



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Luana Pereira Brandão

“PENSANDO NAS INFÂNCIAS COM OLHOS DE CRIANÇA”:

Reflexões sobre práticas docentes respeitosas e a promoção do protagonismo infantil

Brasília
2023

Luana Pereira Brandão

“PENSANDO NAS INFÂNCIAS COM OLHOS DE CRIANÇA”:

Reflexões sobre práticas docentes respeitosas e a promoção do protagonismo infantil

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz.

**Brasília
2023**

Luana Pereira Brandão

“PENSANDO NAS INFÂNCIAS COM OLHOS DE CRIANÇA”:

Reflexões sobre práticas docentes respeitosas e a promoção do protagonismo infantil

Aprovado em: _____/_____/2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz – Orientadora
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Dra. Ireuda da Costa Mourão – Examinador
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Dra. Rhaisa Naiade Pael Farias – Examinador
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professor Dr. Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe – Suplente
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Brasília
2023

Dedico este trabalho a todas as crianças que em algum momento já foram silenciadas pela lógica dos adultos.

Agradecimentos

Aos meus pais, Carla e Fernando, por sempre almejarem o melhor para mim e acreditarem no meu potencial todo o tempo.

À minha irmã, Isabela, por estar ao meu lado em todos os momentos e me encher de alegria.

Às mulheres da minha vida: minha avó Luiza, minha dinda Andréia e minha tia Flávia, por sempre terem cuidado de mim com carinho e respeito, e me ensinarem, cada uma à sua maneira, como ser forte e resiliente.

Ao meu tio Alexandre, por todo o suporte e incentivo durante toda minha jornada acadêmica.

À minha avó Rosa e meu avô Izaías, por todo apoio e carinho e pelos inúmeros momentos marcantes que me ajudaram a viver na infância.

À minha amiga Heloísa, por ter lido cada rascunho de cada parágrafo deste trabalho e ter me enchido de encorajamentos durante todo esse processo.

Às minhas amigas Tarsila, Letícia, Maria Clara e Amanda, por todos os momentos e histórias que vivemos, cada uma de vocês fez desse tempo o melhor possível.

Às professoras entrevistadas, por terem aceitado colaborar com a construção do meu trabalho.

À professora Silmara, por ter trazido leveza a esse processo tão aguardado e assustador.

“A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.”

(Jorge Larrosa)

RESUMO

O intuito deste trabalho foi analisar como as concepções de professores sobre a criança e uma postura respeitosa com a mesma influenciam na promoção do protagonismo infantil. Dentro dessa proposta, procurou-se conhecer a concepção de professores da educação infantil sobre as infâncias, especificidades da criança e da docência nesse período, investigar o que o professor da Educação Infantil entende como uma postura respeitosa com a criança e discutir o papel do respeito e da autonomia na promoção do protagonismo. Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas através da plataforma Google Meet entre os dias seis de novembro a quatorze de novembro de 2023, com cinco professoras desse segmento que atuam em diferentes regiões do Distrito Federal. As análises partiram da ideia de que o papel da educação é emancipar os sujeitos, potencializando suas capacidades e os tornando aptos a serem cidadãos, indo na contramão da lógica bancária. Através das falas das docentes, foi possível observar como os temas se entrelaçam e se afetam mutuamente. Frente a isso, verificou-se então que só é possível a criança exercer seu protagonismo se for entendida e tratada de forma respeitosa pelo docente, sendo permitido o exercício de sua autonomia, em um ambiente guiado pela construção de conhecimentos.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Concepções de infância; Respeito; Protagonismo.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyse how the conceptions of teachers about the child and a respectful posture with them influence the promotion of child protagonism. Within this framework, we sought to know the conception of early childhood education teachers on the childhoods, specificities of the child and teaching in this period, investigate what the teacher of Early Childhood Education understands as a respectful posture with the child and discuss the role of respect and autonomy in the promotion of protagonism. To achieve this goal, semi-structured interviews were conducted through the Google Meet platform between November 6 and November 14, 2023, with five teachers from this segment who work in different regions of the Federal District. The analysis was based on the idea that the role of education is to emancipate the individuals, enhancing their abilities and making them capable of becoming citizens, contrary to the banking model of education. Through the teachers' statements, it was possible to observe how these themes interconnect and mutually influence each other. In light of this, it was verified that a child can only exercise their protagonism if they are understood and treated respectfully by the teacher, allowing the exercise of their autonomy in an environment guided by the construction of knowledge.

Keywords: Early Childhood Education; Conceptions of childhood; Respect; Protagonism.

SUMÁRIO

1 ACONTECIMENTOS E ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO	10
2 COMO ACONTECEU?	14
2.1 A infância, então, acontece	14
2.2 A educação Infantil acontece	17
3 OBJETIVOS	24
3.1 Objetivo Geral	24
3.2 Objetivos Específicos	24
4 METODOLOGIA	25
4.1 Participantes	26
4.2 Procedimentos de Análise de dados	27
5 ACONTECE O DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS	28
5.1 Concepções	28
5.2 Respeito	31
5.3 Protagonismo	35
6 E OS FUTUROS ACONTECIMENTOS?	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
APÊNDICE A – PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS	42

1 ACONTECIMENTOS E ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO

Nasci em oito de fevereiro de 2001, em Brasília, filha de um jovem casal que não havia me planejado, então, pela primeira vez, *aconteci*. Acredito que muito da minha trajetória se deu assim, acontecendo primeiro, e depois, mesmo sem que eu percebesse, fazendo sentido. Comecei a frequentar uma instituição de ensino aos três anos de idade, e fiquei na mesma até os 14 anos. No começo era uma escola pequena, que aos poucos foi aumentando, então gosto de pensar que cresci e *aconteci* junto com ela.

Sempre fui muito interessada em estudar, adorava ir à escola, aprendi a ler palavras soltas aos quatro anos e, aos cinco, já escrevia. Nesse período, minha escola trabalhava com um projeto no qual os pais eram convidados a ler livros com os filhos em casa e depois fazer uma apresentação com e para as crianças, o que encorajava ainda mais a leitura. Me lembro com muito carinho de inúmeras vezes preparar essas leituras e apresentações com minha família. Em casa, minha mãe já tinha o hábito de ler histórias para mim antes de dormir, e com o tempo passei a pegar esses mesmos livros e “ler” sozinha, mas na verdade eu havia apenas decorado o que estava escrito e repetia, creio que minha aproximação com a leitura *aconteceu* aqui.

Vivenciava aqui um ensino pautado na construção de significados, podendo trazer minha opinião e ser ativa na minha aprendizagem. Quando entrei no Ensino Fundamental já me organizava sozinha para estudar, sempre com bastante independência, no 4º ano precisei fazer uma cirurgia, então passei grande parte daquele ano estudando sozinha em casa, indo à escola apenas para fazer as provas. Revisitando minhas lembranças, percebo que aqui *aconteci* pela primeira vez como minha própria professora, criei meu método para me ensinar e estudava sozinha.

Nesse mesmo ano um sonho meu foi realizado, ganhei uma irmãzinha depois de muitos pedidos para meus pais, e posso dizer que aqui *aconteci* de novo como professora. Acompanhei de perto todo o processo educativo da minha irmã, sempre à ajudando, então comecei a transitar entre os papéis de professora e estudante pelas etapas da educação básica. Na escola, minha relação com a leitura e a escrita era cada vez mais fortalecida, gostava muito de escrever, lembro de sempre me divertir bastante e de não ter grandes dificuldades de me expressar, contudo, nessa relação sempre me vi mais próxima à leitura.

Quando acabei o Ensino Fundamental precisei mudar de escola, e saí de uma instituição pequena, que buscava trazer a construção do conhecimento, para uma onde havia cerca de 12 turmas de Ensino Médio em cada um dos 3 anos. Nesta, o ensino passou a ser extremamente conteudista, onde os alunos não eram incentivados a pensar questões muito profundas, apenas tentar aprender o que foi passado e se não fosse possível, decorar para conseguir uma vaga em

uma universidade federal. Aqui minha relação com o escrever ficou conturbada, o ato passou a me parecer algo mecânico demais, duro, inflexível, onde me era dado um molde e eu precisava me adaptar a ele, sem poder pensar fora dessa caixa, o que aprisionou minha criatividade e a vontade de me expressar.

Assim como Marques (2006) trata, acredito que as regras são necessárias durante a escrita, mas elas não deviam ser o princípio, e sim a ideia, os pensamentos, as divagações, a escrita devia partir daqui, das vivências, perspectivas e visões de quem escreve. Nesse momento me lembro de me sentir bombardeada por formas que devia seguir para agradar as diferentes bancas e o que elas buscavam em seus textos, palavras que devia decorar, citações, muitas vezes fora de contexto, que devia saber, e nunca fui ensinada a pensar no princípio, apenas me via rodeada dos acessórios que esperavam que eu usasse, mas que não tinham uma ideia coerente por trás. Acredito, inclusive, que é por isso que por muito tempo tive medo de escrever, pois nesse período fui ensinada a não confiar em minhas ideias, a apenas seguir o molde, o que me fez sentir podada e até muitas vezes silenciada.

Prestei o vestibular sonhando em cursar Psicologia, tendo a Pedagogia como uma segunda opção, mas nunca realmente a levando em consideração, afinal por ser extremamente tímida nunca tinha sequer considerado seriamente a possibilidade de ser professora e me expor dessa maneira frente aos outros, mesmo tendo performado esse papel de forma despercebida por mim anteriormente. E então a pedagogia *aconteceu* para mim. O curso foi me encantando mais e mais, e com o passar do tempo me vi totalmente interligada nesse universo da educação, construindo uma relação bastante forte e sendo mais conquistada a cada instante.

Fui, nesse período, afetada por pessoas, conteúdos, formas de interpretação, e me descobri uma nova pessoa, alguém que nunca imaginei que me tornaria. Me percebi ainda como alguém que não só sabia, mas genuinamente gostava de escrever, foi um momento no qual as regras para esse ato me pareceram mais flexíveis, regras agora eram possibilidades. Aqui aprendi a deixar as minhas ideias fluírem e, assim passei a enxergar essa relação com a escrita como uma “conversa fiada” (Marques, 2006), deixando minha mente explorar para onde aquelas ideias podiam ser levadas e com o que e quem poderiam ser relacionadas, não me cobrando a “perfeição”, pelo menos no começo, mas me deixando livre para sentir até onde as ideias queriam ir. Novamente, a escrita (re)*aconteceu* para mim.

Lembro-me de uma leitura realizada logo no começo da graduação e que ficou gravada em minha memória durante esse processo, sendo ela “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Jorge Larrosa, texto no qual o autor aborda que a experiência viria a ser um acontecimento marcante, irrepetível e único a cada indivíduo, sendo capaz de trazer mudanças,

isso se o sujeito estiver aberto a elas. Com isso passei a enxergar a educação como uma experiência capaz de metamorfosear aqueles que se permitirem ser tocados, o que me remeteu ainda ao conceito de epifania¹ de Clarice Lispector, trazendo um certo tom poético a essa ideia, em minha visão.

Durante a graduação a maior parte das disciplinas que me impactaram foram relacionadas à infância, ou a psicologia infantil, o que me levou a querer buscar escrever algo que pudesse ser englobado nessas grandes temáticas. Durante a pandemia, uma disciplina que me tocou muito foi Educação Infantil, pois ao estudar esse tema e aprofundar assuntos relacionados a infância tive esperança, e me foi mostrado mais uma vez sobre como a educação pode ser leve, transformadora e impactante, tudo de uma só vez. A partir disso, pude pensar sobre como a infância apresenta uma singularidade fantástica, e se trata de um momento extremamente propício para a existência de experiências e vivências capazes de impactar fortemente as subjetividades, e por consequência, as formas com as quais as crianças se relacionam com o mundo. Ainda na pandemia, acabei assumindo o papel de professora regente na vida escolar da minha irmã, *acontecendo* novamente como professora, a ensinei e auxiliei nesse processo, e foi só nesse momento que percebi que talvez soubesse ser professora.

Com o retorno das atividades presenciais, finalmente pude ter contato com a prática, e durante os estágios obrigatórios, me senti ainda mais imersa na educação. Tive a oportunidade de realizar o estágio com uma professora extremamente dedicada, que pensava em sua prática de forma aprofundada, e levava em conta o que as crianças sentiam e falavam, o que me mostrava cada vez mais a necessidade e importância da existência de uma prática significativa e respeitosa com as crianças. Pouco tempo depois passei a ser professora de inglês e finalmente *aconteci* como professora frente aos meus olhos, me personificando naquilo que não acreditava possível ser.

Nessa jornada, vivenciei também, em outros espaços, experiências negativas com a prática, experienciando uma educação que não levava as crianças em consideração e as tratava de forma incompatível com seu desenvolvimento, e aqui, mesmo buscando a teoria, me senti despreparada e duvidei de mim e da educação. Com isso em mente, uma reflexão que se tornou constante em mim seria sobre como o professor afeta os estudantes, principalmente as crianças, e por isso deve levar sua prática a sério, considerando-se um sujeito capaz de (trans)formar o outro e não apenas de (in)formar.

¹ Espécie de revelação na qual a personagem reconhece alguma verdade sobre si ou sobre o mundo.

O ato de começar esse texto foi onde minhas dificuldades se concentraram, durante este trabalho, me vi inúmeras vezes esperando que uma iluminação aparecesse para que eu pudesse começar a escrever, foi apenas com o começo de um diálogo interno e uma conexão comigo mesma que consegui revisitar minha bagagem e perceber certas palavras-chave que me guiaram durante toda a graduação, sendo elas: Subjetividade, Vivências, Prática Docente, Protagonismo, Respeito, Infância. Elas foram um bom ponto de partida para que eu chegasse à proposta que ora se apresenta neste texto.

Assim, a partir de um olhar para a infância, a criança, a docência e a relação entre ambas é que me proponho, nesse *acontecer*, a dissertar sobre seus entrelaçamentos com práticas respeitadas e com a promoção do protagonismo infantil. Para compreender genuinamente a criança, deve-se reconhecer seu potencial desbravador e dar valor a seus *aconteceres*.

Então, apresento este estudo partindo dos *acontecimentos* e *aconteceres* que me trouxeram até aqui, perpassando depois por concepções e questões relacionadas a infância, criança, Educação Infantil, respeito e protagonismo. Me apoio nisso ao iniciar esse movimento de aprofundamento com o objetivo de analisar como as concepções de professores sobre a criança e uma postura respeitosa com a mesma influenciam na promoção do protagonismo infantil. Para tanto, me utilizo de falas de docentes, retiradas de entrevistas, para construir os três eixos de análise propostos, finalizando este trabalho com o compartilhamento de reflexões que me foram provocadas durante sua escrita.

2 COMO ACONTECEU?

2.1 A infância, então, acontece

Por um longo período na história a infância foi desconsiderada, Ariès (1981) pontua que na sociedade medieval não existia uma consciência de infância, ou seja, esse momento não era tido como possuidor de singularidades, ou tampouco de grandes distinções entre o que seria criança e o adulto. Muita dessa indiferença frente às crianças estava associada à grande mortalidade infantil da época, porém, com um crescimento na cristianização dos costumes foi se dando uma maior importância a elas e a seu cuidado. O sentimento da infância se torna mais perceptível durante os séculos XVI e XVII, tendo se firmado nesse período, com a tendência de separação do mundo das crianças e dos adultos remontando ao final do século XIX, e permanecendo até os dias atuais. Com isso posto, é possível compreender que a concepção de infância, assim como de criança, é mutável, sendo influenciada pela cultura, história, espaço, tempo e interesses, portanto ao se falar sobre esse período é fundamental levar em consideração a existência de diferentes infâncias e *aconteceres* infantis.

Vivemos em uma sociedade permeada por relações de poder, onde as pessoas constantemente querem se impor e ser superiores umas às outras, trazendo uma verticalidade às relações interpessoais, com uma sendo a detentora do poder e da razão, enquanto a outra deve ser submissa e aceitar o que lhe é imposto. Com esse ambiente cultivado, é apresentada às pessoas a ideia de que suas opiniões não são importantes, causando, muitas vezes, a internalização de que elas valem menos que seus “superiores”, e que não são dignas de almejar algo, já que sempre estarão inseridas nessa estrutura, dessa forma, se constrói ainda uma vontade de estar nesse local de superioridade, de ser a pessoa que manda e é obedecida.

Em nossa cultura adultocêntrica, onde a criança é constantemente vista como um “vir a ser”, como uma possibilidade de adulto, ela não é tida em sua integralidade, e sua infância é entendida como uma preparação para esse adulto que ela se tornará, a posicionando em último lugar em uma estrutura hierárquica, tendo a adultez como o local superior e objetivo a ser alcançado, tratando da infância apenas como um momento de transição (Santiago; Faria, 2016). Desse modo, muitas vezes as relações adulto-criança se desenrolam de forma assimétrica, com os adultos sendo os dignos de respeito, pois são mais sábios, e as crianças aquelas que precisam obedecer, uma vez que não possuem conhecimento sobre a vida.

Nessas relações, é comum que a compreensão de respeito seja a existência de uma obediência cega e de submissão por parte das crianças, negando a elas o direito de questionar e de dizer suas opiniões. Se elas não querem fazer algo, é comum ouvir alguém dizer “criança não tem que querer nada”, “deixa de ser teimosa, vai fazer sim, eu mandei”, “precisa ensinar

respeito pra essa criança, ela está cheia de vontades”, naturalizando e internalizando culturalmente que elas são inferiores. Passamos, então, a acreditar nessa narrativa, e alimentamos a ideia de que criança não tem voz, opinião ou vontades válidas, se elas não conhecem nada ainda, como ousam querer opinar sobre alguma coisa? Nós, adultos, sabemos o que é melhor.

Com o conceito de respeito atrelado ao de medo, e logo ao de violência, com a falsa premissa de que se sou temido, sou respeitado, o adulto, ao se deparar com crianças que questionam, acaba, por muitas vezes, assumindo uma postura dura, pois se frustra com a possibilidade de sair de seu lugar de poder, e, nesse cenário, pode acabar forçando a criança a fazer coisas contra sua vontade, ou até puni-la. Como a criança está experienciando o mundo pela primeira vez, se for exposta a certos padrões comportamentais em diversos momentos, ela os naturaliza e se acostuma a estar nessa posição de opressão, de não poder se expressar, e por consequência não exercita sua independência, já que é tratada como incapaz de realizar tarefas sem ajuda. Tendo sua importância diminuída constantemente, a criança acaba nutrindo sentimentos de insegurança, inferioridade, e se adequa ao que lhe é oferecido, afinal, o que mais poderia ser respeito além de obedecer?

Diante dos desdobramentos dessas relações intergeracionais assimétricas ao longo do tempo, tem se desenhando na contemporaneidade uma reflexão sobre os papéis da criança e do adulto, e como seu desempenho vem se transformando (Torres; Castro, 2014). Macana e Comim (2015) trabalham com a existência de certos padrões de interações entre pais e filhos, que podem ser positivos ou negativos, e os dividem em quatro estilos parentais, sendo eles: participativo, autoritário, permissivo e negligente. Para os autores, o estilo participativo se caracteriza pelos cuidadores se colocarem como figuras de autoridade, de forma a estabelecer limites de maneira respeitosa e afetuosa, semeando uma relação aberta ao diálogo. Em contrapartida, no autoritário existe um controle exacerbado dos cuidadores sobre as atitudes das crianças, contando ainda com uma tendência a punições. Nos estilos permissivo e negligente não existe uma definição de limites dos cuidadores com as crianças, contudo no primeiro eles tendem a atender todos os desejos da criança, não existindo um encorajamento à obediência, enquanto no segundo os cuidadores se mostram ausentes, não assumindo responsabilidade na educação da mesma.

Na prática parental cotidiana, esses estilos não acontecem de forma isolada, mas sim em um intercâmbio constante, porém são entendidos e catalogados de acordo com seus aspectos predominantes. Crianças que crescem em ambientes onde o estilo participativo predomina apresentam mais autonomia, são mais seguras de si e têm uma tendência à cooperação, visto

que o ambiente familiar oferece espaço para a criança se posicionar. Em contraste a isso, quando sujeitadas aos estilos autoritário, permissivo ou negligente, elas podem se mostrar mais agressivas, e internalizar sentimentos de medo, ansiedade e até depressão, uma vez que são expostas a um clima opressor e sem espaço para expressão no primeiro estilo, a um ambiente sem a demarcação de limites no segundo, e a uma atmosfera de indiferença no último, nesse caso até podendo apresentar uma maior autonomia, contudo ela é derivada da falta de apoio que o adulto oferece.

Perante esse cenário e as implicações que essas distintas relações produzem nas crianças, os significados de autoridade e respeito são postos em xeque, seriam eles advindos de uma postura autoritária do adulto, ou da construção de relações horizontais e pautadas no diálogo? Essa questão se torna ainda mais complexa com a ampliação da rede de relações dessas crianças que acontece com a entrada na Educação Infantil.

2.2 A Educação Infantil acontece

O cuidado com as crianças na primeira infância ficou, por um longo período, sendo encargo apenas da família, com essa responsabilidade sendo delegada principalmente às mulheres. Com a revolução industrial e a entrada delas no mercado de trabalho, viu-se a necessidade da existência de um espaço para que essas crianças ficassem na ausência das mães, então, elas passaram a ser introduzidas no ambiente educacional com idades cada vez mais precoces, portanto, o trabalho dessa primeira educação passou a ser compartilhado entre família e as instituições de Educação Infantil. Essas instituições passaram a existir como uma garantia ao direito das mães de trabalharem, e não como direito pertencente às crianças, por isso apresentavam um viés assistencialista, focando em atender apenas às necessidades básicas da criança (Fuly; Veiga, 2012). É possível ver avanços na percepção das crianças como seres de direitos no Brasil com a Constituição de 1988, com o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade tornando-se dever do Estado, somado à isso, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ainda traz a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo ela um direito humano e social de todas as crianças até os cinco anos de idade, encarregada do desenvolvimento integral delas.

Diante disso, o atendimento na Educação Infantil precisa considerar tanto leis municipais, quanto estaduais e federais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Barbosa (2010), o segmento possui essencialmente três funções: social, política e pedagógica. Ela pontua que a função social se trata de educar e cuidar, construindo a autonomia e introduzindo essa criança ao convívio em sociedade, a função política refere-se a oportunizar às crianças formas de usufruir de seus direitos sociais e políticos e a formação de sua cidadania, e a função pedagógica é atribuída pela Educação Infantil ser um ambiente privilegiado de “ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (Barbosa, 2010, p.1). Entre os princípios que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas, Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) apontam os éticos, políticos e estéticos. O primeiro e o segundo remetem, respectivamente, às funções social e política, enquanto o último trata da “sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (p.615) para que assim se possa garantir um espaço onde aconteça o exercício da pluralidade das infâncias.

Esse segmento também passa a ser visto como complemento da ação da família e da comunidade, além de representar o primeiro espaço público onde a criança é inserida por um tempo maior e interage com pessoas que não são de sua família, sendo um espaço fundamental

para ela construir novos significados. As crianças chegam às creches e pré-escolas tendo como base a educação realizada por seus cuidadores, à vista disso, podem haver divergências com relação às práticas educativas realizadas na instituição e no ambiente familiar, por ambos apresentarem diferentes concepções de infância, dos papéis de adulto e criança e do próprio processo educacional, o que evidencia as complexidades do trabalho nesses ambientes. As famílias, portanto, não podem ser concebidas como meros usuários de um serviço, mas sim como colaboradores que auxiliam no conhecimento e na construção dos saberes, visto que a educação acontece nos dois ambientes, é fundamental, portanto que se desenvolva uma relação próxima à família.

Como mencionado anteriormente, interesses também permeiam as concepções dessa educação, sendo capazes de guiar as práticas realizadas dentro das instituições. Com uma lógica pautada no controle e na submissão orientando a sociedade e, logo, atravessando a educação, se tem definido socialmente, por interesses dominantes, um perfil de ser humano a ser alcançado na adultez, então as práticas educacionais passam a se orientar, em todos os seus segmentos, para moldar as características necessárias à perpetuação desse modelo. Nesse contexto, as práticas realizadas dentro das instituições se voltam então para a produção de subjetividades disciplinadas.

Em muitas instituições o controle corporal é um ponto fundamental, se exigindo que as crianças fiquem o tempo inteiro sentadas, sendo isso sinal de bom comportamento, às negando possibilidades de expressão corporal, movimentação e interação, o que vai de encontro a BNCC, que aponta a importância do corpo nesse momento, assim como também a necessidade da existência de atividades que busquem alcançar a emancipação e a liberdade (Brasil, 2017). Tudo deve permanecer em seu lugar, não podendo haver rastros de que as crianças estiveram ali. Os brinquedos? Não podem ser tocados. Os lápis? Só podem ser usados para pintar do jeito que a professora mandar. Tudo é construído e controlado pelos professores, que ficam à frente da sala e falam sobre os conteúdos, que devem ser absorvidos pelas crianças. Se trata de um ambiente sem vida, sem *acontecimentos*, onde se nega a flexibilidade do ato educativo e a imprevisibilidade da vivência infantil.

Se estabelece um padrão de normalidade comportamental, e se reprime tudo aquilo que fuja dele com as chamadas sanções normalizadoras (Foucault, 1987). Se a criança não fica quieta, levanta, fala ou chora, ela imediatamente é censurada, ameaçada, criticada ou punida, frequentemente com práticas vexatórias. Seu nome é escrito no quadro embaixo de uma carinha triste, ela é colocada em um cantinho específico para pensar sobre seus atos, passa o horário do parque na direção, ou ainda é intimidada com a ameaça de um recado na agenda para seus

responsáveis. Se problematiza a criança agir como criança. Ela é vista como um ser selvagem e inferior que precisa ser civilizado. Essas práticas associam a imagem da criança a fragilidade e incompetência, com o professor realizando todas as tarefas, não oportunizando a autonomia e as descobertas, banalizando totalmente essa educação.

Tem se então uma forma de educar que Freire (2005) nomeia como bancária, onde é recorrente o autoritarismo do professor e a assimetria nessa relação. Nessa perspectiva, quando as crianças se encontram disciplinadas, os educadores são considerados eficientes e são elogiados por apresentarem domínio de sala, o que incentiva a reprodução acrítica dessas formas de agir. Essa educação colabora com a manutenção do sistema desigual em que estamos inseridos, visando a formação de corpos submissos e facilmente controlados, onde a disciplina se internaliza de forma a parecer quase natural e intrínseca à pessoa, assim como também a autovigilância.

Associado a isso, existe também um grande foco na produção de atividades pelas crianças, para que elas possam ser expostas aos pais, funcionando para eles como uma espécie de garantia de que o serviço educacional está sendo cumprido e que as crianças não ficam apenas “brincando à toa”. Nesse cenário, essas atividades muitas vezes são esvaziadas de sentido para a criança, se tratando apenas de um ato qualquer, sem intencionalidade. Não existe uma preocupação em ouvir ou ver as crianças, o que distorce a real ideia dessa educação. Aqui o educar e cuidar, eixos que segundo a BNCC (2017) são indissociáveis nesse momento, se perdem, com o primeiro sendo entendido como escolarizar e o segundo como disciplinar. Os eixos brincar e interagir também são afetados por essa lógica, com o primeiro sendo muitas vezes negado por ser visto como perda de tempo, e o segundo reprimido se acontecer fora dos padrões impostos.

Ao educar uma criança pequena é preciso se ter estabelecido que ela não apresenta a mesma maturidade cognitiva que o adulto, ela *acontece* e se move pelo mundo de forma diferente, portanto deve ser tratada de acordo com o seu desenvolvimento, sem que seja esperado dela certas atitudes, e sem que ela seja punida por coisas que ainda não tem domínio. Na Educação Infantil, a criança deve ser considerada em sua integralidade, logo não deve ser vista como um aluno, segundo a BNCC, objetivo que a Educação Infantil carrega é o de:

ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Desse modo, a concepção de criança pelos professores deve estar em consonância com a legislação, e as principais especificidades da Educação Infantil, para que, na prática, eles efetivem os objetivos dessa educação. Fica evidente como o currículo é sempre um alvo de disputa, pois mesmo que as crianças tenham liberdade assegurada legalmente para escolher as formas de expressão que considerarem mais agradáveis e explorar sua integralidade, muitos ainda concebem a Educação Infantil como sendo uma simples preparação para o ingresso no Ensino Fundamental, tendo em mente que as práticas desse momento devem ser reproduzidas nas instituições, o que vai contra à percepção da Educação Infantil como um tempo de aprendizagens sobre o mundo.

O ambiente da Educação Infantil se trata de um espaço de convívio coletivo, de trocas, vivências e *aconteceres*, onde a comunicação e expressão das crianças se dá através de diferentes linguagens, sendo o corpo instrumento fundamental. Esse ponto aparece na BNCC (2017) dentro do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” onde se salienta as possibilidades de comunicação corporal delas. Ao correr, pular, se encolher, gesticular, brincar, o pensamento da criança está sendo trazido para o concreto, portanto, é preciso que o professor esteja atento a elas, e a tudo que estão demonstrando, explícita e implicitamente, não silenciando suas formas de expressão. Para o estabelecimento de uma relação respeitosa com as crianças é fundamental que ela se baseie em uma via de mão dupla, para que elas se sintam acolhidas e confortáveis para dialogar e exteriorizar suas compreensões, opiniões e diferentes leituras do mundo, portanto, a escuta apresenta um papel crucial.

Freire (2005), ao propor uma educação que parta de uma pedagogia dialógica, incentiva justamente a construção de relações horizontais, onde educador e educando possam construir o conhecimento, de modo a evidenciar a essa criança a capacidade de pensar e as potencialidades que ela tem. Diálogo implica escuta, logo, nessa relação, é preciso se afastar de uma escuta onde o outro não é levado em consideração e o espaço para mudança não é aberto, deve-se, portanto, praticar uma escuta experimental, onde me encontro aberto à alteridade, a tratando como “produção da diferença, como estranhamento dos modos de existência instituídos e banalizados” (Heckert, 2007, p.6), me deixo mudar por ela, me abrindo a construção de conhecimentos, e não a imposição, fomentando o espaço para o *acontecer*.

Torres e Castro (2014) pontuam que na contemporaneidade, a autoridade vem se mostrando como uma produção social, e não mais como algo intrínseco à figura do adulto, desse modo, sua legitimidade seria construída pela relação com as crianças, e não forçada pela hierarquia geracional. O professor se encontra, então, em uma posição complexa, onde deve

exercer uma autoridade que fuja do autoritarismo, a balanceando com uma liberdade que não beire a permissividade. Nesse cenário, a autoridade do docente deve trabalhar a favor das crianças, tendo a responsabilidade e a alteridade como dimensões dela, assumindo uma posição onde apresenta os conhecimentos acumulados para elas, ao passo que oportuniza a criação de novos, as tendo como participantes ativas da sociedade e produtoras de culturas, assim como os adultos. Para que essa autoridade seja construída com legitimidade, o professor deve educar com troca, afeto, em uma relação de escuta e reflexão, com a criança não sendo tida como passiva nesse processo, visto que, assim como o adulto, ela carrega uma bagagem de experiências, que é ampliada a cada minuto, pois está vivenciando o mundo como uma grande novidade e está cheia de curiosidade sobre ele.

A subjetividade da criança é afetada a todo momento, uma vez que ela está experienciando um processo de aprendizagem sobre como se portar no mundo, portanto, ela se espelha constantemente nas atitudes dos adultos ao seu redor, por conseguinte as relações estabelecidas com esses adultos influenciam sua forma de construir sua individualidade e de se relacionar com os outros. A criança é um ser que “constrói seu pensamento, sua linguagem, sua imaginação, seus afetos, enfim, constroem a si, em sua história de vida e nas relações que estabelece com o outro” (Bissoli, 2005, p.145), logo, o educador não consegue se limitar a passividade nesse processo.

À vista disso, é fundamental que o docente compreenda a sua influência neste estágio, pois é ele quem organiza os espaços, as atividades e os tempos, criando e mediando as relações entre as pessoas, conteúdos e pensamentos nesse ambiente (Malaguzzi, 1993). Ao planejar os momentos na Educação Infantil, o professor deve pensar em “atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social” (Ostetto, 2000, p.193) pelas crianças, o que torna indispensável sua intencionalidade na concepção de uma proposta de trabalho com elas.

Para tanto, requer-se uma educação onde o professor se coloque disponível ao outro, cultivando uma relação de respeito mútuo, para que seja possível alcançar o que Piaget (1996) denomina como autonomia moral, onde a criança se vê capaz de se relacionar de forma cooperativa com os outros, indo na contramão da moral heterônoma, que reforça a hierarquia geracional e a posição de submissão da criança através da coação. A fim de oportunizar a autonomia, se torna fundamental que o professor se utilize de meios que proporcionem a participação infantil em situações diárias, afinal “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1996, p.107).

Ao se falar de autonomia, outro conceito chave, que passou a integrar discussões no campo educacional entre o final do século XIX e o início do século XX pelos escolanovistas, se trata de protagonismo, ao passo que eles buscavam a concretização de uma educação mais democrática do que a que acontecia na época (Guizzo et al, 2019). Promover o protagonismo na educação é assumir os estudantes como principais atores, os tendo no centro do processo, fomentando assim, sua autonomia, o que revela a forte conexão entre os dois termos.

De acordo com Ostetto (2000), a Educação Infantil “têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade” (p.175), portanto as atividades trabalhadas exigem uma reflexão, para que as crianças estejam como protagonistas na construção de suas próprias aprendizagens. O educador deve então conceber a criança como capaz, inteligente e desbravadora, criando oportunidades para que elas possam participar efetivamente da aprendizagem cotidiana, reconhecendo suas capacidades e valorizando seus aconteceres.

Trata-se de proporcionar uma educação emancipadora, que, em contraposição a lógica disciplinar, busque a participação, cooperação e o respeito. Nesse ambiente as regras não devem ser vistas como uma forma de opressão, mas sim de exercício à democracia, colaborando com a manutenção da harmonia no ambiente, assim como também exercitando o protagonismo infantil, com essas regras sendo estabelecidas junto com as crianças, através de combinados, munindo essa prática de sentido e significando para criança o seu propósito e valor, para que elas se percebam como seres capazes de se autogovernar. Isso posto, a disciplina aqui pode ser entendida como uma forma de ajudar as crianças a trilharem sua apropriação do mundo, indo em sentido oposto a disciplina controladora e silenciadora.

A fim de promover o protagonismo, o professor precisa ter capacidade de exercer diferentes papéis, se colocando também em posição de observador, deixando a criança *acontecer*, a enxergando com respeito e sem julgamentos, produzindo situações onde elas possam aprender sozinhas se utilizando de seus próprios recursos, uma vez que saber quando interferir é um aspecto fundamental desse trabalho, já que ensinar prematuramente a uma criança algo que ela poderia ter descoberto sozinha barra seu processo de invenção e de verdadeira compreensão (Piaget, 1977), por isso o professor deve mediar quando necessário, sem atropelar a lógica que está sendo empregada pela criança. Essa autonomia da criança não significa permissividade da parte do professor, mas sim liberdade para produção de significados pela própria criança.

Ao observar, o educador deve ainda empregar uma escuta sensível, estando atento às crianças e a seus questionamentos, pois assim será capaz de favorecer ainda mais o

protagonismo infantil. Ele precisa partir das crianças e do que desperta curiosidade nelas, trabalhando com um planejamento de atividades, mas também estando aberto à mudanças, se atendo ao que é sugerido por elas e sendo flexível frente a isso. É fundamental que nesse processo o professor entre em contato com sua criança interior e a escute, sendo capaz de olhar com gentileza, carinho e cuidado para todas as crianças e suas possibilidades de *acontecimentos*.

Educar as crianças para serem protagonistas em suas vidas requer que o sistema educacional as tornem aptas a desenvolver suas próprias opiniões, ideias e pontos de vista, sendo capazes de refletir criticamente acerca de sua realidade. Diante a conjuntura social que estamos inseridos, engendrada na hierarquia e verticalidade relacional, questionar essa estrutura é fundamental para que se possa ter uma educação verdadeiramente emancipadora, cultivando nas pessoas o desejo pela busca de equidade, ao invés de superioridade e desigualdade.

A Educação Infantil se configura como um ambiente basilar na vida das crianças que frequentam as instituições. Quando concebidas desde pequenas como detentoras de direitos e sendo educadas com respeito, autonomia e protagonismo, essas crianças irão crescer e carregar essas características formativas para sua vida, sendo capazes de trilhar seus caminhos de forma autônoma e consciente, tendo sido educadas para cidadania. É encargo do professor estimular nelas o anseio de ser o próprio autor de sua narrativa e aprendizagem, portanto ele precisa ter nítido para si, ao exercer sua prática, tudo que atravessa essa educação e os significados que ela carrega.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral:

Analisar como as concepções de professores sobre a criança e uma postura respeitosa com a mesma influenciam na promoção do protagonismo infantil.

3.2 Objetivos Específicos:

1. Conhecer a concepção de professores da educação infantil sobre as infâncias, especificidades da criança e da docência nesse período;
2. Investigar o que o professor da educação infantil entende como uma postura respeitosa com a criança;
3. Discutir o papel do respeito e da autonomia na promoção do protagonismo.

4 METODOLOGIA

A fim de atingir os objetivos deste trabalho, o mesmo apresenta cunho qualitativo, procurando compreender os fenômenos propostos dentro de seus contextos e buscando analisar e interpretar as complexidades presentes na realidade dos atores sociais envolvidos no processo educacional. Segundo Devechi e Trevisan (2010):

O diferencial das pesquisas qualitativas está relacionado com a inclusão da subjetividade; não é possível pensá-las sem a participação do sujeito. São qualitativas porque o conhecimento não é indiferente; porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito (p.150).

Dessa forma, é possível se alcançar informações que muitas vezes não se encontram documentadas, abrindo espaço para se pensar na prática à luz da teoria. A ferramenta de investigação escolhida para a presente pesquisa se trata da entrevista, uma vez que ela é um “procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no tratamento de um problema social” (Marconi; Lakatos, 2003, p.195). Frente às questões levantadas, mostrou-se fundamental ouvir professoras que atuam diariamente com a Educação Infantil, para que fosse possível estabelecer esse diálogo entre teoria e prática. À vista disso, foram entrevistadas cinco professoras da Educação Infantil, com as entrevistas sendo semi-estruturadas, contendo dez perguntas fixas (Apêndice A), e outras que surgiram ao decorrer da conversa.

Durante a graduação, realizei Estágio Supervisionado de Anos Iniciais em uma Escola Classe² em Ceilândia³, e nesse período pude conhecer diversas professoras que atuavam no local. Para realizar as entrevistas, entrei em contato com duas professoras de Educação Infantil desta instituição, além de ter ainda o contato de outras três professoras de diferentes instituições, que foram indicadas por uma amiga do curso de Pedagogia que já havia trabalhado previamente com elas em diferentes momentos. O contato com as professoras se deu através da plataforma WhatsApp, onde conversei com cada uma das docentes, explicando melhor sobre o trabalho, deixando claro que todos os cuidados éticos seriam respeitados nesse processo, garantindo o sigilo. Após essa primeira conversa, elas concordaram em contribuir com o trabalho, depois marcamos o melhor horário para a entrevista de cada uma. As entrevistas ocorreram entre o período de seis de novembro a quatorze de novembro, tendo sido realizadas virtualmente, e gravadas através da plataforma Google Meet, sendo posteriormente transcritas.

² Destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola.

³ Região Administrativa do Distrito Federal.

Nesse contexto, se mostra fundamental entender que o discurso das entrevistadas é resultado de sua trajetória, assim como também do momento histórico e cultural sendo, portanto, uma fala singular e atravessada por diferentes perspectivas e concepções, podendo ser entendido como um recorte. Isto posto, se torna possível refletir sobre diferentes pontos de vista que transpassam a realidade das instituições de Educação Infantil, assim, torna-se essencial contextualizar as conjunturas que foram escutadas.

4.1 Participantes

A professora Clarice⁴ tem 28 anos e atua em uma escola privada na Asa Norte. Tendo se formado em 2019, atua há seis anos com a Educação Infantil, ela narrou que fazer pedagogia não foi exatamente uma escolha sua, disse que por ter uma mãe professora “nasceu no chão da escola”, conhecendo como era a realidade, mas ao prestar o vestibular e passar, começou o curso e foi se apaixonando e hoje já não saber fazer outra coisa.

A professora Olívia tem 22 anos e atua em uma escola privada localizada na Asa Norte. Tendo se formado em 2021, relatou que nem pensava em fazer pedagogia ao terminar o Ensino Médio, tendo tentado o curso depois de não passar para Química, além de ter tido a influência de tias que são pedagogas na sua escolha. Começou a atuar como estagiária no segundo semestre da faculdade, e ficou nessa posição por dois anos, quando terminou o curso foi contratada como regente, atuando, portanto, há quatro anos no segmento de Educação Infantil.

A professora Manuela tem 26 anos e atua em uma escola privada na Asa Norte. Concluiu o curso de Pedagogia em 2018, sempre teve o intuito de ser professora, tendo primeiro vontade de fazer Letras, disse já ter trabalhado com outros segmentos, até o terceiro ano, mas o que faz seus olhos brilharem é a Educação Infantil, atuando na área há quatro anos e meio.

A professora Francisca tem 40 anos e atua em uma escola pública em Ceilândia. Se formou em 2021 e atua com crianças há dez anos, ela expôs ter sido uma escolha sua fazer o curso de Pedagogia, mas não conseguiu começar a faculdade antes devido ao seu trabalho e filhos, tendo começado a cursar aos 34 anos.

A professora Antônia tem 46 anos e atua em uma escola pública em Ceilândia, tendo se formado em Pedagogia no ano de 2007, atua na área há oito anos e conta que sempre foi uma escolha sua e que ama atuar.

⁴ Os nomes das professoras são fictícios.

4.2 Procedimentos de Análise de Dados

As perspectivas relatadas pelas professoras foram diversas, apresentando aproximações e distanciamentos entre si, assim como também com pontos que foram versados previamente neste trabalho, portanto, para alcançar os objetivos estipulados, foram estabelecidos três eixos de análise, com os dados sendo reunidos de forma a contemplar os questionamentos levantados. No primeiro eixo, busquei caracterizar as diferentes concepções que as professoras apresentaram sobre infância, criança e a docência na Educação Infantil, no segundo, procurei analisar seus entendimentos sobre postura respeitosa e como isso transborda para a sua prática, e no último, aprofundi uma discussão sobre como esses temas se entrelaçam, trazendo foco ainda ao protagonismo infantil nesse processo.

5 ACONTECE O DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS

5.1 Concepções

A professora Clarice descreve as crianças como “*seres únicos e singulares*”, reforçando que é fundamental vê-las e escutá-las, o que revela, a meu ver, sua compreensão da necessidade de se apresentar um olhar e escuta sensível para com elas, dando voz e espaço para suas manifestações e buscando conhecê-las a fundo. Ela ainda as define como “*um rio que corre a toda hora*”, evidenciando sua visão de que a infância é palco de inúmeras mudanças e *acontecimentos*, onde as crianças se reinventam a todo momento, se metamorfoseando através de diferentes práticas, como por exemplo da brincadeira, onde são capazes de assumir diferentes papéis. Ao entendê-las dessa forma, Clarice as enxerga como um universo individual, com potencialidades e particularidades, entendendo que elas aprendem ao passo que experienciam e se modificam. Essa compreensão corrobora com a visão da criança como capaz e abre portas para que, na prática cotidiana, a professora valorize *acontecimentos* que a outros educadores poderiam passar despercebidos, tendo uma visão ampla do que seria o aprender nesse momento.

Em sua fala, a professora Olívia aborda que a infância é influenciada por fatores para “*além dos muros da instituição*”, o que demonstra, em minha percepção, um entendimento dela como um fenômeno socialmente construído, assumindo, então, a existência de infâncias plurais. Sua compreensão sobre a criança ainda considera a presença de bagagens e experiências pré-existentes, não a concebendo como uma *tábula rasa*⁵, mas sim como um sujeito com conhecimentos que devem ser valorizados e não ignorados, visto que, para ela, a criança é a “*principal atriz da infância*”, portanto, o professor deve proporcionar o protagonismo a elas, contemplando sempre suas diferenças e unicidades advindas dessa pluralidade. Com essa afirmativa pode se traçar um paralelo com Coutinho (2017) ao trazer que “as crianças possuem pertencimentos de classe, de raça, de gênero, culturais, e as relações não acontecem de modo natural, mas são atravessadas pelas concepções e práticas que estão presentes na sociedade” (p.41), portanto, o professor em sua prática deve levar em consideração todas essas intersecções existentes.

Olívia cita ainda o impacto que a família, com a sua forma de se relacionar com a criança, apresenta nessa construção, a tendo como uma das produtoras cruciais dessa infância. Mediante essa afirmação, pode-se reforçar a necessidade de uma relação sólida entre instituição e família, dado que muito da postura apresentada pela criança é fruto da maneira como é concebida também em casa. É imprescindível buscar formas de trazer a família para a vivência

⁵ No empirismo, condição caracterizada pela mente totalmente vazia, que precede qualquer experiência.

cotidiana da instituição, para erguer alicerces fundamentais para o trabalho do docente. Isso posto, quando essa relação não é concretizada, o professor não deve deixar de buscar estratégias para lidar com as demandas que essas crianças apresentam, buscando “trabalhar o melhor que possa com o que há, com o que tem” (Larrosa, 2018, p.32), contudo, deve compreender os limites de sua ação quando se depara com situações que estão além de seu alcance.

Francisca, caracteriza a criança como um “*serzinho que precisa de cuidados*”, o que, em minha visão, sinaliza uma concepção de criança ancorada no princípio de inferioridade em relação ao adulto, destacando a posição de dependência, revelando uma visão adultocêntrica. Além dessa colocação, ela também entende a criança como alguém que precisa “*conhecer o mundo em que vive*”, descobrindo e aprendendo de diferentes formas, concordando com Gobbi (2010) ao dizer que as crianças “experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros” (p.1), evidenciando seu entendimento sobre a relevância de valorizar essas linguagens no processo de educação. O brincar, que é tido como uma linguagem e se revela como um “espaço da criação cultural” (Brougère, p.19), é destacado pela professora, que traz ainda a importância de se trabalhar com ludicidade, visto que se trata de uma das especificidades dessa educação.

Francisca salienta ainda a necessidade de o professor conhecer sobre as teorias do desenvolvimento infantil, e como a mente das crianças funciona, para que assim, possa ter um maior discernimento no planejamento de atividades para elas. Essa fala da professora abre caminho para refletir sobre a importância que esse conhecimento também carrega no diagnóstico precoce de transtornos, pois em diversos casos, os profissionais de educação são os primeiros a perceber alterações no desenvolvimento das crianças (Moraes; Nascimento; Tamarozzi, 2023). Ter esse conhecimento se mostra imprescindível para a prática docente, uma vez que torna o professor capaz de respeitar genuinamente as singularidades das crianças, evitando uma patologização de comportamentos, o auxiliando ainda na orientação de seu trabalho pedagógico.

Manuela diz entender a infância “*para além das questões cognitivas*”, apontando ser fundamental conhecer as crianças em sua totalidade e acolhê-las em suas individualidades. Ela pontua que muitas vezes na fase da educação infantil o olhar para as especificidades costuma estar voltado para o processo de aprendizagem e questões puramente cognitivas, não levando em consideração o desenvolvimento emocional, afirmando que o olhar das educadoras deve estar voltado também para a dimensão afetiva.

Ela reconhece a criança como produtora de seu próprio conhecimento, o que faz com que ela a coloque em um lugar de destaque no processo educativo, apontando que ao perceber

as crianças dessa forma, se permite que elas “*vivam intensamente essa infância e o próprio processo de construção do saber, das descobertas*”. Somado à isso, ela destaca ainda a necessidade do professor se atentar aos interesses das crianças, concordando com Silva (2011) ao pontuar que “tudo aquilo que vai ser desenvolvido para e com as crianças emerge de seu cotidiano” (p.23), reforçando mais uma vez o papel que a escuta carrega na educação.

A professora ainda retrata a infância como sendo algo “*complexo e que exige uma enorme responsabilidade*”, o que se opõe à definição relatada pela professora Antônia, que diz entender a infância como “*simples e natural*”. As concepções sobre educação, criança e infância são transformadas com o decorrer dos anos e de mudanças sociais e culturais, logo não são naturais, e sim construídas, essas transformações também se manifestam na fala das professoras, que se formaram com pouco mais de dez anos de diferença, revelando ideias distintas sobre o tema, que foram construídas por suas trajetórias e realidades.

A fala de Antônia sobre seu entendimento de infância e criança demonstra ainda uma forte associação entre a docência na Educação Infantil e a maternidade, ideia que foi dominante por um longo período na história, ao expor que sua prática é muito influenciada pelo fato de ser mãe, tia e filha. Essa ideia também se faz presente na fala de Francisca sobre ver a criança como um “*serzinho que precisa de cuidados*”, nessa colocação o cuidar me parece dissociado do educar. Conceber o ambiente da Educação Infantil dessa forma é limitante, uma vez que além de reforçar o mito da mulher como tendo uma capacidade nata para a educação de crianças pequenas (Pinheiro, 2020), faz também com que o trabalho nesse período seja entendido como algo que não necessita de formação adequada, desprofissionalizando e desvalorizando o trabalho docente com as crianças. Essa perspectiva corrobora com uma concepção assistencialista dessa educação, compreendendo o trabalho nesse período como amador, deslegitimando os saberes específicos que os docentes portam, negligenciando, portanto, as especificidades que essa educação carrega e toda a intencionalidade por trás da prática pedagógica.

Ante ao exposto, procurei nessas páginas conhecer mais a fundo as concepções de educadoras sobre as infâncias, especificidades da criança e trabalho docente no segmento Educação Infantil. Foi possível observar como a diferença geracional desempenha um papel crucial nos contrastes entre as concepções analisadas, o que reforça mais uma vez como elas estão atreladas ao momento histórico e a trajetória do indivíduo. Me proponho nas páginas seguintes a dissertar sobre outro tema que me parece fundamental nesta discussão, buscando investigar o que o professor da educação infantil compreende como uma postura respeitosa com a criança.

5.2 Respeito

“*Saber que ela tem seu posicionamento*”, é assim que Clarice começa seu pronunciamento sobre o que entende como uma postura respeitosa na Educação Infantil. Ela aborda a importância de não olhar para criança com uma ideia de que o adulto é superior, hierarquizando essa relação se baseando nas idades, mas, em contrapartida a isso, entender que as crianças têm suas experiências, e portanto, apresentam suas próprias opiniões, que devem ser valorizadas. Nesse viés, ela elucida seu ideal oposto à lógica adultocêntrica, que, de acordo com Santiago e Faria (2016) “desqualifica o saber, a língua e a cultura desses sujeitos infantis” (p.73), compreendendo que para se alcançar uma relação fundada no respeito deve-se assumir uma posição de igualdade com as crianças, construindo uma relação de confiança, que ela enfatiza ser o mais importante para que o trabalho possa ser desenvolvido de forma fluida. Nesse cenário, a professora Manuela contribui ao dizer que para exercitar o respeito na Educação Infantil é fundamental estar se “*pensando nas infâncias com olhos de criança*”, indo na contramão do adultocentrismo enraizado que, segundo Santiago e Faria (2016) “olha para a infância como se procurasse outro/a adulto/a, aquele ou aquela que a criança será” (p.74).

Em sua concepção de prática respeitosa, Olívia traz que é fundamental “*respeitar o momento das crianças, frear para depois poder avançar*”, exigindo do professor primeiro um desacelerar, para que depois seja possível prosseguir, algo que em minha concepção muitas vezes não acontece, pois o adulto, contaminado pela lógica acelerada inerente a sociedade contemporânea, tende a querer adiantar o processo de construção do conhecimento e as experiências, mesmo que essas não aconteçam de forma forçada. Manuela retoma novamente a ideia de que respeito é uma construção, e concebe as crianças como “*mestras dos porquês*”, que “*não aceitam mais respostas prontas*”, trazendo ainda a ideia de que sua postura respeitosa parte do entender e respeitar cada etapa do processo de aprendizagem. Diante disso, é possível depreender que a educadora trabalha de forma a potencializar, e não silenciar, essas características das crianças, às deixando traçar seu próprio percurso e dar sentido a tudo que fazem, sem atropelar a lógica delas.

Foi levantado ainda o questionamento sobre como as professoras equilibram sua autoridade com a autonomia das crianças, e nesse tocante foram apresentadas duas formas principais de conceber essa autoridade, com três docentes a entendendo como algo construído através de relações de respeito, e duas a assumindo como algo inerente ao adulto.

Professora Clarice expressa que sua autoridade é construída pela via do respeito, com ela tratando as crianças dessa forma, e cultivando oportunidades para que elas exercitem também esse respeito na prática, pontuando que só assim ela poderá cobrar o respeito delas,

não através da hierarquia geracional, mas sim da construção de uma relação respeitosa. Entendo essa prática como fundamental, uma vez que as crianças reproduzem muitos dos comportamentos aos quais são submetidas, portanto, ao proporcionar a elas esse exercício, a construção de sua subjetividade é influenciada positivamente. Clarice ainda expõe que quando se depara com um conflito ou situação que precisa de sua intervenção entre as crianças, busca conversar com elas em particular sobre o ocorrido, o que a meu ver evita a exposição delas frente à turma, não as colocando em uma posição de ridicularização, o que reforça ainda mais a relação de confiança e respeito entre ela e as crianças.

Olívia destaca a linha tênue que existe entre a autonomia das crianças e sua autoridade como professora. Ela diz ser preciso buscar um equilíbrio, respeitando o querer da criança, mas que isso não significa deixá-las completamente soltas sem nenhum direcionamento, o que vai ao encontro a afirmação de Freire (1996) ao dizer que “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (p.105), portanto, a professora revela ser necessário também apresentar uma firmeza para que as tarefas possam ser realizadas com a intencionalidade que foram pensadas. Ela ainda cita a importância de se ter um cuidado com essa firmeza apresentada, para que ela não beire o autoritarismo e repouse em uma prática onde a docilidade e a rigidez são valorizadas sendo, portanto, um dilema diário balancear a autoridade e a autonomia.

A professora Francisca versa que uma postura respeitosa com a criança se encontra no saber sobre suas especificidades e necessidades, buscando sempre ver a individualidade delas. Em contrapartida, ela apresenta uma visão de autoridade como algo que ela deve exercer sobre as crianças, o que indica que ela a enxerga como algo intrínseco ao adulto, e que deve ser imposto às crianças. Isso posto, suas ideias são, de certa forma, conflitantes, uma vez que ao se assumir que algo deve ser imposto a elas, se nega a oportunidade de construção, tangenciando práticas de uma educação com características autoritárias.

Antônia compartilha da mesma opinião, ao dizer que os limites devem ser impostos às crianças, e quando questionada sobre sua postura respeitosa com elas, relatou uma situação vivenciada com uma criança que disse ter “*dado muito trabalho*”. Nesse cenário, a professora deu enfoque ao mal comportamento dessa criança, a descrevendo como uma “*criança sem limite*” explicando que ao trabalhar com ela durante o ano, conseguiu alcançar o sucesso, ficando claro que esse sucesso seria a “*aprendizagem do comportamento dela*”, como ela relata. Nesse quadro, a professora declarou apenas como seria o seu ideal de uma postura respeitosa da criança para com ela, entendendo que a criança deveria aprender a respeitá-la por ser mais velha. Antônia ainda declara trabalhar com premiações por bom comportamento, demonstrando

que a criança que deve ser enaltecida em sua visão, é aquela que já internalizou as regras sociais, que não bate de frente, se ancorando em uma ideia que valoriza a subjetividade disciplinada. Ela ainda afirma que consegue impor muito bem os limites com a turma, e que eles a respeitam, alegando, portanto, não ser necessário fazer o uso de sua autoridade, confundindo e atrelando seu significado ao de autoritarismo.

A cidadania não é construída a partir de relações pautadas no autoritarismo, mas sim em práticas fundadas no respeito e no objetivo de emancipação do sujeito. Com o professor respeitando as crianças, cria-se um ambiente permeado pelo acolhimento e diálogo, onde as relações se apoiam em uma pedagogia dialógica. Diante disso, é importante destacar ainda a relevância do professor repensar sua prática continuamente, para que possa educar de forma a emancipar as crianças, indo na contramão da lógica bancária. Frente à isso, foi percebido nos discursos de Clarice, Manuela e Olívia, a importância que as três dão a atitude de refletir sobre sua prática, o que caminha em direção ao que Farias (2011) pontua ao declarar que o professor está em constante aprendizado e construção, e através dessa reflexão se torna possível a ele desenvolver uma consciência de seu trabalho, sendo assim capaz de construir novos saberes e modificar suas ações, de forma a buscar uma prática diferente, que se desenvolve conforme se atua.

Uma estratégia que se mostra cada vez mais comum no cotidiano das instituições de Educação Infantil se trata da prática de combinados, com eles sendo utilizados para estabelecer as regras daquele ambiente, podendo, em muitos casos, contar com a participação das crianças em sua concepção. Essa prática vem da necessidade das professoras de conseguir organizar o ambiente de forma a ir contra a lógica pautada no autoritarismo, democratizando o espaço da instituição, diante disso, esses combinados podem decorrer de uma construção com as crianças, ou de uma imposição das educadoras.

A professora Manuela diz trabalhar com a construção dos combinados, ao pontuar que *“o principal não é chegar com nada pronto, mas construir mesmo com a turma”*, valorizando o que as crianças têm a acrescentar e levando suas opiniões em consideração, assim, ela diz conseguir abrir um diálogo com as crianças, sendo sincera e clara com elas sobre tudo que irão realizar. Ela ainda discute o que elas podem fazer para ajudar, o que a meu ver as coloca como ativas no processo de decisão, colaborando com o exercício da autonomia. Olívia ainda contribui com essa discussão, ao destacar a importância de se abrir esse diálogo com as crianças em todos os momentos oportunos, de forma a construir junto a elas a capacidade de perceber suas próprias ações e seus impactos.

Em contrapartida, Francisca traz uma perspectiva de imposição, ao dizer que os combinados e regras de convivência são passados às crianças no começo do ano, e lembrados diariamente, evidenciando a condição de imposição, com eles sendo apenas informados a elas, não dando a oportunidade para que elas opinem em seu processo de concepção. Nesse contexto, elas são encorajadas a apenas aceitar o que é trazido, repousando essa lógica no adultocentrismo, esvaziando essa prática e não fomentando o protagonismo das crianças.

As concepções conflitantes apresentadas pelas professoras podem ser atribuídas novamente a diferença geracional existente entre as profissionais entrevistadas, visto que as docentes na faixa dos 20 anos abordaram o tema seguindo um viés inverso ao da lógica tradicional, enquanto Francisca e Antônia manifestaram falas que remetem a ideia do adulto como superior, evidenciando, mais uma vez, como essas perspectivas se transformam no decorrer dos anos.

5.3 Protagonismo

A compreensão das docentes sobre a influência que a postura respeitosa apresenta na promoção do protagonismo perpassou todas as suas falas de forma implícita ou explícita, tendo sido ainda afetada por suas concepções de infância, assim como também do que seria o respeitar na Educação Infantil. Me proponho então, neste último tópico, a tratar das visões das professoras sobre os assuntos versados anteriormente e suas repercussões na promoção do protagonismo infantil.

Manuela em todo seu discurso versa sobre a importância do docente entender verdadeiramente o seu papel na Educação Infantil, com ele sendo um grande promotor de experiências e criador de oportunidades. Em vista disso, para atuar de forma a garantir os direitos das crianças ele deve, segundo ela, observar, escutar e valorizar todas as manifestações infantis, estimulando, nesse processo, a autonomia, aguçando a curiosidade e incentivando os questionamentos. Todas essas condutas, vitais à promoção do protagonismo infantil, são imbricadas na postura respeitosa, onde se entende a criança como alguém de valor. Tendo essas ações com a criança, se potencializa suas vivências, além de as colocar como as principais construtoras de sua narrativa educacional.

Olívia colabora com essa ideia, ao pontuar que em uma educação onde a criança é protagonista é fundamental “*dar oportunidade para ela experimentar*”, retomando a ideia do docente como oportunizador de possibilidades que fomentam os *aconteceres* infantis. Nesse quadro, Olívia valoriza o aprender através da prática, compreendendo que as crianças dificilmente aprendem estando sentadas apenas ouvindo o que a docente fala sobre os conhecimentos, abrindo caminho para o emprego de práticas nas quais as crianças são as responsáveis pela construção dos seus meios para alcançar o conhecimento, de forma autônoma. Desse modo, a educadora destaca a importância de se esperar o tempo da criança de construir seus próprios conceitos, revelando como uma postura respeitosa se relaciona com o protagonismo infantil.

Nesse viés, Clarice ainda ressalta que é preciso ver a criança como um ser capaz, pois só assim será possível que o professor se coloque nesse local de criador de possibilidades, portanto, ela diz ser essencial “*acreditar que elas conseguem, pois elas conseguem muito mais do que a gente imagina*”. Acredito que ao se ter essa visão, se torna possível estimular o protagonismo, entendendo que a aprendizagem é um caminho a ser traçado por cada indivíduo, e que cada criança apresenta sua maneira de trilhar essa estrada, logo, os estímulos precisam acontecer de uma forma em que se valorize o potencial criativo delas, sendo possível alcançar

essa prática através do entendimento e respeito de suas particularidades, sentimentos e frustrações, enxergando o mundo que existe dentro de cada uma delas.

Francisca entende que uma postura respeitosa alavanca todo o processo de aprendizagem, pois coloca as crianças como participantes ativas em todo o percurso, com elas exercendo o protagonismo. Ela ainda destaca que ao escutando nos tornamos capazes de prestar atenção aos seus questionamentos, o que capacita o professor, de acordo com Corsino (2009) a “vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças” (p.105), o que a meu ver potencializa ainda mais o protagonismo delas. Entretanto, pude perceber que Francisca apresenta em certas falas concepções que vão na direção oposta à promoção do protagonismo, como ao enxergar as crianças como inferiores e dependentes, o que pode conduzi-la a utilizar práticas que trabalhem de forma a favorecer uma educação bancária.

Antônia segue a mesma linha, ao apresentar falas que revelam uma compreensão pautada, de certa forma, em uma lógica assistencialista, não contemplando em sua prática as especificidades dessa educação, se utilizando de práticas silenciadoras e disciplinadoras ao invés de respeitosas, não fomentando, dessa forma, o protagonismo.

O protagonismo se mostra um aliado na busca por uma educação emancipatória, contando fundamentalmente com o exercício da autonomia como um de seus principais alicerces. Frente a isso, acredito que para que esse protagonismo possa ser atingido, é fundamental ancorar as práticas em uma postura respeitosa, pois ela colabora para a promoção do mesmo. É imprescindível levar em consideração as crianças e suas singularidades, trabalhando de forma a garantir seus direitos, mostrando na prática como uma educação para a cidadania é.

6 E OS FUTUROS ACONTECIMENTOS?

Revisitando minha trajetória, percebo que os temas trabalhados sempre estiveram presentes em toda minha vida, mesmo que de forma despercebida. A vontade de compreender mais a fundo sobre as concepções de criança surgiu devido a um incômodo com relação a forma que elas são tratadas na sociedade, sendo regularmente desvalorizadas, silenciadas e oprimidas. Me perguntava como isso poderia ser algo normal. De onde veio a naturalização dessas formas de tratamento? Quando foi decidido que devíamos encarar os dilemas, sentimentos e vontades das crianças como inferiores?

Durante a graduação, dissertar sobre o tema se tornou então um anseio para mim. A questão foi se desenhando em minha cabeça durante o curso, e mais indagações e reflexões surgiram em minha mente. Ao pensar sobre como as práticas docentes apresentam um peso tão grande na vida das crianças ficou evidente para mim a importância da consciência da responsabilidade que os professores devem ter em todas as suas condutas ao exercer sua profissão.

Diante disso, me propus a destrinchar sobre como uma prática respeitosa com a criança impacta no seu desenvolvimento sendo essa, ainda, fruto da forma como o adulto percebe a criança. Para estudar e materializar essa ideia, foi fundamental me abrir para a escuta de diferentes realidades e profissionais, a fim de concatenar minhas percepções com a vivência cotidiana das professoras, buscando sempre compreender suas colocações. Ao entrar em contato com as falas das cinco docentes, pude identificar e verificar como essas ideias se cruzam e se manifestam na prática delas, e, através dessa escuta, foi possível construir os três eixos de análise desta pesquisa, de forma a conversar com os objetivos que foram propostos.

As diferentes concepções apresentadas pelas professoras se mostraram como uma construção social, que a meu ver podem ser majoritariamente atribuídas a essa diferença geracional entre elas, evidenciando a mudança frente a forma de se conceber as crianças contemporâneas e sobre o que atende as necessidades delas. Francisca e Antônia ainda apresentam certas visões que tomam as crianças como inferiores, recaindo em uma lógica adultocêntrica, em contrapartida, Clarice, Manuela e Olívia apresentam interpretações mais amplas, procurando atuar de forma a não deslegitimar seus saberes, silenciar suas vozes ou reduzir seus *aconteceres*.

Esses pontos me fizeram refletir a respeito da existência de novos caminhos a serem traçados pelos profissionais, buscando construir relações que sejam pautadas no respeito e que proporcionem às crianças a construção de si e do conhecimento. Dessa forma, ficou claro para mim que para que os direitos das crianças sejam garantidos é primordial que o professor ancore

sua prática nas legislações, considerando as especificidades das crianças e respeitando seus *acontecimentos*. Através desse trabalho, pude consolidar ainda mais compreensões sobre a importância do professor na Educação Infantil como alguém que favorece a construção de sentidos por elas, devendo, portanto, respeitar suas histórias, identidades e individualidades.

A infância deve ser enxergada como algo com fim em si mesma, não como uma preparação para o futuro adulto. As crianças precisam ser entendidas como atrizes principais nesse momento. Para que elas se apropriem do mundo, o professor deve oportunizar a elas experiências. É fundamental fomentar essas práticas, para que continuemos avançando na direção da percepção da criança como ser de direitos.

Professora Clarice traz ainda uma fala que, nesse processo, foi extremamente significativa para mim, sendo ela: “*você nunca pode deixar de lembrar a sua criança interior, porque ela faz muito sentido, em cada detalhe de quem você é, a sua história é a sua criança*”. Com isso pude refletir ainda mais sobre a consciência que o professor deve ter, se preocupando genuinamente com as crianças que chegam até ele, refletindo sobre quais marcas ele quer deixar nelas. É fundamental “*olhar as infâncias com olhos de criança*”, se conectando com a criança que já fomos para isso. Nas instituições os professores são os responsáveis por cuidar dos *acontecimentos* daqueles que chegaram há pouco tempo ao mundo, devendo, portanto, exercer sua prática de acordo com o tamanho de sua responsabilidade.

Encerro este trabalho proferindo que finalmente *aconteci* como pedagoga, e pretendo continuar *acontecendo* e (re)*acontecendo*, sendo ainda capaz de oportunizar esses *acontecimentos* a todas as crianças que encontrar por esse caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2a Edição ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural**. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2005. Dissertação (Doutorado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, 2005.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil**. MEC. Coordenação Geral de Educação Infantil, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília. 1996.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: **O brincar e suas teorias**. Tizuko M. Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CORSINO, Patricia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: Patrícia Corsino. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. SP: Campinas: Autores Associados, 2009.

COUTINHO, Angela. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. **Revista Humanidades e Inovação**, v.4, n.1, 2017.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2010, vol.15, n.43, pp.148-161. ISSN 1413-2478.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. Identidade e Fazer Docente: Aprendendo a ser e estar na Profissão. In: **Didática e Docência: Aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 605-620, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georges Suppo Prado. EDUCAÇÃO INFANTIL: DA VISÃO ASSISTENCIALISTA À EDUCACIONAL. *In: Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 2, n.6, p. 86-94, 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. *In: Anais do I seminário nacional*: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010 pp.01-21.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: Um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 271-289, 2019.

HECKERT, Ana Lucia. Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta? Em: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. (Org.). **Razões públicas para a integralidade em saúde**: o cuidado como valor. 1 ed. Rio de Janeiro: Abrasco. p. 199-212, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascaradas. 4º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MACANA, Esmeralda Correa; COMIM, Flavio. O papel das práticas e estilos parentais no desenvolvimento da primeira infância. *In: PLUCIENNIK, Gabriela Aratangy; LAZZARI, Márcia Cristina; CHICARO, Marina Fragata (Org.). Fundamentos da família como promotora do desenvolvimento infantil* (parentalidade em foco). Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2015.

MALAGUZZI, Loris. **Your Image of the Child: Where Teaching Begins**. *In: SEMINÁRIO LORIS MALAGUZZI*. Reggio Emilia: jun. 1993. Disponível em: <<https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2023

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

MORAES, Gisela; NASCIMENTO, Ladislau; TAMAROZZI, Giselli. MARCOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM O DIAGNÓSTICO PRECOCE DE TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, TO. v.9, n.24, 2023.

OSTETTO, Luciana. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, L. E. (Org) **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. SP: Papirus, 2008.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. *In*: **Cinco estudos da educação moral**. Coleção Psicologia e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. A teoria de Jean Piaget. *In*: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança**. São Paulo: EPU/USP, 1977, v. 4, p. 71-116.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão et al. Educação Infantil: Um Estudo de Caso Sobre o Ofício Docente. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 144-160, ago. 2020. ISSN 2175-5027. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/3718/2538>. Acesso em: 04 dez. 2023. doi:<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3718>.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no Enfoque Emergente**: uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TORRES, Maria Carmen Euler; CASTRO, Lucia Rabello. Disponibilidade ao outro: construindo novas formas de autoridade entre adultos e crianças. **Psicologia da Educação**, n. 38, p. 87–99, 2014.

APÊNDICE A - PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS

1. Qual a formação e o ano de conclusão dela?
2. Foi uma escolha sua? Como veio parar aqui?
3. Há quanto tempo atua com crianças? E na educação infantil?
4. Como você entende a infância e a criança em suas especificidades?
5. Como seu entendimento sobre a infância e especificidades da criança influenciam sua prática pedagógica?
6. Nessa sua relação com a criança, o que você entende que seja uma postura respeitosa no contexto da educação infantil?
7. De que maneira você acredita que uma postura respeitosa pode promover o protagonismo das crianças?
8. Você poderia compartilhar exemplos de situações em que sua postura respeitosa com as crianças estimulou o protagonismo delas?
9. Como você equilibra a autoridade de professor com a autonomia das crianças em sua sala?
10. Quais estratégias ou abordagens específicas você utiliza para estimular o respeito e a autonomia das crianças em seu ambiente educacional?