas em momentos de agrupamento flexível, ou seja, as crianças são agrupadas, independentemente da idade, e o número total de crianças é dividido pelo número de professoras do coletivo da educação infantil. Assim o número de crianças nessas oficinas é menor, possibilitando maiores interações entre crianças e crianças e entre crianças e professora. Cada oficina, prevista no Projeto Político Pedagógico da instituição, dura três semanas, com um encontro semanal e tem como objetivo trabalhar uma ou mais linguagens, baseadas em sugestões contidas no *Caderno de Currículo da Educação Infantil* de Contagem, podendo ser de literatura e arte, culinária, construção de brinquedos, brincadeiras de pátio, jogos matemáticos, contação de histórias e experimentação.

Na intervenção realizada pela professora/pesquisadora, ocorrida na oficina de literatura e arte, as crianças tiveram contato com vários livros infantis contidos no kit literário enviado pela SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura de Contagem para as instituições de educação infantil. A imagem a seguir ilustra o momento em que as crianças folheavam os diversos livros contidos no kit literário, para a escolha de um livro a ser trabalhado na oficina.



Escolha do livro a ser trabalhado na oficina

Dentre os títulos disponíveis, as crianças votaram no livro “Onde está o urso da amizade?” de Romero Britto – editora Globo, que tem imagens bastante coloridas e atraentes para as crianças, com texturas a serem exploradas e abas contendo imagens escondidas nas quais cada urso tem um nome.



O livro foi lido pela professora e as crianças puderam explorar todas as texturas que o mesmo apresenta: áspero, liso, macio, com enchimento, etc.

Após a exploração do livro realizada pelas crianças com orientação da professora, foi feita a escolha de qual urso representaria cada criança. Os ursos foram escolhidos e foi discutida qual a melhor forma de representar o urso escolhido. Surgiram várias sugestões, como desenhar, colorir uma imagem pronta e fazer um mural. A imagem pronta foi logo descartada pela professora, por acreditar que o desenho estereotipado em nada auxilia o desenvolvimento da criatividade pela criança. O tempo de duração das oficinas também era um obstáculo para a confecção de mural, que demandaria um tempo maior do que o disponível.

Após a conversa e com a intervenção realizada pela professora, o grupo decidiu fazer um ursinho de pano para cada uma. Essa decisão só foi possível a partir da postura adotada pela professora que se dispôs a escutar as crianças e planejar com elas a atividade que seria desenvolvida.

Feito o levantamento do material que seria utilizado, por meio de uma lista, foi proposto fazer um esboço do que cada criança queria, antes de começar o trabalho de confecção do urso. Foi elaborado, com as crianças, o planejamento de como colocar em prática as ideias definidas anteriormente.

Manipulação do livro pelas crianças  
e discussão sobre o projeto



O urso foi assim confeccionado em pano, e pintado pelas crianças de acordo com o esboço de cada uma. A mãe da criança Emanuely (nome fictício) fez o trabalho de costura dos ursos. As crianças fizeram o enchimento com manta acrílica e brincamos de esconde esconde com os ursinhos, atividade em que cada criança deveria encontrar seu ursinho e lhe dar um nome.



Crianças exibindo suas produções.

Nesta atividade pode-se destacar o envolvimento das crianças em cada etapa do trabalho, a cobrança de crianças que não terminaram a pintura no momento da oficina e

que foi necessário um atendimento fora do horário estipulado para as oficinas e o carinho que cada criança demonstrou por seu ursinho, chegando inclusive a usar o objeto como suporte afetivo nos momentos do recreio.

Na avaliação feita com as crianças, todas disseram que gostaram de realizar a atividade e que o mais interessante tinha sido a pintura do seu urso, assim como a brincadeira de encontrar o urso que estava escondido em alguns espaços da instituição.

Cada criança escolheu suas cores, seu formato e como ficaria a combinação das cores na estampa do urso, por isso podemos deduzir que a escuta de seus interesses foi de suma importância para seu envolvimento e aprendizagem. A interação entre as crianças foi outro aspecto observado e registrado, pois cada uma fazia observações em relação ao trabalho da outra, de forma a construir um urso mais fofo e recheado com a manta acrílica.

### **5.3. Os projetos de investigação e a construção de um esqueleto de dinossauro**

A intervenção seguinte, realizada no Projeto de Investigação, aconteceu também com a flexibilização do grupo. Após as crianças escolherem como tema de estudo *Os Dinossauros e as Flores que existiam na Pré-história*, foram levantadas algumas questões, dentre elas a pergunta “*Como era o corpo dos dinossauros?*”

As crianças observaram imagens de esqueletos de dinossauros e discutiram sobre as semelhanças e diferenças em cada imagem.



Criança ensinando como é o esqueleto do dinossauro

Após a conversa com o grupo sobre o esqueleto desses animais, a professora questionou como poderiam representar o esqueleto de forma que as pessoas pudessem conhecer o que eles haviam descoberto.

No primeiro momento as crianças falaram em fazer canudos de papel para montar o esqueleto. Joaquim (nome fictício), uma das crianças do grupo, disse que poderiam fazer de cabo de vassoura, mas não soube explicar como seria a realização do trabalho com esse material, então as outras crianças não deram muita atenção para sua sugestão.

Foi sugerido também que a atividade fosse feita usando massinha de modelar, que seria confeccionada com o grupo. Foi levantado o material necessário para e o grupo começou a confeccionar a massinha juntamente com os canudinhos de papel.

Como não se conseguiu descartar a ideia sugerida por Joaquim, foram providenciados alguns cabos de vassoura e pedido que ele tentasse construir seu dinossauro, mas Joaquim não estava mais interessado nesse projeto, demonstrando maior interesse na mistura da massinha que seria utilizada na construção do dinossauro.



Modelagem do esqueleto do dinossauro em pequenos grupos

Com isso, as crianças que também deveriam estar no projeto de fazer o esqueleto utilizando canudinhos de papel, desistiram de seu projeto e resolveram integrar o grupo da massinha e também construir seu esqueleto usando esse material.

A confecção da massinha ocorreu na sala e demandou a elaboração de uma lista de materiais que seriam necessários para a atividade, tendo a professora como escriba. Após a construção da lista, foi elaborada a receita, com as crianças questionando sobre quais usos seriam dados a cada material.

Após a escrita e produção da receita foi observada a sua cor e se era necessário o uso de algum pigmento para construir o esqueleto. Observando as imagens disponíveis e o conhecimento prévio das crianças, o grupo decidiu que não seria necessário alterar a cor natural da massinha. Nesta atividade proposta pode ser destacado o interesse das crianças em participar do planejamento do projeto e da forma como iria ser trabalhado registro das descobertas feitas sobre o esqueleto dos dinossauros. cômida mesma forma foi discutida a fabricação e manipulação da massinha pelo grupo. Essa discussão é importante no processo de tomada de consciência das crianças sobre os procedimentos adotados, assim como na organização do pensamento das crianças e conseqüentemente, no desenvolvimento da linguagem verbal.

A confecção do esqueleto foi muito empolgante, mas a manipulação do produto demonstrou ser mais interessante para o grupo.

#### **5.4. Respostas frente a atividades que não permitem participação**

Outra atividade proposta no Projeto de Intervenção foi um trabalho em dupla e realizada de forma bastante diretiva, onde cada criança deveria desenhar o colega sorteado. As crianças foram agrupadas em dupla, uma sentada de frente para a outra, para que pudessem observar o rosto do seu par, na realização da atividade.

O objetivo de fazer esse tipo de atividade totalmente direcionada foi com a intenção de comparar a reação e o envolvimento das crianças em atividades totalmente direcionadas, sem participação na elaboração da proposta, com relação às atividades onde as crianças participam da construção da proposta que foi desenvolvida.

No momento que foi informada a atividade em duplas, as crianças começaram a escolher quem iriam desenhar. Cada uma queria desenhar a criança com quem tinha mais afinidade, mas muitas crianças demonstraram desânimo com a sugestão da professora afirmando que não sabiam desenhar.

A professora então informou que seria ela quem formaria as duplas. Nesse momento, até mesmo as que tinham demonstrado interesse pela atividade anteriormente, modificaram sua atitude e já não queriam mais realizar o desenho. Mesmo assim a

professora insistiu, dizendo que o desenho deveria ser feito por todos e que cada criança deveria fazer sua atividade sem solicitar auxílio do colega.

O material a ser utilizado no desenho foi escolhido também pela professora - papel ofício colorido, lápis de escrever, borracha, lápis de cor e giz de cera - tendo sido distribuído entre as crianças de forma que cada par pudesse contar com seu próprio material.

As crianças começaram a executar a atividade, mas era perceptível a falta de interesse naquele desenho e que só estavam desenvolvendo o trabalho a pedido da professora. Ou seja, as crianças não tinham opção de escolher quem desenhar e nem o tipo de material a ser utilizado.

No desenrolar da atividade, as crianças demonstraram que o desenho utilizado dessa forma não favorecia a criatividade, o interesse, nem o envolvimento do grupo. Com poucas exceções, as crianças desenhavam sem perceber o sentido daquela atividade e nem demonstrar satisfação ou interesse. A dificuldade em produzir um desenho sem sentido, para o qual as crianças não se motivaram, demonstrou ser essa uma atividade que não traz nenhum envolvimento real do grupo.

Ao final, as produções não alcançaram o resultado desejado, quando comparadas com as atividades onde as crianças participam da construção da proposta, pois percebe-se que o desenho realizado não tinham detalhes que deveriam ter sido realçados, que as crianças executaram a atividade sem desejo, apresentando um produto que tinha a finalidade de satisfazer a exigência da professora. Até mesmo a escolha de cores foi influenciada: em outras atividades as crianças experimentam cores, utilizam contrastes, o que não aconteceu nos desenhos produzidos nesta atividade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protagonismo infantil é um tema que ainda merece maiores aprofundamentos, pois até mesmo os teóricos que tratam da sociologia da infância ainda não conseguiram entrar em consenso sobre a utilização do termo, se é adequado falar-se em protagonismo ou em participação, quando se trata de crianças pequenas. O termo protagonismo traz em si uma conotação que nos leva a refletir sobre a participação mais efetiva das crianças nas tomadas de decisão em relação aos processos que ocorrem nas instituições onde estão inseridas. O termo participação, por outro lado, indica que participar é tomar parte de alguma coisa, o que não significa ter poder de influenciar a proposta a ser desenvolvida.

O termo protagonismo infantil começou a ser utilizado na América Central, na década de 60, nos estudos sobre as crianças das classes populares. No Brasil, o termo começou a ser utilizado nos estudos sobre a juventude, na década de 90.

Atualmente, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais garantirem o direito de participação das crianças, ao serem definidas como sujeitos inseridos numa cultura e numa sociedade, que sofre influência do seu meio e é por ele influenciada, o termo protagonismo não é utilizado quando se refere à infância.

Como vimos, no mundo atual, a visão de criança também se modificou, se antes a criança era percebida como miniatura do adulto (Ariès, 1981) hoje ela é concebida como sujeito de direitos. Apesar disso, a infância é o primeiro segmento a ter seus direitos negados e a sofrer as consequências das crises mundiais. Isso ocorre devido a sua invisibilidade. Apesar de ser tão citada e estudada, a infância não tem o poder de decidir nas questões que a afetam diretamente, o que resulta em uma não escuta da criança na formulação das políticas públicas. (Sarmiento, 2007).

As concepções de infância e criança, pautadas no direito, embasam o trabalho que é desenvolvido nas instituições de educação infantil, influenciando as práticas pedagógicas e a forma como as professoras percebem as crianças e suas manifestações.

Assim como no cenário político, dentro das instituições de educação infantil o direito de participar efetivamente dos processos de decisão nem sempre é garantido por todos os

profissionais. Muitos ainda acreditam que as crianças necessitam ser “dirigidas”, o que demonstra uma postura na qual o adulto é o detentor exclusivo do poder na tomada de decisões.

As práticas que têm como fundamentação a concepção de que a criança aprende é na sua relação social com o outro, buscam proporcionar momentos de troca, de escuta, de diálogo e de experiências. Essa busca se reflete na organização dos espaços, em que se permite essa relação de troca, de livre circulação e de escolha.

De acordo com as observações realizadas nesta investigação, as concepções da profissional de educação infantil sobre o que é criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento, facilitam ou dificultam a escuta das manifestações dos desejos e anseios do grupo com o qual trabalha.

As observações realizadas apresentam ainda muito da subjetividade de quem observa, de forma que as sugestões que a professora leva para a sala dependem de sua visão de infância, e isto irá influenciar ou não as crianças, pois estas nem sempre agem ou definem um tema ou trabalho de acordo com a ideia inicial dada pela professora.

O espaço é outro elemento que expressa a concepção de criança enquanto protagonista. Um espaço que permite a livre circulação e escolha dos materiais, assim como a relação de troca entre os pares ou das crianças com os adultos, garante uma participação mais efetiva das crianças nos processos que ocorrem naquele espaço (Barbieri, 2012). Isso pode ser verificado na intervenção realizada para os fins desse trabalho.

Ao ser considerada protagonista no processo ensino aprendizagem, a criança deixa marcas nesse espaço, envolvendo-se nos momentos dos registros e utilizando o ambiente como forma de documentar o trabalho realizado na instituição. Sendo assim, as paredes das instituições deveriam expor os trabalhos realizados pelas crianças, permitindo-lhes observar e conversar sobre suas produções, trocando experiências e sensações sobre o que veem (Barbieri, 2012).

Se a proposta da intervenção realizada foi a de proporcionar a participação efetiva das crianças, entende-se que as práticas que ocorrem na instituição devem garantir a escuta do grupo, escuta das manifestações verbais e não verbais de seus desejos e anseios. A

criança, nesse sentido, deve ser vista enquanto ser capaz e competente de participar efetivamente da construção das propostas e de sua avaliação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANAVITARTE, Erika Alfageme, VINCENT, Raquel Cantos, MUNHOZ, Marta Martínez. **De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción.** Madri: Plataforma de Organizaciones de Infancia, abril. 2003

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Ed. Blucher, 2012

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos – Natureza e cultura em interação.** IN. CARVALHO, Alysson, SALLES, Fátima, GUIMARÃES, Marília (org). **Desenvolvimento e aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2002.

CONTAGEM, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Currículo da Educação Infantil de Contagem. Experiências, Saberes e Conhecimentos. A criança, a arte e a linguagem plástica e visual. 2012

CORAGEM, Amarílis Coelho. **Múltiplas Linguagens. Pensando a arte na educação infantil.** IN. CARVALHO, Alysson, SALLES, Fátima, GUIMARÃES, Marília (org). **Desenvolvimento e aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG;Proex, 2002.

CORSARO. William A. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. IN. MÜLLER, Fernanda, CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed., 1991

FERRETI, Celso J., ZIBAS, Dagmar M.L., TARTUCE, Gisela Lobo B.P. Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Caderno de pesquisa, vol, 34, n. 122, p. 411-423, maio-agosto/2004

GANDINI, Leila. **Espaços Educacionais e de envolvimento pessoal.** IN. MALAGUZZI, Loris e outros. **AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA.** Porto Alegre: Artmed,1999.

GANDINI, Leila. **BAMBINI. A abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre. Artmed.2002

GOULART, Maria Inês Mafra. **A criança e a construção do conhecimento**. IN. CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M. (org). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG;Proex, 2002.

LIEBEL, Manfred. **Paternalismo, participación e protagonismo infantil**. Academia Internacional de la Universidad de Berlín, p. 113-146, jul.2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. IN. TAILLE, Yves de la. Oliveira, Marta Kohl, Dantas, Heloísa. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. **“Agora eu...” Um estudo de caso sobre as vozes da criança como foco da pedagogia da infância**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna, BRANCO, Angela Uchoa. **Protagonismo Infantil: co-construindo significados em meio as práticas sociais**, **Paideia**, p.311-320, 2007.

RICHTER, Sandra. **Educação e arte na infância**. IN. RICHTER, Sandra. **Criança e Pintura. Ação e Paixão do conhecer**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2008.

ROSSETO, Elisabeth, BRABO, Gabriela. **A constituição do sujeito e a subjetividade a partir de Vygotsky**, **Travessias**, v.3, n.1, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália, TOMÁS, Catarina. **Políticas Públicas e Participação Infantil**. Educação, Sociedade e Cultura. n. 25. p. 183-206, 2007.

TOMÁS, Catarina, GAMA, Ana. **Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. II Encontro de Sociologia da Educação. p. 1-22, jan. 2011.

TOMÁS, Catarina, SOARES, Natália. **O Cosmopolitismo infantil: Uma causa (sociológica)**. Actas do atelier Cidadania e Política. V Congresso Português de Sociologia. p.1-6.