

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**


periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



A participação das crianças na produção curricular da Educação Infantil por meio de brincadeiras e interações

Children's participation in the curricular production of early childhood education through playfull activities and interactions

La participación de niños y niñas en la producción de planes de estudios de la educación infantil mediante sus juegos e interacciones

Vanessa Guimarães Alves ^[a] 

Vitória, ES, Brasil

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), NAIF-UFES

André da Silva Mello ^[b] 

Vitória, ES, Brasil

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), NAIF-UFES

Como citar: GUIMARÃES, V.; MELLO, A. S. A participação das crianças na produção curricular da Educação Infantil por meio de brincadeiras e interações. *Revista Diálogo Educacional*, v. 25, n. 85, p. 633-648, 2025.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS11PT>

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar a participação das crianças por meio das brincadeiras e interações estabelecidas entre e com elas, na produção curricular da Educação Infantil. Trata-se de uma Pesquisa-Ação Colaborativa, realizada com 50 crianças e cinco adultos (professoras e diretor). Os dados foram produzidos a partir

^[a] Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, e-mail: nessavix@gmail.com

^[b] Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho-RJ e Pós-Doutorado pelo Programa Associado em Educação Física da UEM-UEL, e-mail: andremellovix@gmail.com

de diário de campo, com ênfase nas enunciações das crianças, entrevistas narrativas com os adultos e fotografias. O foco da pesquisa incidiu sobre a revitalização da brinquedoteca de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, em que as crianças mobilizaram táticas para ocupar e praticar esse lugar lúdico de acordo com os seus interesses e necessidades. Nesse contexto, as crianças desafiaram os adultos a subverterem a lógica escolar da previsibilidade e a discutir outras formas de educação, valorizando as suas agências e produções culturais. Esse movimento impactou na formação dos professores envolvidos, que foram desafiados a ressignificarem as suas práticas docentes, de modo a considerar as crianças como coprodutoras de currículos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Cotidiano. Crianças. Participação.

Abstract

This study aims to analyze the participation of children in the curricular development of Early Childhood Education through playful activities and interactions, both among the children themselves and with adults. It is a Collaborative Action Research involving 50 children and five adults (teachers and the principal). Data was collected through field diaries, focusing on the children's statements, narrative interviews with adults, and photography. The research focused on revitalizing the toy library of a Children's Educational Municipal Center in the city of Vitória/ES, where children use strategies to engage with and occupy this playful space in ways that reflect their interests and needs. In this context, the children challenge the adults to subvert the predictable logic of schooling and to explore alternative educational approaches that recognize their agency and cultural expressions. This process has had a significant impact on the professional development of the teachers involved, who have been prompted to reframe their teaching practices and view the children as co-producers of the curriculum.

Keywords: Children's Education. Curriculum. Everyday life. Children. Participation.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo el análisis de la participación de niños y niñas, mediante juegos e interacciones establecidos entre y con ellos, en la producción curricular de la Educación Infantil. Se trata de una Investigación-Acción Colaborativa, realizada con 50 menores y cinco adultos (maestras y director). Los datos se produjeron como diario de campo, centrado en las enunciaciones de los menores, entrevistas narrativas con los mayores y fotografías. El enfoque de la investigación se centró en la revitalización de la ludoteca de un Centro Municipal de Educación Infantil de Vitória/ES, en el que los niños se movilizaron para ocupar y practicar ese sitio lúdico según sus intereses y necesidades. En este contexto, los pequeños desafiaron los adultos a subvertir la lógica escolar de la previsibilidad y a discutir otras formas de educación que valoraran sus agencias y producciones culturales. Ese movimiento impactó la formación de los maestros involucrados, que fueron desafiados a resignificar sus prácticas docentes, de tal forma que consideraron los niños y niñas coautores de programas.

Palabras clave: Educación Infantil. Planes de Estudios. Cotidiano. Niños y Niñas. Participación.

Introdução

A Educação Infantil vem passando por grandes transformações desde as últimas décadas do século XX. Ao lado da expansão do número de matrículas, está a elevação do nível de formação dos seus educadores, mudanças na compreensão da função social e política dessa etapa de ensino e novas concepções de criança e de seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento (Brasil, 2013, 2017).

Apesar dos avanços, práticas curriculares que garantam o direito de participação das crianças, ao considerá-las como sujeitos competentes para construir narrativas e práticas sobre si nas instituições infantis, retirando-as da condição de invisibilidade e da subalternidade social as quais historicamente foram submetidas, ainda são incipientes nessa primeira etapa da Educação Básica (Mello; Barbosa; Martins, 2023; Oliveira, 2010).

Para contemplar o direito de participar, torna-se necessário estabelecer arranjos curriculares que superem visões fragmentadas do conhecimento e que acolham as práticas sociais e culturais das crianças e das comunidades em que estão inseridas, além de suas diferentes linguagens, indo além dos conhecimentos sistematizados pela cultura e pela ciência. Portanto, é preciso “[...] reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças [...]” (Brasil, 2017, p. 39).

Reiterando consensos sobre as especificidades da Educação Infantil expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) e na BNCC (Brasil, 2017), o currículo para essa etapa de ensino é definido como “[...] articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2017, p. 59).

De acordo com a concepção de currículo apresentada nesses documentos, a apropriação e a construção de conhecimentos nas instituições de Educação Infantil devem efetivar-se pela participação das crianças em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor, nas quais interagem com os seus pares e com os adultos.

Ao adotar as *interações* e as *brincadeiras* como eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil, os documentos curriculares (DCNEI e BNCC) apontam para a importância de se considerar as experiências infantis mediadas pelos jogos e brincadeiras na construção do conhecimento e na significação do mundo pelas crianças, pois “[...] quando nasce uma criança, nasce um mundo a ser significado” (Barbosa; Richter; Delgado, 2015). Subjacente a essa perspectiva, está a compreensão de que a cultura não é algo que se possui, mas aquilo que permanentemente fazemos e refazemos dela.

Nas relações que estabelecem entre si e com os adultos, as crianças produzem as suas *culturas de pares*¹ (Corsaro, 2009) e, em articulação com outros condicionantes contextuais, constroem conhecimentos e participam ativamente dos seus processos de socialização e de aprendizagens. Dessa forma, as práticas curriculares não se limitam a conteúdos selecionados pelos adultos, constituindo-se também nas diferentes aprendizagens das/com as crianças, tecidas nos cotidianos das instituições infantis.

Para Esteban (2012), a vitalidade do cotidiano escolar, com seus diferentes sujeitos, culturas, conhecimentos, projetos, especificidades e expectativas, cria inúmeras linhas de fuga e espaços de deslocamento no currículo realizado. Essas múltiplas possibilidades de composição, permanentemente tensionadas por práticas pedagógicas também tecidas por relações sociais, imprimem diferentes contornos ao currículo vivido que expandem as possibilidades restritas do currículo oficial: “[...] parece que a complexidade da realidade cotidiana de uma escola de Educação Infantil ‘não cabe’ nas formas reducionistas de materialização do currículo prescrito” (Barbosa, 2010, p. 2).

¹ Corsaro (2009, p. 32) define *cultura de pares* como sendo um “[...] conjunto um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo analisar a participação das crianças por meio das *brincadeiras e interações* estabelecidas entre e com elas, na produção curricular da Educação Infantil. Para isso, o presente texto focaliza uma experiência pedagógica desenvolvida na revitalização de uma brinquedoteca, em que as crianças ressignificam as práticas curriculares no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES.

Percursos teórico-metodológicos

A investigação em tela trata-se de uma Pesquisa-Ação Colaborativa – PAC (Ibiapina, 2008), em que o processo de discussão e a análise dos dados são provenientes das experiências vividas com a Educação Física no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. A PAC apresenta duas dimensões indissociáveis: a produção do conhecimento e a formação de professores.

[...] não é investigar sobre, mas sim investigar com, no sentido de aprofundar a compreensão e interpretação da prática docente com a intenção de fortalecer a atividade de transformar as práticas, a escola, o currículo, a sociedade, contribuindo para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento [...] (Ibiapina, 2008, p. 12-13).

A Pesquisa-Ação Colaborativa pressupõe o trabalho conjunto e articulado entre pesquisadores e professores, visando a “[...] implementação de mudanças e a análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação” (Ibiapina, 2008, p. 23). Ibiapina (2008) defende que o processo reflexivo, que exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, ajuda no desenvolvimento dessa consciência profissional responsável pela recordação e o exame da realidade com o objetivo de transformá-la.

Toda Pesquisa-Ação, independentemente da perspectiva teórico-metodológica assumida, pressupõe a transformação de uma determinada realidade. No caso deste estudo, a realidade a ser transformada são as práticas curriculares de um CMEI, que, em consonância com os documentos orientadores nacionais e municipais e também com o seu próprio projeto político-pedagógico, almejava dar visibilidade e centralidade à participação das crianças em suas práticas pedagógicas, ou seja, buscava levar para o campo das ações aquilo que estava preconizado no campo das intenções.

O estudo, proveniente de uma dissertação de mestrado desenvolvida entre 2016-2018, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (nº CAAE: 70932217.0.0000.5542) e contou com a participação de 50 crianças (de três a cinco anos de idade) e de cinco adultos (quatro professoras e um diretor). Os procedimentos utilizados na produção dos dados foram: diário de campo (com ênfase nas enunciações infantis), entrevistas narrativas com os adultos e fotografias. No processo de desenvolvimento da pesquisa, seguimos o espiral proposto por Ibiapina (2008): ação, observação, reflexão e nova ação, que se retroalimentaram permanentemente.

Os dados produzidos foram analisados em diálogo com os pressupostos da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2013; Corsaro, 2011), campo do conhecimento que demarca a concepção de infância subjacente a esta pesquisa; e com os Estudos do Cotidiano (Certeau, 2014), perspectiva proveniente da história cultural que permitiu, com base em suas premissas teórico-metodológicas, enxergar a participação das crianças por meio de suas produções culturais cotidianas.

A Sociologia da Infância, ao conceber as crianças como seres sociais ontologicamente plenos, completos nas suas competências e disposições, capazes de pensar e de agir sobre si em seus mundos de vida, busca superar visões que as enxergam apenas pelas suas ausências e incompletudes e que as mantêm na condição de invisibilidade e de subalternidade social (Sarmiento, 2013).

Ancorados nos Estudos com o Cotidiano (Certeau, 2014), consideramos que as crianças não assimilam passivamente os artefatos culturais que lhes são ofertados, pois sempre ocorre uma *estética da*

recepção, em que elas imprimem as suas marcas subjetivas e identitárias, configurando-se como produtoras e não apenas como reprodutoras de cultura. Nesse sentido, as relações que elas estabelecem com os adultos não são de incompletude, mas de alteridade. Como afirma Cohn (2005), as crianças não sabem menos do que os adultos, elas sabem outras coisas e são justamente essas outras coisas que precisam ser visibilizadas e reconhecidas pelos adultos na intenção de valorizar a sua participação na produção curricular com a Educação Infantil.

Participação ativa das crianças na revitalização da brinquedoteca

O campo de pesquisa foi o CMEI Girassol², instituição de Educação Infantil de estrutura ampla, com dois pavimentos. Entre os diferentes espaços de aprendizagens, havia uma sala no segundo pavimento que estava praticamente vazia, com pouquíssimos brinquedos, alguns quebrados. Esse espaço era pouco frequentado e denominado como brinquedoteca. A Imagem 1 ilustra o ambiente.

Figura 1 – Brinquedoteca no início da pesquisa



Fonte: acervo da pesquisa.

Nos primeiros encontros de planejamento coletivo no ano em que a pesquisa foi realizada, com a presença de todas as professoras e professores do CMEI, houve uma reunião que nos chamou a atenção, devido ao seguinte relato do diretor:

Quando esse prédio foi inaugurado, colocamos à disposição das crianças, na brinquedoteca, brinquedos novos comprados pelo CMEI. Com apenas dois meses de uso dessa sala, os brinquedos estavam, em sua maioria, quebrados, desaparecidos ou destruídos. Então, eu recolhi os poucos brinquedos que ainda estavam em boas condições de uso e os guardei e tranquei a sala (a brinquedoteca). Somente depois de conversar com todos vocês sobre rever o uso, eu vou reabrir a sala (Diário de Campo: Enunciação do diretor do CMEI Girassol, mar. 2016).

Este relato ganha mais evidência quando a equipe de Educação Física do CMEI Girassol, composta por três professoras (uma atuante no turno matutino, uma atuante no turno vespertino e a pesquisadora deste estudo), propõe-se a entender melhor a situação narrada pelo diretor.

De acordo com o relato do diretor, a forma de utilização da brinquedoteca dava pistas de que as práticas desenvolvidas naquele espaço não tinham um planejamento prévio, com intencionalidade pedagógica definida, pois a ocupação se dava sobretudo pelo espontaneísmo. A utilização da brinquedoteca

² Nome fictício dado ao CMEI, assim como a todos os participantes nesta pesquisa.

parecia estar marcada pela falta de cuidados, pela ausência de preservação e de sustentabilidade dos materiais e dos brinquedos e por relações precárias estabelecidas com as crianças e com os adultos naquele ambiente. Logo, identificamos que práticas como essas divergem das orientações prescritas nos documentos orientadores. A BNCC (Brasil, 2017, p. 36, grifo nosso) afirma que

A concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Percebemos, no cotidiano do contexto vivenciado, uma prática que se afastava da capacidade de produção das crianças e que é preconizada nos documentos curriculares (nacionais, municipal e local). Isso incomodava não só a equipe de Educação Física da instituição pesquisada, mas os outros sujeitos desse cotidiano, ocasionando manifestações, como se observa na seguinte narrativa: “Essa sala está sucateada! As crianças entram aqui e ficam mais agitadas. Não tem brinquedo para todas. Tem brinquedos quebrados... Uma pena! E isso aconteceu pelo mau uso” (Diário de Campo: enunciação da professora Dayse, jan. 2016).

Na experiência vivenciada com a brinquedoteca, encontramos indícios que denotam as relações que os sujeitos estabeleciam com aquele espaço e entre si: relações de pouco afeto, ausente de cuidados; as interações e as brincadeiras naquele ambiente estavam esgotadas; o local se apresentava pouco ou nada interativo, sem convidar a produzir ou a criar. Era um cenário de não pertencimento. As pessoas, sobretudo as crianças, não se sentiam felizes e estimuladas a brincar naquele ambiente, pois era pouco convidativo às experiências lúdicas significativas.

Diante desse quadro, questionamos: como podemos revitalizar a brinquedoteca de modo a transformá-la em um ambiente pedagógico propício às experiências lúdicas das crianças? Como será a participação das crianças nesse processo? Nesse contexto de reflexão coletiva, constatamos a necessidade de mudança e direcionamos o *zoom* das nossas *lentes* para essa realidade do CMEI que precisava ser transformada. A proposta de transformação da brinquedoteca, capitaneada pela equipe de Educação Física, articulou diferentes sujeitos e áreas do conhecimento presentes no cotidiano do CMEI pesquisado.

Ancorados na concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, sabíamos que as respostas para essas questões deveriam partir dos próprios infantis. Assim o fizemos, quando logo nos primeiros encontros observamos elementos que consideramos importantes sobre a sua cultura corporal. Notamos, por exemplo, que a interação das crianças com os brinquedos era bastante curta, ou seja, demandava pouquíssimo tempo. Isso sinalizava para nós indícios de que os brinquedos com os quais elas mais brincavam poderiam ser muito estruturados ou eletrônicos, como celular, tablet, jogos virtuais ou objetos que acendem luzes coloridas, que fazem sons e brincam por si só, implicando pouca ou nenhuma criatividade e expressividade nas interações. As crianças, na relação com esses tipos de brinquedos, ficam na posição de expectador e não de ator social.

Nesse contexto, a equipe de Educação Física realizou o *minifórum*, uma atividade de escuta e de diálogo com as crianças sobre os interesses, necessidades e expectativas delas, por meio do qual emergiram os indicadores da *ocupação de território*, ou seja, as pistas para praticar/explorar aquele espaço (a brinquedoteca). Ancorados na Sociologia da Infância, para promover a participação política infantil a partir da ideia de interação social confluyente na criação de espaços coletivos, não estávamos interessados em replicar formas de escuta e diálogo adultas (nomeando parlamentos ou comissões), mas “[...] descobrir, através do recurso à imaginação interventora, modalidades de participação compatíveis com as culturas infantis, formas de comunicação atentas aos modos de expressão das crianças [...]” (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2007, p. 196) pois elas, as crianças “[...] são atores sociais políticos competentes [...]” (p. 204). Nesse sentido, foi realizado o seguinte percurso: as crianças de dois a seis anos foram levadas à brinquedoteca do jeito como a sala se encontrava naquele período, praticamente vazia e com pouquíssimos brinquedos, a

maioria quebrados. As crianças tiveram a oportunidade de brincar no espaço com o que ele oferecia. Interagindo com as crianças, perguntamos o que elas achavam da sala. Informamos que tínhamos interesse em ir até uma loja e pedimos sugestões sobre quais brinquedos comprar para aquela sala.

No mesmo fluxo de diálogo, informamos também que iríamos até a natureza buscar alguns materiais para que juntos construíssemos os nossos próprios brinquedos e brincadeiras. Pedimos às crianças sugestões sobre o que buscar na natureza. As suas enunciações foram registradas e analisadas, reconhecendo-as como pistas que subsidiaram os planejamentos dos encontros com a Educação Física. Na sequência, foi feito um levantamento sobre os materiais e os brinquedos necessários para compor a organização da proposta.

Por meio dessas enunciações, percebemos o desejo das crianças em fazer parte daquele processo que iniciava, pela simples condição de ser membro de um determinado grupo. Ancorados em Alves (2012), buscamos *beber em todas as fontes*. Assim, observamos a importância de outro indicador para as nossas práticas ao questionarmos as crianças: o que vocês mais gostam de fazer na Educação Física? Nas interações das crianças com esse questionamento, havia as seguintes expressões em falas: basquete, futebol, vôlei, pular corda, *brinquedão*, fitas (de GR), brincadeiras, patinação, pátio de areia, brincar de família, *rock and roll*, esportes, bicicleta, andar nos bancos. Identificamos nas narrativas, além da presença de esportes, o desejo por brincadeiras e diversas práticas corporais de aventura, quando falavam sobre bicicleta, patinete, pular corda, soltar pipa, jogar bola e pular amarelinha. Atenta às manifestações infantis, a Educação Física vislumbra as práticas corporais, os esportes, os jogos e as brincadeiras como linguagens para compor a sua proposta, ou seja, como objetos de ensino potencialmente contextualizados na/com a sustentabilidade.

Nessa mesma perspectiva investigadora, outra fonte que exerceu influência na construção da proposta foi o documentário *Território do Brincar*³. Impactados pelos modos como as crianças do filme criam os seus brinquedos e brincadeiras com materiais da natureza e materiais não estruturados⁴, percebemos que a relação estreita com a natureza traz uma atmosfera exploratória ao brincar quando problematizamos: de que modo eu brinco na água, na terra, no ar e no fogo?

A partir dessa reflexão e da interface com o tema central (sustentabilidade) do projeto institucional *Você faz, o planeta sente*, foi possível enxergar o ar, a água, a terra e o fogo como um convite lúdico e interativo às crianças para brincar. Além de orientar a contextualização dos encontros com a Educação Física, o uso desse tema visa instigar a subjetividade, dando uma ideia de *lugar a ser praticado* (Certeau, 2014). Por meio da pesquisa e do diálogo como fios condutores do trabalho pedagógico, os quatro elementos da natureza foram elencados como eixos temáticos para organizar a proposta da Educação Física, com vistas a ampliar as possibilidades de representação simbólica no uso das diferentes linguagens. Um exemplo disso foi a produção e o uso de um estandarte para cada elemento.

Os quatro estandartes servirão de disparadores de contextos de aula e vão *morar* dentro da brinquedoteca vazia durante o ano, transitando/passeando pelo CMEI durante as aulas de Educação Física, levados pelas crianças ao som do grito de guerra: *Explorar, explorar, a aventura vai começar!* (Diário de Campo: planejamento da Educação Física, jul. 2016).

Com o intuito de marcar o início do processo de composição na brinquedoteca, a Educação Física do CMEI Girassol realiza uma ação representando uma marcação de território das crianças na brinquedoteca a partir do entendimento de território como *espaço* (Certeau, 2014), ou seja, um *lugar praticado*. Denominada Fincada dos estandartes, essa ação foi criada para socializarmos com toda a comunidade escolar a ideia e o sentido dos eixos temáticos e sobre a circulação dos estandartes como disparadores dos contextos das práticas.

³ Disponível em: territoriodobrincar.com.br. Acesso em: maio 2016.

⁴ Além dos materiais encontrados na natureza, como folhas, gravetos e pedras, destacamos a utilização de materiais não estruturados que apresentam durabilidade e resistência para a construção de brinquedos para compor a brinquedoteca, materiais simples e de baixo custo, como pneus, rolos de papel, carretéis de linha, garrafas, jornal, papel, barbante, tinta guache, caixas de papelão, tecidos, chinelos usados, lã, fitas, entre outros.

Realizada com todas as crianças e professores do CMEI, a ação transcorreu da seguinte maneira: lemos uma carta enviada pela natureza às crianças, convidando-as a utilizarem os quatro elementos para produzirem os brinquedos e as brincadeiras. Ao som da música *Os quatro elementos*, as crianças fincaram, nos quatro cantos da brinquedoteca, os quatro estandartes adornados por elas. Convidamos as professoras para, junto com as crianças, escolherem um símbolo de um elemento que tivesse ou não proximidade com o projeto de cada turma, para então levá-lo e juntos (professoras e crianças) produzirem brincadeiras com o elemento elencado por eles.

Por meio dessa ação, o convite às crianças a produzirem os seus próprios brinquedos e brincadeiras foi disparado e contagiado. Logo após, os estandartes representantes dos quatro elementos passaram a *morar* na brinquedoteca vazia e, a partir dali, cada um era levado para cada encontro da Educação Física, potencializando a dinâmica de produção de brinquedos e de brincadeiras com as crianças.

No movimento de sistematização da proposta da Educação Física, era necessário articular todos os elementos considerados nesse processo: as práticas corporais, os esportes, os jogos e as brincadeiras de preferência das crianças; o convite à criação de brinquedos e de brincadeiras pelas crianças a partir de materiais não estruturados para compor a brinquedoteca; e a utilização dos quatro elementos da natureza como eixos temáticos para contextualizar as experiências curriculares na sustentabilidade. Para organizar as práticas a partir de cada eixo, foi produzida uma tempestade de ideias com as professoras de Educação Física. A organização das práticas pedagógicas nos meses de abril e maio com a Educação Física contou com a contextualização a partir do eixo Ar:

No Ar estão as brincadeiras de contemplação: soprar, voar com asas, penas, saltos, pipas, petecas, pernas de pau. Um diálogo sensorial com as alturas. Mediante o sopro, as crianças entram em contato concreto com o ar de dentro de si. Também podemos construir e brincar com aviões de papel, paraquedas, cata-ventos, catrecos, balangandãs, gira-gira, correr com capas de super-heróis que se movimentam, naves espaciais, enfim, as experiências que são produzidas no movimento e que podem estar fora do chão, como vôlei, falsa baiana, pêndulo, rapel, escalada, petecas, trampolim, futebol aéreo, ginástica rítmica, dança, *slakcline*, *baseball*, basquete, arremessos, bumerangue, bilboquê, tênis, handebol, casinha na árvore, fada, ventilador, nuvem, pássaro, borboleta, balão, entre outras (Diário de Campo: tempestade de ideias da proposta da Educação Física, abr. 2016).

A partir desses elementos, o contexto era criado explorando as diferentes linguagens, como o uso da imagem do *Doki*, um personagem de desenho animado transmitido em canal infantil televisivo, conhecido pelas crianças e caracterizado por sempre explorar uma aventura junto com a sua turma de amigos. Em um dos nossos primeiros encontros, ao mostrar a imagem do personagem *Doki*, foi iniciada uma conversa, perguntando:

Quem é esse? O que ele faz? Uma criança respondeu: *É o Doki, ele anda de avião*. Eu: *Quando ele voa de avião, ele vai para onde?* Criança: *Ele voa bem lá no alto, lá no alto!* Eu: *Isso, voa bem alto, porque ele gosta de aventura. E hoje nós também vamos fazer uma aventura no alto. Nós vamos passar por uma ponte bem alta. Será que a gente vai cair?* Criança: *A gente segura na corda que você vai colocar* (Diário de Campo: diálogo com as crianças, abr. 2016).

Recorrendo a esse diálogo, encontramos pistas que denotam a relação de confiança estabelecida entre o adulto e a criança, importante na materialização de uma prática cuja perspectiva é voltada para a aventura. Essa relação professor-criança pressupõe uma *simetria ética*, tal como Christensen e Prout (2002) referem como orientação estratégica dada na consideração dos direitos, sentimentos e interesses das crianças, de igual modo que é dada aos adultos. Assim, em outra intervenção com esse elemento, o Ar, depois de assistirmos a um vídeo sobre os pássaros e cantarmos uma canção sobre voar, uma criança se aproximou da professora, sentando-se no seu colo, e disse: *Tia, eu quero ir lá no céu, quero voar como os passarinhos*. A expressão dessa criança soou para a professora como uma sugestão e assim foi contemplada ao voltar-se para o planejamento. Nos encontros seguintes, foi possível vivenciar com as crianças interações e

brincadeiras voltadas para as possibilidades do voar com os braços, com a capa de super-herói, com o avião de papel e os aviões feitos com palito de picolé e prendedores de roupa, produzidos por elas mesmas.

Apesar disso, as crianças não consomem de forma passiva aquilo que propomos. Para exemplificar, recorremos aos registros da professora sobre a prática pedagógica, a partir do elemento Ar, que foi planejada para brincar de basquete, lançando aviões de papel dentro dos bambolês pendurados verticalmente no alto, por uma corda.

[...] os bambolês tinham faixas azuis amarradas neles. Depois de construirmos (dobrarmos) e pintarmos com as crianças os nossos aviões de papel, contei uma história para explicar o que poderiam ser aqueles bambolês azuis. A história falava de um céu cheio de nuvens, depois apareceu um pássaro gigante e, com um sopro muito forte nas nuvens, fez um buraco nelas. Nesse momento, sopramos bem forte, imitando esse pássaro gigante e assim seguiu a história, que dessa vez sugeria que os bambolês azuis pendurados pudessem ser as nuvens com buracos no meio, para que os nossos aviões fossem lançados dentro delas, como no basquete, em que lançamos a bola na cesta. Uma criança disse: *Eu pensei que aqui era uma caverna de monstros* (sugerindo que os bambolês pendurados fossem os monstros). Outra criança: *Eu gostei que meu avião voou por cima das nuvens* (fugindo à possibilidade de acertar os aviões dentro das nuvens). Mais outra criança: *Eu prefiro voar com o avião, eu não gosto de lançar, porque às vezes ele se perde* (sugerindo que ela mesma voasse segurando o avião). Assim fizemos, brincamos com os aviões, com as nuvens e com a caverna de monstros de várias formas sugeridas (Diário de Campo: registros dos encontros da Educação Física, abr. 2016).

Esses registros demonstram uma atitude docente de atenção a um elemento caro para a Educação Física do CMEI Girassol: a concepção de criança. Fundamentado nesse ponto de vista, o relato supracitado representa uma prática pedagógica que reconhece a voz da criança como algo que importa nos processos de produção curricular. Encontramos explicações sobre essas manifestações infantis em Corsaro (2009). Com base nesse autor, entendemos que as crianças não são passivas frente aos conteúdos aos quais estão expostas, pois elas interpretam e reconstroem ações em seus momentos brincantes, como uma *reprodução interpretativa* do que veem e vivenciam. Assim, as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir as suas próprias e únicas *culturas de pares*. Tal apropriação é criativa à medida em que a informação do mundo adulto é transformada para atingir os interesses de suas *culturas de pares* (Corsaro, 2009).

Nos meses de junho e julho, foi a vez do elemento Fogo, cujas possibilidades de trabalho também foram mapeadas na tempestade de ideias da proposta de Educação Física. Segue o registro:

No Fogo está o escondido, o encoberto, as entrelinhas, a adrenalina, o desafio. Em algumas culturas, o fogo é identificado como o Sol, a energia que irradia luz e calor. As crianças ficam curiosas querendo ver as transformações que o fogo opera, observando o que derrete sob a ação do calor, ou experimentar o que aconteceria se preparássemos um vulcão para entrar em erupção. A atenção e o cuidado passam a ser atitudes redobradas nessas atividades. Da mesma forma, destacamos a ludicidade encontrada nas expressões de diferentes linguagens, a exemplo das histórias, vídeos, imagens, músicas, teatro de sombras, entre outras, como possibilidades para dialogar com a imaginação da criança e proporcionar ricos contextos – bolas de fogo (de cores vermelhas) que queimam e derretem o gelo (lençol de cor azul para todos segurarem), cavernas (explorar luzes e sombras com retroprojeto ou lanternas), diferentes foguetes que voam pela escola, chicotinho queimado, chuva de meteoros, luzes vermelhas de um globo giratório, foguinho, batata quente, pique usando ferramentas quente e frio, perucas vermelhas para representar o pegador *fogo*, soprar vela do bolo, fogueira de acampamento etc. (Diário de Campo: tempestade de ideias da proposta da Educação Física, abr. 2016).

Em uma das experiências contextualizadas com o tema Fogo, o planejamento apontava para a produção de um brinquedo, um foguete bem veloz chamado *gira-gira*, feito com barbante e faixas de tecido ou papel crepom. Depois de confeccionar e de experimentar várias formas de manipular o foguete (ao lado, acima, girando rápido ou devagar, andando, correndo, lançando), a professora pergunta às crianças para onde iriam com ele. Elas responderam:

Para o Espaço Sideral! Correspondendo à sugestão das crianças, fomos girando o nosso foguete pelo CMEI até chegarmos ao Espaço Sideral (pátio interno), onde aconteceria outra brincadeira, que foi explicada: *Será um pega-pega: um meteoro de fogo maluco que está no Espaço Sideral, passando de um lado para outro, querendo nos pegar. Quem será o meteoro?* Uma criança respondeu: *Eu!* Nessa criança, coloquei uma peruca de moicano vermelha e perguntei às demais: *Se esse meteoro nos pegar, o que vai acontecer com a gente?* As respostas das crianças foram: *A gente vai esquentar, A gente vai derreter, A gente vai queimar.* Em seguida, perguntei às crianças: *Então mostrem como a gente derrete, como a gente queima e como a gente esquentar?* E cada criança foi se expressando ao seu modo (uns caindo no chão devagar, outros virando estátua etc.). Então eu disse: *É assim que vamos fazer se o meteoro encostar na gente ou boiar a gente, combinado?* E assim o pique-pega transcorreu. Depois que a maioria das crianças já havia derretido, uma delas me perguntou: *Mas se todo mundo ficar derretido ou queimado, o pique não tem graça. Quem vai nos salvar?* Então perguntei às crianças: *Quem pode nos salvar dessa forma derretida ou queimada?* E as crianças responderam: *A água!* Nesse momento, peguei um borrifador com água, ampliando o pique para três funções: o pegador (o fogo), o salvador (a água) e os que seriam boiados (as demais crianças) (Diário de campo: registros dos encontros da Educação Física, jul. 2016).

Diálogos como esse, estabelecidos com as crianças nos encontros, são sobretudo um ato de respeito, pois manifestam o reconhecimento do direito de participação delas. Segundo Sarmento “[...] A participação não é uma pedagogia, é um direito [...]” (2006, p. 22), pois implica mudanças na organização política da escola, na dinâmica interativa, na relação entre professor e criança e nos processos de comunicação. Nesse sentido, o professor, na sua interação com a criança, deixa de lado uma relação verticalizada de poder e aposta em uma relação mais horizontalizada.

A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação nas suas várias dimensões – política, econômica e simbólica – assume-se como um imperativo da cidadania da infância (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2006, p. 141).

O uso e a apropriação da escuta e do diálogo pelo professor na sua relação com as crianças despertam atenção aos movimentos potencializadores de experiências de aprendizagem, que se efetivam por meio da participação dos infantis.

Mediante as manifestações das crianças e dos modos como elas se relacionaram com esse elemento (tema Fogo), fomos surpreendidos com os sentidos produzidos por elas. Um tema que em princípio soava para os adultos como algo perigoso, limitado, arriscado ou até inviável de trabalhar com essa faixa etária mostrou-se um contexto de fascínio, de mistério, de adrenalina, de desafio e de desejo das crianças. Observamos que foi assertiva a aposta que fizemos nos símbolos, nas figuras representativas e nas diferentes formas de expressão das linguagens, pois efetivamos a produção de sentidos pelos infantis, como a figura do *meteoro de fogo* e da *água que salva o derretido*. As crianças nos ensinaram outras formas de interagir para contar com a participação delas.

Com base em Sarmento (2013), entendemos que transformar a ocultação e o silenciamento das crianças em direito consentido à afirmação de opinião depende do grau de implicação delas nos processos de produção. Foi quando retornamos ao planejamento e o ressignificamos a partir dessas pistas, fazendo do eixo Fogo o tema que trabalhamos por mais tempo, oportunizando a participação para além do *fazer parte* e *tomar parte*, pois as crianças também *tiveram parte* quando tomaram posse dos direitos e deles se tornaram titulares (Bordenave, 1987).

Diante das possibilidades que fomos encontrando para as práticas com a Educação Física, podemos afirmar que, assim como foi com o Ar e o Fogo, os demais eixos temáticos despertaram a subjetividade no plano da imaginação das crianças e dos adultos, fomentando o uso das diferentes linguagens na produção de experiências de aprendizagens. Essa aposta corrobora as DCNEI quando afirma em seu artigo 8º que a prática pedagógica que compõe a proposta curricular das instituições de Educação Infantil “[...] deve ter

como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (Brasil, 2009, p. 2).

Em *experiências* vividas, como essas que apresentamos, compreendemos por meio do par *sentido-experiência*, proposto por Bondía (2002), que interações e brincadeiras efetivam práticas de participação ativa das crianças em seus processos de socialização. Nessa lógica, para considerar as práticas autorais das crianças no currículo, a fim de garantir a sua participação, escolhemos não só uma atitude de escuta e de diálogo com elas, mas também nos disponibilizamos a aprender, ofertando flexibilidade do planejamento e exercitando a pesquisa e o aprofundamento teórico para interpretar as pistas e autorizar as crianças a ressignificarem as práticas curriculares.

De caráter formativo para adultos e crianças, a revitalização da brinquedoteca se configurou num movimento com duas grandes ações: o *processo* e o *produto*. Sobre o *processo*, destacamos as aprendizagens dos infantis. Ao apostar no envolvimento delas, que participam com as suas formas próprias de produção de sentidos nos contextos dos encontros da Educação Física, as próprias crianças atuam de maneira efetiva em suas interações.

Sobre o *produto*, essa ação se configurou na entrega da brinquedoteca do CMEI Girassol, organizada como um lugar para brincar com os brinquedos e as brincadeiras produzidos com e pelas crianças. Ganhando o nome *Um lugar para brincar*, a brinquedoteca, que antes era apenas *lugar*, quando indicava a ideia de controle, de ordem, de poder, de organização por *estratégias*, foi transformada em *espaço*, como efeito produzido pelas *operações* que o orientam, as *táticas* (Certeau, 2014).

Ilustrado na Figura 2, *Um lugar para brincar* é processo e é produto, porque não indica estabilidade, mas sim um legado convidativo aos diferentes movimentos cotidianos do CMEI Girassol, em atenção às enunciações infantis.

Figura 2 – Brinquedoteca: *um lugar para brincar*



Fonte: acervo da pesquisa.

Essa entrega representa um legado para o CMEI Girassol, pelo fato de materializar em um bem comum um conjunto de sentidos produzidos com a participação das crianças. A implementação de ações desse tipo pode desencadear outros processos formativos e auxiliar na concretização de práticas emancipatórias, fortalecendo a prática docente.

Operações para o protagonismo das crianças: uma experiência formadora docente

Investigar o cotidiano nos permitiu praticar espaços como uma experiência de produção com as infâncias, como construção social e cultural. Isso nos ensina sobre as escolhas e apostas que fazemos ao ocupar esse lugar de poder – a docência. Observamos que não se trata de *dar vozes* às crianças, pois elas já as têm. As enunciações infantis, em suas mais diversas formas de expressão, pulsam e emergem do/no cotidiano a todo instante.

Entretanto, enquanto professores, ainda nos indagamos: ao fazermos a escuta das enunciações das crianças, isso faz delas sujeitos ativos nos processos curriculares da Educação Infantil? Observamos a partir da escuta que há ainda um fluxo inevitável de interações que não deve ser interrompido.

Muitas vezes, a escuta faz parte da atividade docente, mas os professores se perguntam: o que fazer com as enunciações das crianças? O que fazer para que essas enunciações retornem à prática pedagógica? Observamos com esta Pesquisa-Ação Colaborativa que, depois de iniciado o diálogo com a escuta, é necessário ainda uma continuidade para assegurar a participação ativa delas. A experiência vivida descortinou o posicionamento político de compartilhamento da docência para o acontecimento do protagonismo, da participação ativa da criança na prática pedagógica.

Sabendo que isso requer da docência modos de operar que autorizam esse protagonismo, recorremos às narrativas das professoras:

Eu gosto de pensar o currículo como uma inspiração quando me ajuda a caminhar num trabalho que eu preciso fazer com as crianças. Porque ele inspira no sentido de me indicar. *Ele é mapa*, é inspiração. Mapa porque ele é pontual, é algo que serve como a orientação para o caminho. Mas é também inspiração quando ele abre possibilidades. A relação que eu tenho com o currículo é que, às vezes, ele me coloca algumas necessidades no trabalho que eu preciso realizar, quando você fala assim: *isso aqui eu não posso esquecer*. Tem momentos que eu sinto que ele me *obriga a* e tem momentos que ele me *possibilita a*. Mas é isso, inspiração e mapa (Dani – Professora de Educação Física, mar. 2018, grifos nossos).

Estabelecendo interlocução com essa narrativa, rememoramos uma regra do exército canadense que diz: *se houver disparidade entre o mapa e o terreno, fique com o terreno*⁵. Podemos afirmar que, ao conceber o currículo como mapa e inspiração, a Dani, professora de Educação Física, retoma em sua narrativa uma função do currículo prescrito ao declarar que ele serve de orientação. Já o *terreno*, citado na regra acima, pode ser compreendido como o chão em que acontece a realidade, o cotidiano em que estão as pessoas, ou seja, como currículo vivido/praticado.

Diante de *mapas* e de *terrenos*, estabelecemos aproximação com os conceitos de *percursos* e de *mapas* de Certeau (2014, p. 186), que são maneiras de «como entrar em cada cômodo». Esse autor apresenta *mapas* como conhecimentos da ordem dos lugares ou como desenhos descritivos constituídos para expor os produtos do saber; e *percursos*, por sua vez, como relatos discursivos ou ações espacializantes, ou ainda como organização de movimentos para estar em cada cômodo. Para melhor compreensão, uma metáfora foi criada: quando nos reportamos aos *mapas*, a ideia é de currículo prescrito, como lugar da orientação, das *estratégias*; por outro lado, quando nos reportamos aos *percursos*, a ideia é de currículo vivido, como *espaço*, terreno, território de brincar.

Assim, a regra *se houver disparidade entre mapa e terreno, fique com o terreno* nos remete ao foco do nosso estudo, que recai sobre as práticas, quando elas emergem do vivido, para que, com efeito, possam ser dialogadas com o prescrito e inevitavelmente retornem ao vivido. Esse movimento que propomos, no

⁵ Segundo Gustavo Caetano, “[...] essa regra era usada para não se enganar com as diferenças entre o que estava no papel e a realidade, os soldados eram orientados sempre a seguir o que estavam vendo [...]” (Disponível em: pt.linkedin.com/pulse/entre-o-mapa-e-terreno-fique-com-gustavo-caetano. Acesso em: mar. 2018).

qual a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada, explica a aposta que fizemos em ficar com o terreno, com as práticas, onde estão as crianças e as suas produções culturais. Isso não significa abandonar o mapa, mas sim consultá-lo, utilizá-lo e ressignificá-lo de forma segura e com sentido, a partir do terreno.

Em se tratando de *percursos*, Certeau (2014, p. 204) afirma que “[...] seus autores precisam de um circuito ou um percurso para um *speech act* (um ato de enunciação) que fornece uma série mínima de caminhos pelos quais se pode entrar em um cômodo [...]”, que são as *operações*.

Baseados nesses conceitos, propomos neste estudo um percurso com quatro *operações*, que chamamos de *Percurso para valorizar a participação e o protagonismo das crianças*⁶, visando orientar professores a praticar o *lugar* da docência e fazer dele um *espaço* dialógico e participativo nos diferentes contextos da Educação Infantil.

Operação Intenção: tomado pela compreensão de criança como produtora de cultura e que possui papel ativo nos processos de socialização (Sarmiento, 2013), o professor apresenta às crianças, na prática, a sua intencionalidade pedagógica a partir do seu planejamento. Essa posicionalidade pressupõe a preparação de um ambiente acolhedor e propício à criação das crianças, com o uso de diferentes linguagens e ferramentas didático-metodológicas, com um contexto que desperte os seus percursos investigativos, as suas descobertas e as suas enunciações.

Operação Escuta: refere-se à sensibilidade e ao comprometimento do professor em ter disposição para escutar o que a criança está enunciando em suas mais diversas formas: falando, brincando, chorando, brigando, gritando, sorrindo, correndo, observando, cantando, desenhando, dançando, entre muitas outras. A *Operação Escuta* desperta o professor para estar atento e oferecer o seu olhar à criança. É mais que voltar-se para o outro, é percebê-lo e aceitá-lo na sua inteireza, com vistas a interpretar as suas enunciações.

Operação Diálogo: a partir da escuta/leitura das enunciações das crianças em um contexto escolar, o professor, num *ato responsivo-responsável*⁷, dialoga com elas. Há, nessa *operação*, um encontro da intencionalidade pedagógica planejada com aquilo que a criança expressa em sua capacidade de ser, estar e agir naquele contexto. Uma interação em que o professor aposta em autorizar a criança como interlocutora, agindo como mediador nesse processo de aprendizagem, ampliando e potencializando as possibilidades de observação, de exploração, de investigação, de experimentação e de criação dos infantis. Uma interação que produz experiências curriculares de aprendizagens.

Com esse modo de operar a sua atividade docente, o professor não se coloca reservado, mas oferece a sua disponibilidade ao flexibilizar o seu planejamento e alterar a *rota* se for preciso. Trata-se de uma escolha em fazer do contexto educativo um *espaço* dialógico e participativo, compartilhando com a criança o lugar de poder na tomada de decisões inerentes à prática pedagógica.

Muitas vezes, o professor inicia um percurso em direção ao protagonismo e traz consigo um planejamento significativo para se encontrar com a criança ou até chega a fazer uma escuta atenta de suas enunciações, porém interrompe esse processo a partir de suas escolhas. A atitude docente de não flexibilizar o planejamento, engessando-o, e de não se posicionar de forma aberta e disposta a dialogar com as crianças a respeito do que emerge do/no cotidiano, do/no vivido, compromete os movimentos curriculares que garantem a cidadania ativa e crítica a elas como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade. Há uma responsabilidade nas escolhas acerca dos modos de operar a docência que implica não só no reconhecimento de direitos das crianças, mas também nas condições do exercício delas na prática pedagógica, por meio de uma plena participação e de um real protagonismo.

Operação Ressignificação da prática: as experiências e os saberes produzidos com as crianças no diálogo com elas são priorizados como pistas que despertam a reflexividade, convocando o professor à

⁶ A sistematização dessas quatro etapas, que interessa à materialização do protagonismo da criança na prática pedagógica, é de autoria de um dos professores-pesquisadores deste estudo, como resultado de sua experiência formadora docente (Josso, 2004), vivida no processo coletivo por meio da Pesquisa-Ação Colaborativa.

⁷ O ato responsivo-responsável inclui não só a resposta e o colocar-se em relação ao mundo e ao outro, mas também uma responsabilidade enquanto autoria, uma assinatura inerente ao ato, um ato ético e que revela uma posição do sujeito (Bakhtin, 2011).

pesquisa e ao aprofundamento teórico. Em efeito de retomada crítica, o professor revê o seu planejamento e seleciona outros saberes, outros modos de fazer, outros materiais ou espaços, arquitetando a próxima intencionalidade para que as práticas subsequentes sejam ressignificadas.

Num movimento espiral ou cíclico da *Operação Ressignificação da prática*, volta-se à *Operação Intenção* continuamente. Assim, ao propor esse percurso de quatro operações, vislumbramos a prática como ponto de partida e de chegada. Por isso, afirmamos que reconhecer o protagonismo da criança nos processos de produção curricular é atitude que atravessa a atividade e a formação docente, sem enxergá-la como autodidata, mas sabendo que requer processos muito mais elaborados. Esteban e Zaccur (2002, p. 21) assinalam ser fundamental que o professor se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar a sua prática cotidiana:

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é construído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano.

Para garantir o direito de participação ativa e a autonomia da criança como sujeito do currículo, não basta que as suas enunciações sejam produzidas. É substancial vislumbrá-las como expressões carregadas de sentido, de história, de conhecimento e de experiência, porque são produzidas dentro do contexto da ação. De acordo com Certeau (2014), para compreender os sentidos da enunciação, não podemos nos afastar do seu contexto de produção: um cotidiano cheio de vida.

Como sujeitos imersos no contexto cotidiano escolar, a experiência formadora docente vivida traz a compreensão de que as crianças querem uma interação diferente, que a aprendizagem delas requer experiências e brincadeiras que tenham sentido para elas e com elas. Esse reconhecimento é inerente a um conjunto de atitudes e de posturas do professor na sua relação com a criança, que não se limitam à escuta, mas se amplia para interações com diálogo e compartilhamento.

Considerações finais

As práticas pedagógicas com a Educação Física constituíram, no cenário explicitado, evidências sobre a relação dialética estabelecida entre o currículo vivido nas práticas cotidianas, os pressupostos teórico-metodológicos e o currículo prescrito, assim como a reflexividade acerca das interações e brincadeiras que dão visibilidade à participação das crianças, possibilitando, por sua vez, a ressignificação das práticas.

Ao criarmos uma metáfora, não se trata de configurar *mapa e terreno* ou *vivido e prescrito* como opostos, mas de compreendermos a tarefa e o desafio de desconstruir o currículo como práticas simplistas e reducionistas, que tendem a individualizar, polarizar, dicotomizar, fixar e principalmente hierarquizar os contextos de produção curricular. A partir da experiência de participação ativa das crianças nas interações e brincadeiras, este estudo leva a discussão curricular para outro lugar: o currículo vivido. Para que haja a participação das crianças, é preciso olhar para o terreno.

Nesse sentido, concordamos com Certeau (2014), pois esse autor nos ajudou a compreender que se quisermos praticar o cotidiano escolar como *espaço*, onde os sujeitos imprimem as suas marcas com as suas *artes de fazer*, temos que reconhecê-los e dar visibilidade às suas produções, principalmente as crianças, que não agem com as mesmas ferramentas que os adultos, visto que possuem outros meios, outras linguagens, uma vez que enunciam com o corpo. Dessa forma, elas agem na sutileza, de maneira velada (*táticas*), por se veem apertadas pelas *estratégias*.

Sem a intenção de *escovar a contrapelo* para investigar o cotidiano, dificilmente essas manifestações, produções, enunciações e participações das crianças seriam aqui visibilizadas. O mergulho

no cotidiano do CMEI Girassol, na sua dinâmica curricular, nos proporcionou enxergar os pormenores, os detalhes, e ver o que não estava visível ou até escutar o que não estava audível.

Ao deslocarmos a criança do lugar de subalternidade, trazendo-a para a centralidade dos processos de produção curricular, defendemos que não se trata de colocá-la como figura principal ou personificada de forma isolada. Pelo contrário, queremos colocá-la no coletivo, pois compreendemos a Educação Infantil a partir de uma perspectiva de experiência educativa como encontro intersubjetivo, geracional e intergeracional, implicado com o mundo comum (Barbosa; Richter; Delgado, 2015). Os efeitos das interações e brincadeiras nas crianças em seus processos de socialização mostram que elas desafiam os adultos a subverter a lógica escolar da previsibilidade (*estratégias*) e argumentam uma outra forma de aprendizagem, a partir da participação ativa delas (*táticas*).

Praticar o lugar como *espaço* (Certeau, 2014), que não é fixo como um *mapa*, mas fluido como um *percurso*, possibilitou-nos ocupar uma posição política de narrador do ordinário, autorizando a voz do mais fraco, e apresentar as quatro operações: *Intenção*, *Escuta*, *Diálogo* e *Ressignificação da prática*, como elementos substanciais para operar o currículo no exercício de uma docência que dialoga com as crianças.

À vista disso, o fragmento *fique com o terreno* nos convida a direcionarmos o nosso olhar para o currículo vivido, para a prática, e a partir dele estabelecermos aproximações e distanciamentos em relação às prescrições curriculares, com a teoria, para depois retornamos às práticas pedagógicas, resignificando-as.

Referências

- ALVES, N. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et al.; Vitória: Nupec/UFES, 2012. p. 73-95.
- BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. Currículo em movimento – perspectivas atuais. I Seminário Nacional. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2010. p. 1-8.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 95-119, jul./set. 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BORDENAVE, J. E. D. *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 9 nov. 2023.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. *Working with ethical symmetry in social research with children*. *Childhood*, 9: 477-497, 2002.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ESTEBAN, M. T. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, C. E. CARVALHO, J. M. (org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et al.; Vitória: Nupec/UFES, 2012. p. 119-141.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.
- IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MELLO, A. S.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R. Crianças como praticantes do cotidiano: uma perspectiva metodológica para produção de conhecimento com as infâncias. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 23, n. 77, p. 861-873, 2023.
- OLIVEIRA, Z. M. R. O Currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais? Currículo em movimento – perspectivas atuais. do I Seminário Nacional. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2010. p. 13-20.
- SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (orgs.) *Sociologia da Infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania activa das crianças. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo. Summus Editorial, 2006. p. 141-159.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. *Políticas Públicas e participação infantil*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Braga/Portugal). *Educação, Sociedade e Culturas* (2007), no 25: 183-206, 2007.
- TERRITÓRIO DO BRINCAR, *Documentário*. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/>. Acesso em: maio 2016.

RECEBIDO: 31/01/2025

RECEIVED: 01/31/2025

APROVADO: 10/05/2025

APPROVED: 05/10/2025