

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROTAGONISMO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: UMA ANÁLISE TEÓRICO-REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aurismar Sousa¹; Adélia Meireles²

¹Secretaria Municipal de Educação de Teresina, Teresina, Piauí, Brasil
auriceciciliasousa@gmail.com

²Secretaria Municipal de Educação de Teresina, Teresina, Piauí, Brasil
adelia1844meireles@gmail.com

RESUMO

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa em andamento com professoras da Educação Infantil e tem como objetivo promover uma reflexão acerca de como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem favorecer experiências significativas e fortalecer o protagonismo infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, ancorada na perspectiva narrativa (auto)biográfica, que articula teoria e prática docente. Participam do estudo quatro professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil da Rede Municipal de Teresina. Como instrumento de produção de dados, utiliza-se o diário de formação, compreendido como um dispositivo que possibilita às participantes o diálogo contínuo com suas lembranças, histórias e representações acerca das práticas pedagógicas. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, ainda não há resultados conclusivos; no entanto, parte-se das seguintes hipóteses: a clareza na intencionalidade pedagógica favorece experiências mais significativas; a escuta sensível e a observação qualificada potencializam a participação infantil; a ausência de intencionalidade pode limitar o potencial formativo; ambientes organizados de forma intencional favorecem engajamento e aprendizagem; a organização dos espaços contribui para a autonomia e o protagonismo; a documentação pedagógica ainda não é plenamente explorada; e existem distanciamentos entre o discurso e a prática do protagonismo infantil. Espera-se que o estudo contribua para a compreensão das práticas pedagógicas como promotoras de aprendizagens significativas, destacando a criança como sujeito ativo no processo educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Protagonismo infantil. Experiências significativas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, articulando as dimensões do cuidar, educar e brincar. Nesse contexto, as práticas pedagógicas assumem centralidade, pois estruturam as experiências vividas pelas crianças e influenciam diretamente os modos como constroem sentidos

sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. À luz de Vygotsky (1998), compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação um elemento fundamental na construção do conhecimento, o que reforça a importância das práticas pedagógicas intencionalmente organizadas.

Nas últimas décadas, os debates educacionais têm enfatizado a necessidade de superar práticas transmissivas e adultocêntricas, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa do processo educativo. Kramer (2002; 2019) destaca que a infância deve ser compreendida como tempo de produção de sentidos e experiências, e não como preparação para etapas futuras. Abramowicz e Kramer (2023) problematizam, ainda, que a permanência de concepções adultocêntricas nas instituições educativas limita a escuta das crianças e reduz suas possibilidades de participação. Tal perspectiva exige repensar a organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das interações no cotidiano escolar, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orienta a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio dos campos de experiência. Parte-se da compreensão de que o protagonismo infantil não se constitui de forma espontânea, mas é produzido nas relações pedagógicas e nas condições concretas do ambiente. Sustenta-se, assim, a hipótese de que práticas pedagógicas intencionais e reflexivas ampliam as possibilidades de participação das crianças, ao considerarem seus interesses, hipóteses e modos próprios de significar o mundo.

Parte-se, ainda, da premissa de que a escuta sensível e a mediação docente constituem dimensões estruturantes para a produção de experiências significativas. Quando o professor assume uma postura investigativa e reflexiva, observa atentamente as interações e acolhe as manifestações infantis, cria-se um ambiente propício à construção compartilhada de conhecimentos, em consonância com os pressupostos vygotkianos de aprendizagem mediada. Nesse sentido, o protagonismo infantil é compreendido como resultado de um conjunto articulado de práticas pedagógicas que valorizam a participação, a expressão e a autoria das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Além disso, a organização dos espaços educativos assume papel fundamental nesse processo. Malaguzzi (1993), ao discutir a abordagem de Reggio Emilia, concebe o ambiente como “terceiro educador”, destacando sua potência na promoção da autonomia e da investigação infantil. Nessa mesma direção, Barbosa (2016) enfatiza que o fazer docente na Educação Infantil envolve dimensões relacionais, sensíveis e corporais, que se materializam nas interações cotidianas. Assim, compreende-se que a articulação entre intencionalidade pedagógica, organização qualificada dos espaços e



mediação docente sensível constitui um eixo estruturante para a promoção de experiências significativas e para o fortalecimento do protagonismo infantil.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, ancorada na perspectiva narrativa (auto)biográfica, que articula teoria e prática docente. Participam do estudo quatro professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil da Rede Municipal de Teresina. Como instrumento de produção de dados, utiliza-se o diário de formação, compreendido como um dispositivo que possibilita às participantes o diálogo contínuo com suas lembranças, histórias e representações acerca das práticas pedagógicas. Segundo Souza e Cordeiro (2010, p. 220), as narrativas expressas em diários “tornam possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar docente e cristalizações da e sobre a prática”. Dessa forma, o registro no diário possibilita responder à seguinte questão: de que maneira as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem potencializar experiências significativas e promover o protagonismo infantil no cotidiano educativo?

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo promover uma reflexão acerca de como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem favorecer experiências significativas e fortalecer o protagonismo infantil a intencionalidade pedagógica e destacando o papel do professor, a intencionalidade pedagógica e a escuta sensível como fundamentos para o desenvolvimento integral das crianças.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: intencionalidade, mediação docente e organização dos espaços na promoção de experiências significativas e do protagonismo infantil

A Educação Infantil constitui etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, articulando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desempenham papel central, pois estruturam as experiências vividas pelas crianças e influenciam diretamente a construção de sentidos sobre si mesmas, o outro e o mundo. Para Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre de forma social e histórica, sendo a interação com o outro um fator determinante para o desenvolvimento.

Assim, compreender as práticas pedagógicas nas turmas de 4 e 5 anos envolve analisar as interações cotidianas, a organização do tempo, do espaço e dos materiais, que impactam diretamente as oportunidades de aprendizagem. Parte-se, nesse contexto, da hipótese de que práticas pedagógicas mediadas de forma intencional e sensível potencializam o desenvolvimento infantil.

As práticas pedagógicas devem ser intencionais e reflexivas, articulando educação e cuidado em ambientes acolhedores e participativos. Isso exige que o professor esteja aberto ao diálogo e à escuta sensível das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos e produtores de cultura, atuando como mediador das experiências e promovendo autonomia e cooperação. Barbosa (2016, p. 136) ressalta que ser professor(a) na Educação Infantil demanda “[...] a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor”. Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que a clareza na intencionalidade pedagógica favorece a construção de experiências de aprendizagem mais significativas.

Friedmann (2020) reforça a importância de trocar constantemente as lentes e pontos de vista, escutando as crianças com atenção, coração e intuição. Segundo a autora, “cada criança apresenta ritmos, interesses e formas singulares de expressão, e não há um caminho único para orientar as experiências”(2020, p. 138). A prática pedagógica, portanto, deve se apoiar na observação contínua e na adaptação às nuances do cotidiano, permitindo que o docente responda às demandas emergentes e promova experiências significativas que valorizem autonomia, criatividade e participação ativa. Considera-se, assim, a hipótese de que a escuta sensível e a observação qualificada potencializam a participação infantil e a produção de sentidos pelas crianças.

Nesse sentido, a prática pedagógica precisa se apoiar na observação constante e na adaptação às nuances de cada contexto, reconhecendo que cada criança possui ritmos, interesses e formas de expressão singulares. Essa abordagem implica não apenas planejar atividades, mas também responder às demandas emergentes do cotidiano, permitindo que o educador se torne um mediador sensível, capaz de ajustar estratégias e caminhos conforme surgem novas situações. Dessa forma, o foco deixa de ser a mera transmissão de conteúdos e passa a valorizar o desenvolvimento integral da criança, promovendo experiências significativas que respeitem sua autonomia, criatividade e capacidade de interagir com o mundo de maneira ativa e consciente.

Montanher (2024) destaca que experiências cotidianas somente se tornam significativas quando atravessadas por intencionalidade pedagógica clara e compromisso efetivo com os objetivos formativos. Não basta a participação em atividades diversificadas; é necessário que o professor compreenda o sentido educativo dessas experiências, planeje intervenções mediadoras e organize situações que estimulem investigação, reflexão e ampliação do repertório cultural infantil. Barbosa e Gobbato (2022, p. 325) “reforçam ainda que, por exemplo, ao aprender, a criança deve ter autonomia, traduzindo-se em organização didática apropriada e contextualizada”. Nessa direção, parte-se da

hipótese de que a ausência de intencionalidade pedagógica clara pode limitar o potencial formativo das experiências vividas na Educação Infantil.

Dessa forma, a intencionalidade pedagógica, portanto, não se traduz em rigidez, mas na capacidade de estruturar contextos que favoreçam aprendizagens integradas, respeitando os tempos, necessidades e formas de participação das crianças. Katz (1995) argumenta que ambientes educativos planejados amplificam exploração e engajamento, oferecendo desafios adequados ao desenvolvimento infantil. Assim, sustenta-se a hipótese de que ambientes organizados de forma intencional favorecem maior engajamento e aprendizagem das crianças.

Malaguzzi (1993), ao discutir a abordagem Reggio Emilia, reforça que o espaço funciona como “terceiro educador”, atuando como elemento ativo no processo pedagógico. Ambientes bem estruturados, rotinas flexíveis e materiais diversificados contribuem para construção de autonomia e autoria, pois permitem escolhas, experimentações e tomadas de decisão. Desse modo, a flexibilidade da rotina, longe de representar ausência de organização, cria condições para que o planejamento dialogue com os interesses emergentes do grupo, valorizando as hipóteses infantis e possibilitando desdobramentos investigativos. Nesse contexto, considera-se a hipótese de que a organização qualificada dos espaços contribui diretamente para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo infantil.

Além disso, a documentação pedagógica, amplamente defendida por Malaguzzi (1993), constitui-se como instrumento fundamental de reflexão docente e acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Ao registrar processos, narrativas, produções e interações, o professor não apenas torna visíveis as aprendizagens, mas também revisita sua própria prática, avaliando a coerência entre intencionalidade, mediação e resultados formativos. Nesse movimento, a documentação ultrapassa o caráter meramente descritivo e assume função formativa, tanto para as crianças quanto para os educadores. Entretanto, levanta-se a hipótese de que essa prática ainda não é plenamente explorada em todos os contextos educativos.

Nessa perspectiva, a articulação entre intencionalidade pedagógica, organização qualificada do ambiente e uso reflexivo da documentação configura-se como eixo estruturante para a promoção de experiências verdadeiramente significativas na Educação Infantil. Tais experiências, ao integrarem cuidado, educação e participação ativa, contribuem para consolidar o protagonismo infantil como dimensão constitutiva do cotidiano pedagógico.

O protagonismo infantil tem se afirmado como um princípio central na Educação Infantil contemporânea. Kramer (2002; 2019) destaca a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos

de direitos e de conhecimento, capazes de participar ativamente das decisões e expressar opiniões sobre suas experiências.

Assim, a autora problematiza que, “em uma sociedade historicamente marcada pelo adultocentrismo, ainda se atribui às crianças um lugar social secundário, no qual frequentemente não são escutadas, valorizadas ou reconhecidas como sujeitos que sentem, compreendem e agem” (Abramowicz; Kramer, 2023, p. 2). Essa crítica evidencia a urgência de romper com práticas que silenciam as vozes infantis, defendendo a construção de contextos educativos em que as crianças sejam efetivamente consideradas em suas múltiplas formas de expressão e participação.

Nessa mesma direção, Balduzzi, Guizzo e Lazzari (2019) compreendem o protagonismo como a participação efetiva das crianças nas situações do cotidiano, em interação com adultos e pares, o que implica reconhecer suas iniciativas, interesses e modos próprios de significar o mundo.

A escuta ativa configura-se, nesse contexto, como elemento fundamental para a construção de experiências significativas, uma vez que possibilita ao professor compreender os interesses, necessidades e modos de expressão das crianças, orientando a organização de práticas pedagógicas mais coerentes, sensíveis e contextualizadas. Nesse processo, o docente assume o papel de mediador, propondo desafios adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento, conforme os pressupostos de Jean Piaget (1978), e criando oportunidades para que as crianças experimentem, criem e reflitam sobre suas ações.

Nessa perspectiva, os ateliês pedagógicos são compreendidos, no campo teórico, como espaços potentes de investigação e expressão, favorecendo o uso de múltiplas linguagens, como arte, movimento e exploração de diferentes materiais. Tais práticas valorizam o processo de aprendizagem, reconhecendo o erro como parte constitutiva do desenvolvimento e contribuindo para o fortalecimento da autonomia e da autoria infantil. Conforme apontam Malavolta e Wouters (2023, p.207):

o ateliê produz potencialidades e linhas múltiplas para a composição poética, e ao entendermos este cenário, percebemos a importância de sua potência no contexto de vida das crianças que habitam a Educação Infantil. A prática e construção de ateliês dentro dos lugares da educação em que as crianças estão presentes, vem ao encontro, quase que como um entrelaçamento, dos campos de experiência e os direitos de aprendizagem que encontramos como fundamentações da Educação Infantil, a partir da BNCC.

As práticas pedagógicas, nesse contexto, devem ser compreendidas como intencionais e reflexivas, articulando educação e cuidado em ambientes acolhedores e participativos. A intencionalidade pedagógica não se traduz em rigidez, mas na capacidade do professor de estruturar contextos que favoreçam aprendizagens integradas e contextualizadas. Ambientes organizados de

forma criteriosa ampliam as possibilidades de exploração e engajamento infantil, oferecendo desafios adequados e incentivando a curiosidade investigativa.

Diante desse contexto, o fazer docente na Educação Infantil precisa ser constantemente repensado, de modo a colocar a criança no centro do planejamento pedagógico, reconhecendo-a como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, enquanto o professor assume o papel de mediador, organizador e intencionalizador das experiências. Esse movimento exige do docente uma postura sensível, investigativa e aberta ao diálogo, capaz de interpretar as manifestações infantis e transformá-las em possibilidades pedagógicas significativas.

Entretanto, para que essa prática se efetive de maneira qualificada, a formação inicial e continuada de professores revela-se fundamental. Trata-se de um processo que deve favorecer a construção de um repertório pedagógico ampliado, articulado aos diferentes contextos educativos e às suas especificidades. Conforme destacam Barbosa e Gobbato (2022, p. 328), “a formação docente precisa possibilitar que o(a) professor(a) desenvolva a capacidade de tomar decisões pedagógicas conscientes, criando e organizando múltiplas formas de condução da vida cotidiana nas creches e pré-escolas”.

Desse modo, compreende-se que a qualificação da prática pedagógica está diretamente relacionada à formação do professor, uma vez que é por meio dela que se torna possível articular teoria e prática, ampliar o olhar sobre a infância e construir propostas que, de fato, promovam o protagonismo infantil e aprendizagens significativas.

O espaço educativo, entendido como elemento ativo no processo pedagógico, comunica expectativas, estimula interações e potencializa o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Assim, a organização do ambiente, associada à flexibilidade da rotina e à oferta acessível de materiais diversificados, contribui para a construção da autonomia e da autoria das crianças, possibilitando escolhas, experimentações e tomadas de decisão. Abramowicz; Kramer (2023, p. 9) afirmam que:

A infância não é só uma fase, ela é a vida pulsando cotidianamente, tal como a adultice, ou seja, ao viver não nos preparamos para o que virá, mas sim, para extrairmos do presente o máximo das possibilidades. O que estamos querendo afirmar é que a infância não é um devir, uma passagem ao que se será – adulto. A infância não é preparação de nada. Ela é o presente com todos os seus desafios postos. Nosso entendimento é o de que devemos atuar cotidianamente com as crianças, nos mais variados espaços institucionais, para garantir respeito, autonomia e cooperação, diferença e espaço para criar, brincadeira e a expressão da palavra, liberdade, pluralidade e autoestima.

A citação de Abramowicz e Kramer (2023) propõe uma compreensão ampliada e crítica da infância, ao romper com a ideia tradicional de que essa etapa da vida seria apenas uma preparação para a vida adulta. As autoras defendem que a infância deve ser reconhecida como um tempo pleno

de existência, marcado por experiências significativas, vividas intensamente no presente, e não como um “vir a ser”.

Nessa perspectiva, a criança é entendida como sujeito ativo, que produz cultura, sentidos e relações no cotidiano. Esse entendimento implica uma mudança no olhar pedagógico, exigindo que educadores e instituições valorizem as vivências infantis em sua integralidade, promovendo práticas que assegurem o respeito às diferenças, a autonomia, a liberdade de expressão e o direito de brincar. Além disso, reforça a necessidade de uma atuação intencional que favoreça ambientes educativos mais democráticos e sensíveis, nos quais a criança possa se expressar, criar e participar ativamente, fortalecendo sua autoestima e seu desenvolvimento social e emocional.

Dessa forma, o protagonismo infantil consolida-se como eixo estruturante da Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos na construção de conhecimentos. A escuta sensível e a mediação docente assumem papel central na organização de experiências significativas, exigindo do professor uma postura investigativa, reflexiva e aberta ao diálogo. Nesse sentido, a produção de conhecimentos sobre o tema, a partir de estudos teóricos, contribui para ampliar a compreensão das práticas pedagógicas que favorecem a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES

As práticas pedagógicas na Educação Infantil demandam intencionalidade, escuta sensível e compromisso ético com a infância, uma vez que é nesse contexto que se consolidam as bases para o desenvolvimento integral da criança. Promover experiências significativas implica reorganizar o cotidiano escolar de maneira consciente e reflexiva, repensando tempos, espaços, materiais e interações, de modo a valorizar as múltiplas linguagens infantis e garantir às crianças oportunidades concretas de participação. Tais experiências não se reduzem à execução de atividades programadas; constituem processos educativos nos quais a criança é reconhecida como sujeito histórico, social e cultural, capaz de dar sentido às vivências diárias.

O protagonismo infantil, nesse sentido, não decorre de concessões ou permissividade, mas do reconhecimento e da legitimação das ideias, expressões e produções das crianças no contexto escolar. Quando o professor adota uma postura investigativa e reflexiva, observando as interações, escutando atentamente as manifestações infantis e dialogando com seus interesses e hipóteses, a prática pedagógica se transforma em um espaço permanente de formação e aprendizagem compartilhada.

Essa postura favorece a construção de relações pedagógicas mais democráticas, nas quais as crianças participam ativamente de decisões, criações e investigações, fortalecendo sua autonomia, autoria e senso de pertencimento.

Embora os resultados desta pesquisa ainda estejam em desenvolvimento, as reflexões preliminares apontam para a importância de fortalecer uma docência comprometida com a infância, capaz de articular cuidado, educação e participação ativa de forma indissociável. O compromisso ético-pedagógico requer do professor sensibilidade, responsabilidade e intencionalidade, orientadas pelo entendimento de que educar na Educação Infantil é criar condições para que as crianças vivenciem experiências significativas, expressem-se livremente e construam conhecimentos em interação com o outro e com o mundo.

Espera-se que os dados finais da pesquisa possam aprofundar a compreensão sobre como práticas pedagógicas intencionais contribuem para o protagonismo infantil e para o desenvolvimento integral, oferecendo subsídios concretos para a formação e reflexão docente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; KRAMER, S. **Afinal para que serve a Educação Infantil? Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-11, e-22414.065, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22414>.

ALVES, Maria da Penha Casado. **Frida Kahlo: entre palavras e imagens**. *Linha d'Água*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 169-184, 2012.

BALDUZZI, Lucia; GUIZZO, Bianca; LAZZARI, Arianna. **Protagonismo infantil e participação**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 270-284, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Cristina de Cássia. **A docência na Educação Infantil**. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

KATZ, Lilian G. **Contemporary perspectives on early childhood education**. Norwood: Ablex Publishing, 1995.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, 2002.

KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALAGUZZI, Loris. **For an education based on relationships.** Norwood: Ablex, 1993.

MALAVOLTA, Ana Paula Parise; WOUTERS, Pablo Henry Silveira. **O ateliê como potência para educação infantil: algumas linhas de invenção.** *ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*, Marabá, PA, v. 5, n. 1, p. 202-213, jan./jun. 2023. ISSN: 2675-2271.

MONTANHER, V. L. P.; MAFRA, M. R.; FURLAN, M. R. **Relatos de experiência docente.** *Educ. Anál.*, v. 9, n. 1, 2024.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. **Escuta e diálogo.** *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 2, 2015.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOUZA, E. C. de; CORDEIRO, V. M. R. **Rascunhos de mim; escritas de si, (auto) biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores.** In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) (Auto)biografia e formação humana. Porto Alegre-EDIPUCRS, 2010. p- 218-231

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

