

BRINCAR COM A “BUNDA NO TAPETE”: das expressões às significações do protagonismo infantil

PLAY WITH “BUM ON THE CARPET”: from expressions to the meanings of children’s protagonism

Carla Kern¹

Mara da Silva²

Raquel Dilly Konrath³

Resumo: O presente artigo aborda e analisa as manifestações do protagonismo infantil por meio das expressões lúdicas das próprias crianças. Nesta perspectiva este estudo se propõe a olhar para as crianças de forma muito particular, pois suas vivências e experiências lúdicas são diferentes em cada lugar e, por isso, temos que compreendê-las em seu próprio contexto sociocultural. Terá como principal referência teórica para o estudo e para a análise das expressões brincantes das crianças os fundamentos de William Corsaro e Marita Redin que destacam a importância das experiências brincantes espontâneas e coletivas como manifestações culturais, fundantes para a livre criação da criança, bem como para a manifestação de ações protagônicas, inventivas e criativas. Destaca-se ainda a importância e o papel do/a professor/a na mediação desse processo. Configura-se numa pesquisa exploratória qualitativa, que tem na etnografia e na fenomenologia as bases metodológicas para a sua condução, cujo intuito é compreender as manifestações do protagonismo infantil por meio de experiências lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças de Pré-Escola, num município da Encosta da Serra/RS. Para tanto, as pesquisadoras observaram as expressões lúdicas das crianças durante um momento de brincadeira livre e espontânea vivenciadas cotidianamente na instituição educativa, descrevendo-as no caderno de campo para posterior análise. Neste artigo, faz-se um recorte do estudo e compartilha-se uma das observações, a partir da qual elaboram-se perspectivas e significações do protagonismo infantil, dentre muitas outras interpretações possíveis, que se encontram na mediação desse processo.

Palavras-chave: Protagonismo. Brincar. Crianças. Cultura. Educação Infantil.

Abstract: This article discusses and analyzes the manifestations of child protagonism through the children’s play experiences. From this perspective, the study proposes to look at children in a very particular way, because their life experiences and play experiences are different in each place and therefore, we have to understand them in their own socio-cultural context. The main theoretical reference for the study and analysis of children’s playful expressions will be from William Corsaro and Marita Redin highlighting the importance of spontaneous and collective playful experiences as cultural manifestations, foundations for the free creation of the child, as well as for the manifestation of leading, inventive and creative actions. The importance and the role of a teacher in the mediation of this process is also emphasized. It is set in a qualitative exploratory research, conducted based methodologically on ethnography and phenomenology, whose purpose is to understand the manifestations of children’s protagonism through playful

¹ Coordenadora pedagógica da educação infantil e anos iniciais do Colégio Luterano Concórdia de São Leopoldo e é integrante do Grupo de Pesquisa sobre a Infância no Instituto Superior de Educação Ivoti

² Mestre em educação. Professora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino em Ivoti, Terapeuta em estimulação precoce e integrante do Grupo de Pesquisa sobre a Infância no Instituto Superior de Educação Ivoti.

³ Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti, doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela FEEVALE/RS e coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre a Infância no Instituto Superior de Educação Ivoti.

experiences in the daily life of a class of pre-school children, in a municipality of Encosta da Serra / RS. Therefore, the researchers observed the children's playful expressions during a moment of free and spontaneous play experienced daily in the educational institution, describing them in the field notebook for later analysis. In this article, a passage of the study is taken and one of the observations is shared, from which perspectives and meanings of child protagonism are drawn, among many other possible interpretations that are found in the mediation of this process.

Keywords: Protagonism. Play. Children. Culture. Child education.

1 INTRODUÇÃO

[...] as fontes, em sua totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p. 31)

Como olhamos e vemos as crianças? Como são as crianças que vivem hoje nas nossas escolas? Os professores/as sabem o que realmente é e representa o protagonismo das crianças na educação infantil? Ou estão simplesmente repetindo um chavão pedagógico sem o devido fundamento teórico e a intencionalidade pedagógica? O protagonismo ou a sua manifestação está contemplado no planejamento e no desenvolvimento da proposta dos/as professores/as? Há alguma intencionalidade no pensar e no fazer pedagógico dos/as professores/as a respeito do protagonismo? Os momentos de brincadeiras espontâneas e coletivas podem ser um importante espaço para a promoção ou a manifestação de ações protagônicas das crianças? Momentos e brincadeiras livres e espontâneas significam deixar a criança sem a mediação dos/as professores/as? Essas são apenas algumas de muitas outras perguntas e inquietações que serviram como eixo articulador da pesquisa de campo realizada com crianças de uma turma de pré-escola, num município da Encosta da Serra, RS, ao desafio de se lançar por uma aventura investigativa de abordagem etnográfica e fenomenológica.

A abordagem etnográfica e fenomenológica sustenta a ideia de que para investigar as crianças de um contexto é preciso estudá-las a partir de si próprias, e não de generalizações, modelos universalizantes ou padrões sociais dos adultos. Nessa abordagem reformulase a postura investigativa com as crianças e perspectiva-se a visão em torno delas como importantes atores sociais e como produtoras e (re)construtoras de cultura,

que criam e (re)criam de forma individualizada, imprimindo seu próprio sentido e significado, e não como meras reproduzidoras de cultura, rompendo com alguns paradigmas teóricos existentes.

Também desconstrói-se a concepção de condicionamento passivo das crianças, e passa-se a concebê-las como participantes ativas da construção de sua própria realidade cultural e social, com possibilidade de se expressarem de forma autônoma e espontânea, manifestando, assim, a sua própria forma de ser criança e de ver o mundo.

Assim sendo, torna-se imprescindível, num primeiro momento, trazer alguns requisitos e fundamentos teóricos que conduziram e ancoraram a pesquisa, e na sequência buscar uma aproximação e uma importante relação entre teoria e prática em se tratar de diferentes formas de significar e interpretar o protagonismo infantil por meio das expressões lúdicas.

2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR ESPONTÂNEO E COLETIVO: DO PENSAR AO FAZER

Baseada na provocação e no desafio, a intervenção no brincar não corrige ou determina as ações, mas problematiza e apoia. (FORTUNA, 2012, p. 43).

A intervenção no brincar baseada na provocação e no desafio implica uma ação e uma relação que renuncia à centralidade do adulto e investe numa postura ativa e participativa da criança. Isso significa que a postura dos/as professores/as neste momento não é o de determinar a brincadeira e as suas possibilidades, mas potencializar as experiências das crianças, permitindo que a própria criança, em contato e na interação com os seus pares, (re)crie, amplie e enriqueça o seu repertório lúdico.

Quem já não ouviu, presenciou ou falou as expressões “Bunda no tapete”, “Perninha de índio ou borboleta”, ordenando e determinando a postura da criança para brincar, realizar ou participar de uma experiência no cotidiano da educação infantil? A forma de sentar determina a qualidade e o significado da experiência? Que modelo ou proposta pedagógica se traduz com esse tipo de expressão? É possível que uma criança inte-

raja com seus pares, manipule, construa e simbolize desenvolvendo sua imaginação sentadas “com a bunda no tapete”? Sem a pretensão de trazer respostas, criticar tais ações ou prescrever modelos, a intenção é provocar, questionar e problematizar algumas rotinas e expressões naturalizadas e reproduzidas no cotidiano da educação infantil, sem reflexão ou fundamentação.

A intervenção no brincar que investe numa postura ativa da criança significa oportunizar um brincar que possa promover o seu protagonismo. Se considerarmos que o “brincar é em si um ato de criação” (REDIN, 2009, p. 121) e a brincadeira para a criança pode ser um ensaio para a vida adulta, tendo em vista que ela ao brincar assimila, interpreta recria e reelabora a experiência sociocultural dos adultos, e que o processo de aprendizagem ocorre também pela influência a partir de mediações e interações sociais, é possível pedagogicamente pensar num trabalho que favoreça a consciência crítica, a organização e o empoderamento social infantil por meio do lúdico. Isso exige uma postura ativa e propositiva de professores e professoras com capacidade de assimilação da perspectiva político-pedagógica baseada na constituição histórico-social dos seres humanos e que permita a fruição estética e artística da criança e o seu poder de escolha, ou seja, a democratização do saber. A partir desses pressupostos, a fruição estética “não pode ser deslocada da ética. Qualquer ato humano, para ser estético, precisa estar sedimentado em princípios que valorizem a vida, o humano” (REDIN, 2012, p. 240). Segundo a autora, a dimensão estética está “ligada a uma forma de ser e estar no mundo” e na “necessidade de compreender o sentido das interações”. Dar sentido e significado ao fazer/estar no mundo deveria ser um dos elementos fundantes da educação, em qualquer situação do cotidiano, inclusive nas experiências lúdicas. Mas o que muitas vezes se percebe é a regulação do tempo, espaço, das interações e brincadeiras no cotidiano da educação infantil, em que “o jeito de ser e o pensar o mundo” da criança “está cada vez mais submetido às prescrições adultas” (REDIN, 2009, p. 246).

É claro que construir regras e estabelecer limites durante as brincadeiras faz parte da proposta pedagógica da escola. No entanto, ao fazer isso, por vezes são impostas as vontades e as crenças dos adultos, limitando a capacidade de escolha das próprias crianças. O protagonismo infantil se manifesta quando as crianças têm a oportunidade de fazer as suas próprias escolhas e ser mais ativas em suas próprias vidas, ao se permitir que as crianças escolham o que fazer, desde que isso não vá de fato prejudicá-las. Isso não significa que as crianças tenham que tomar conta do momento da brincadeira, mas

a escolha fará com que aprendam com os erros e consigam se sentir seres pensantes, em vez de serem apenas direcionadas e guiadas pelos adultos, o que pode torná-las dependentes até mesmo para as pequenas atitudes do dia a dia.

Ao se trazer a possibilidade do protagonismo infantil no momento do brincar, transforma-se a atividade numa experiência lúdica que possui uma dimensão inventiva, e não repetitiva. Mais do que isto, deixa de ser um espaço repetitivo e rotineiro para conectar-se “com a vida ou com o conhecimento, com a experiência e a curiosidade das crianças” (REDIN, 2012, p. 248). Constitui-se num espaço de afeto, de sensibilidade, provido de elementos vitais, que “busca o novo e o que o convívio com as crianças pode instigar”, “permitindo que os acontecimentos surjam e se instalem nos mais simples atos” (REDIN, 2012, p. 248). Nesta perspectiva, o momento da brincadeira espontânea e coletiva se transforma em princípios de descoberta e aprendizagem.

Conceber a criança como um sujeito ativo e criativo significa proporcionar-lhe condições, tempo e espaço para a ação e a decisão. Uma ação e uma decisão potencializadas pela criação, fruição e imaginação da própria criança. Para isso, espera-se que a educação infantil, ou seja, a escola e seus professores promovam às crianças situações e experiências brincantes em que possam se expressar, manifestar e produzir com mais autonomia o seu conhecimento de si mesmas e sobre o mundo, atribuindo sentido e significado às suas construções e percepções. Nesta perspectiva, a criança sai de uma postura passiva e reprodutora, em que suas ações são predeterminadas e controladas pelo tempo, pelo espaço, ou ainda, pela ação de outrem.

É preciso valorizar a capacidade das crianças em participar dos processos decisórios. É necessário, pois, refletir de forma mais profunda em como a adoção dos critérios de infância poderá promover maior aproximação entre crianças e adultos e suas formas de compartilhar projetos, responsabilidades e compromissos. Superar a concepção da incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a participação infantil se torne uma realidade social (PIRES; BRANCO, 2017, p. 318).

Para superar a “concepção da incompletude e da incapacidade das crianças para que a participação infantil se torne uma realidade social”, retomamos e reforçamos novamente a importância dos professores e das professoras no contexto da brincadeira, em que a espontaneidade e a criatividade necessitam ser constantemente estimuladas e potencializadas. Os professores que dão destaque “ao brincar espontâneo no planejamento con-

sideram-no um facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagem significativas” (FRIEDMANN, 2012, p. 47). Desta forma, o momento da brincadeira pode se transformar numa experiência lúdica que estimule a ação protagônica da criança “repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe” (FORTUNA, 2012, p. 29). As formas de brincar que esses momentos oportunizam, segundo Redin (2009, p. 121), são ricas e criativas experiências de aprendizagem, “possibilitando que aprendam com os pares, e numa situação lúdica, situações de tensão, excitação da ameaça, bem como o alívio e a alegria da fuga.” De acordo com a autora:

Sabe-se que muitas decisões tomadas no dia a dia não têm como ser predeterminadas e deverão valer-se do bom senso, da sensibilidade, da organização da professora, mas, principalmente, da capacidade de maravilhar-se com o mundo e ver, nos mais simples acontecimentos, a possibilidade de descobertas interessantes e inusitadas (REDIN, 2012, p. 27).

Nesta abordagem, fica claro e evidente que a escola de educação infantil pode e deve ser um lugar que requer valorizar a interação e a brincadeira como meios de expressão que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e que isso implica a organização de espaços e situações que propiciem tais vivências e experiências, uma vez que pela interação com colegas em grupos de amigos e da pré-escola, as crianças transformam gradualmente conhecimentos e práticas de infância em conhecimentos e habilidades necessárias para participar do mundo adulto (CORSARO, 2011).

No entanto, a interação e a brincadeira coletiva não significam eliminar os conflitos, as divergências e disputas, mas pressupõe a importância e a necessidade de fornecer elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver com as diferenças, uma vez que:

[...] obter acesso a grupos de brincadeiras, manter a interação e fazer amigos ainda são árduas tarefas para as crianças em idade pré-escolar. Obter acesso aos grupos de brincadeiras é particularmente difícil nos ambientes pré-escolares, porque as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras (CORSARO, 2011, p. 161).

Nessa concepção, o referido autor apresenta e relaciona a fragilidade da interação das crianças nesta idade ao desejo infantil de preservar o controle sobre as atividades compartilhadas. Nesta abordagem tanto os espaços e as brincadeiras compartilhadas são muito im-

portantes para as crianças, pois lhes possibilitam enfrentar o “desafio da resistência e desenvolve um conjunto complexo de estratégias de acesso” em que enfrentam curiosidades, confusões e medos” (CORSARO, 2011, p. 162-169), que as fazem desenvolver autonomia em relação às regras e à autoridade dos adultos e obter o controle sobre suas vidas. Isso significa que “as crianças se beneficiam muito, simplesmente fazendo coisas juntas”, ao mesmo tempo em que “gerar significados compartilhados e coordenar jogos são tarefas desafiadoras para as crianças” (CORSARO, 2011, p. 179), tornando o espaço da educação infantil e o momento da brincadeira espontânea e coletiva uma importante possibilidade e um grande desafio para a criança aprender e criar.

Será que as experiências lúdicas atuais promovidas na educação infantil cooperam para que tanto as crianças quanto os professores e as professoras se afirmem como seres ativos e participativos no contexto sociocultural e ainda “maravilhar-se com o mundo e ver, nos mais simples acontecimentos, a possibilidade de descobertas interessantes e inusitadas”? Eis o nosso desafio, pesquisar!

3 BRINCANDO COM A “BUNDA NO TAPETE”

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz do próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (LARROSA apud SOMMER; SCHMIDT, 2010, p. 220).

A epígrafe nos instiga a olhar para a criança a partir de si mesma, pois ela “não existe no singular, sendo mais apropriado falarmos em crianças” (MARTINS FILHO, 2015, p. 7). Nesse sentido, justifica-se a pesquisa realizada numa turma com dezoito crianças que têm entre quatro e cinco anos, pela necessidade de ouvir e buscar compreender cada criança a partir das suas próprias vivências e de suas expressões individuais, sem generalizações e padronizações universais. Desse modo, também sustenta-se uma nova forma investigativa, não mais “sobre” as crianças, na visão do adulto, mas “com elas”, reconhecendo-as como importantes referentes empíricos no estudo da infância. Ao pesquisá-la e estudá-la, coloca-se a criança no centro da indagação, estudando-a a partir de si própria. Isso significa procurar e aprender a ouvi-la e olhá-la em seu contexto e em seus códigos de valores e sentidos.

Nesta perspectiva, esta pesquisa se propôs a olhar para a criança de forma muito particular, pois suas vi-

vências e experiências são diferentes em cada lugar, e, por isso, temos que entendê-las em seu próprio contexto sociocultural. Para tanto, buscou-se investigar tendo como o principal instrumento de pesquisa a observação, que nos permite “atender às singularidades, penetrar na realidade social com profundidade e descrever a complexidade necessariamente presente em situações como essas” (MARTINS FILHO, 2015, p. 28). As observações nos permitem ver as crianças em seu contexto de interações e brincadeiras com base nas suas experiências e manifestações, construídas por meio das relações estabelecidas dentro e fora do contexto escolar.

Dentre alguns marcos teóricos e de posse de observações, registradas e narradas no caderno de campo, conversas informais ou depoimentos, foi possível perceber que são múltiplas as expressões e manifestações das crianças e da professora numa escola de educação infantil com crianças de quatro anos, especificamente se tratando em momentos para brincar espontaneamente com os seus pares. No que se refere à escrita dos nomes, garantiu-se o anonimato dos participantes da pesquisa, e, quanto à identificação, serão utilizados nos registros a primeira letra do nome das crianças e os artigos definidos ‘a’ e ‘o’ para diferenciar menina de menino. A professora foi identificada por letra do alfabeto.

No contexto desta pesquisa, um dos momentos de brincadeira espontânea e coletiva acontece diaria-

mente antes do café da manhã, durante o chamado “momento de acolhida”, ou seja, momento em que a turma vai se compondo, pois nem todas as crianças chegam no mesmo horário. Nesse momento as crianças têm a possibilidade de brincar com os seus pares explorando materiais, jogos ou brinquedos disponibilizados pelas professoras. Ao disponibilizarem os materiais, as crianças da turma investigada são convidadas a sentar e brincar. Tranquilamente, as crianças sentavam e iniciavam as suas brincadeiras motivadas pelos materiais disponibilizados, explorando-os, manipulando-os, ou seja, testando as suas possibilidades, sem que num primeiro momento houvesse qualquer interação com seus pares. O foco das crianças estava nos materiais. Não demorava muito para saírem as primeiras construções das crianças.

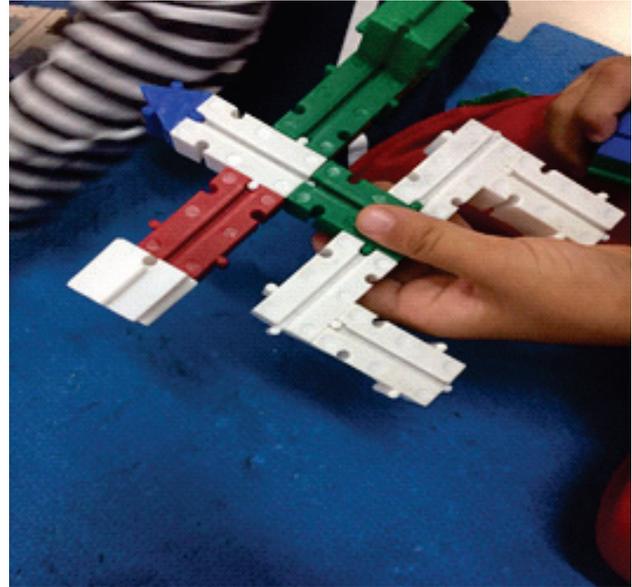
No contexto da pesquisa, foi possível observar certa predominância nas construções “ligadas à imaginação dramática e a assunção de papéis, o que indica a presença da estrutura representativa” (SANTOS, 2001, p. 65), pois as crianças construíam seus brinquedos e assumiam os papéis de seus personagens para representá-los, por meio de um repertório lúdico já construído. Destacam-se algumas imagens do diário de campo, que evidenciam o que se acabou de argumentar:

Figura 1 – Brinquedos construídos pelas crianças



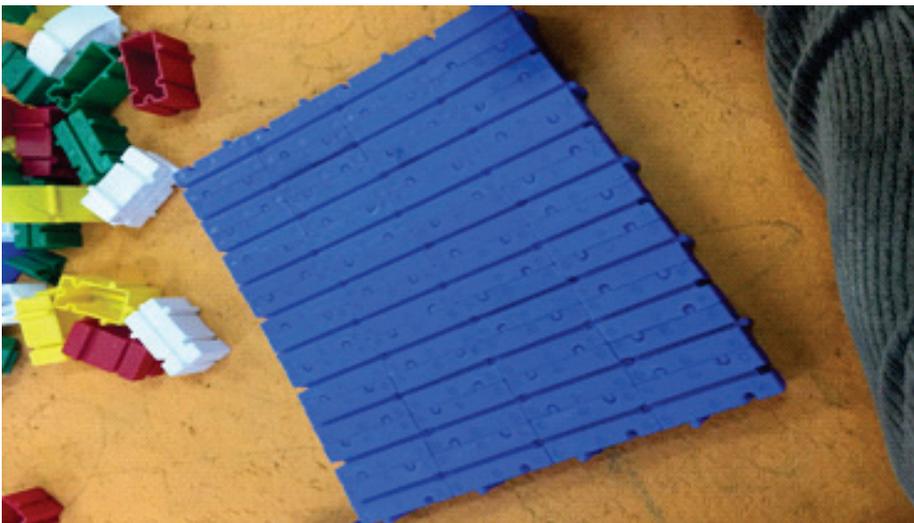
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 2 – Brinquedos construídos pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 3 – Brinquedo construído por uma criança



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Nas imagens, percebe-se uma grande diversidade na construção dos brinquedos das crianças, o que reforça e sustenta a ideia de que o “brincar é em si um ato de criação” (REDIN, 2009, p. 121) em que criança, ao brincar, assimila, interpreta, recria e reelabora a experiência sociocultural dos adultos, que o processo de aprendizagem ocorre também pela influência a partir de mediações e interações sociais. Também percebe-se a presença da estrutura representativa no brinquedo construído

pela criança. Ainda foi possível constatar a assunção de papéis representativos ao significarem seus brinquedos por meio de brincadeiras, conforme os registros no diário de campo:

Ao construírem seus brinquedos, as crianças agruparam-se motivadas pelas suas construções, momento em que o S e o L simularam uma luta entre robôs, e o J, o R e o A criaram uma pista de *skate*, desafiando-se a manobras radicais, como se esti-

vessem numa competição. Sozinha a A construiu um teclado de computador utilizando apenas peças azuis, encaixadas uniformemente, mas constatou-se a representação, pois na sua brincadeira apertava nas peças, ou melhor dizendo, teclado, simulando um jogo. O K construiu uma abóbora, significando-a como esmagadora de zumbis, um jogo que costuma jogar no celular da mãe. Já a J formou as letras do seu nome, instigando suas colegas a reconhecerem como se ela fosse a professora e as suas amigas as alunas (Diário de campo, arquivo das autoras).

Neste exercício foi possível evidenciar diferentes construções/brinquedos, papéis e repertórios lúdicos utilizando os mesmos materiais. Evidenciamos uma forte influência dos brinquedos e das brincadeiras da cultura midiática propagada na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que se percebe a reinvenção e criatividade das crianças ao construírem brinquedos tão diversos e específicos num grupo de pares. Evidencia-se, na representação dos diferentes papéis assumidos pelas crianças por meio de seus brinquedos e de suas falas, uma aproximação e uma relação entre a imaginação e a vida cotidiana, desenvolvendo sua habilidade criativa, demonstrando que “mais do que assumir papéis associados às atividades dos adultos, as crianças inovam nos arranjos que fazem, nos materiais que utilizam, tornando essa interpretação criativa” (REDIN, 2009, p. 121).

Enquanto as crianças brincavam, criavam e inovavam seus arranjos, sozinhas ou em grupo, foi possível observar e registrar que:

O S e o L continuavam brincando de luta com os seus robôs quando o G se aproximou para entrar na brincadeira, pois também havia construído um robô. No entanto, o S e o L ignoraram as tentativas de G, procurando inclusive outro território na sala para continuarem a brincadeira (Diário de campo, arquivo das autoras).

Nesta cena constatou-se como as crianças, nesta idade, têm dificuldades em obter acesso a grupos de brincadeiras e manter interação, confirmando as ideias de Corsaro (2011) que enfatiza essa dificuldade “por que as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras”. Nessa percepção, nem sempre a criança pode ser vista ou compreendida como egocêntrica ou egoísta, pouco sociável, pois protege o seu espaço, criando e elaborando formas de defesa e continuidade da brincadeira. Ao proteger o seu espaço e criar mecanismos de defesa e continuidade da brincadeira, a criança também pode estar assumindo atitudes e posturas protagônicas, sem que seja mal compreendida ou interpretada.

Outro aspecto importante destacado enquanto os meninos continuavam brincando de luta foi uma fala da V: “Não pode brincar de luta, senta pra brincar” (Diário de campo, arquivo das autoras). Nesta fala da menina observa-se algo curioso que, durante a orientação da professora no início da brincadeira, não foi constatada ou evidenciada diretamente, pois não proibiu brincadeiras de “luta” e nem solicitou que permanecessem sentados. Sem a possibilidade de fazer qualquer afirmação nesse sentido, fica como reflexão a fala simbólica da menina, tanto em relação ao tipo de brincadeira permitida ou não, quanto à posição do corpo ao brincar e interagir no coletivo com seus pares. Eis a questão: sentar com a bunda no tapete ou brincar livremente?

Percebeu-se durante todo o momento de brincadeira espontânea e coletiva a predominância das crianças sentadas com “a bunda no tapete”, sem que houvesse nenhuma imposição direta da professora nesse sentido. Por obrigação, condicionamento, costume ou escolha? Sem a possibilidade de conclusão ou interpretação, mas de importante reflexão, as crianças construíram, criaram, inventaram, enfim, brincaram e interagiram sentados com a bunda no tapete, demonstrando que assim como não é necessária a contenção física da criança numa posição para que ela se desenvolva e aprenda, também não significa que sentada há impossibilidade criativa. O que faz a diferença? A diferença está na potência da proposta promovida, no momento vivido, no sentido e no significado da experiência. Mas, então, o que fica? Fica o que de fato significa! Sentada, parada, deitada ou em movimento, a criança aprende, explora, participa, se expressa, convive, cria, inventa e protagoniza brincando quando é incentivada, encorajada e desafiada! Eis o nosso desafio!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das descobertas nos sensibilizamos frente às generalizações, e fomos mobilizadas a superar as armadilhas de explicar o que observamos pelo senso comum. Olhar e ver novas possibilidades para compreender a infância e as crianças em seus diferentes contextos, respeitando suas próprias expressões culturais, permite-nos assumir a docência com maior compromisso e responsabilidade.

Nessa perspectiva, revemos nosso olhar cristalizado, que enquadra o protagonismo das crianças a partir de modelos homogêneos e padrões universais, para substituí-lo por um olhar investigativo e curioso, que procura, com a criança, respostas para as suas e as nossas inquietações e interrogações, construindo, assim,

novas formas e possibilidades de ler, interpretar, produzir e narrar as diferentes histórias sobre as crianças e as diferentes infâncias.

Neste sentido, reforça-se a importância da pesquisa investigativa com crianças a partir de seu próprio contexto, pois nesta abordagem abre-se a possibilidade e a capacidade de modificar olhares e pontos de vista sobre a infância, procurando significá-la e compreendê-la sob diferentes e novas perspectivas.

Lançar-se, portanto, ao desafio e à aventura de uma pesquisa com crianças significa assumir-se educador/a pesquisador/a, que não se submete a atingir o ponto em que parece não haver mais a necessidade do questionamento, da descoberta, de novas possibilidades e reflexões sobre a criança e sobre as sociedades humanas, da qual somos e fazemos todos parte.

REFERÊNCIAS

- CORSARO, Wiliam A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FORTUNA, Tania Ramos. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 13-44.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Brasil Paidéia**, Brasília, DF, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.
- REDIN, Marita Martins. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: REDIN, Marita Martins et al. (Org.). **Planejamentos, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 19-38.
- SANTOS, Vera Lucia Bertoni. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; CRAIDY, Carmem Maria (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 89-100.
- SOMMER, Luís Henrique; SCHMIDT, Saraí Patrícia. Formação de professores e consumo: um debate necessário. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 4, n. 3, p. 215-221, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/524/128>>. Acesso em: 30 set. 2017.