

O protagonismo infantil na transformação de Ambientes escolares

Child protagonism in the transformation of School Environments

DOI:10.34117/bjdv8n2-268

Recebimento dos originais: 07/01/2022

Aceitação para publicação: 01/02/2022

Gisele Brandelero Camargo

Doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora Adjunta na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Rua Leucena, 130 – Neves
E-mail: gi_bcp@hotmail.com

Letícia de Fátima Macedo Cabral

Pós-graduação em Neuropsicopedagogia /Faculdade Dom Bosco, Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Rua Valério Ronchi, 160 - Uvaranas/condomínio Le Vilage Pitanguí
E-mail: macedoleticialfm@gmail.com

RESUMO

O presente estudo trata de uma pesquisa em andamento que entende as instâncias educativas como lugar de produção das infâncias e os processos educativos voltados para ela. Considerar as crianças como autoras de suas próprias culturas e validar suas competências de socialização, corresponde a conceitos básicos da Sociologia da Infância (Sarmiento; Pinto, 1997; Sarmiento, 2013) e da Pedagogia da Infância (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016; Rocha, 1999), aportes teóricos que subsidiam essa investigação, na defesa de que as crianças são agentes ativos que contribuem para a produção cultural do próprio universo e do mundo adulto. Mas, o que aconteceria se as crianças organizassem, de forma protagonista, os ambientes da sala de aula? É por meio dessa questão mobilizadora que a pesquisa estará sendo desenvolvida. Fazer pesquisa com crianças é diferente de pesquisar sobre elas. Essa pesquisa com crianças pretende contribuir com a reflexão sobre o compartilhamento de tomada de decisões, entre adultos e crianças no ambiente escolar. O objetivo geral é: analisar o que acontece quando as crianças organizam os ambientes da sala de aula, de forma protagonista. Para isso, nos propusemos a ouvir e validar as falas e ações das crianças acerca das mudanças na da sala de aula, partindo das suas experiências para organizar os ambientes, como uma alavanca de sua aprendizagem. Legitimar a voz da criança é o primeiro passo para validar o protagonismo infantil, valorizando-a no seu pensar, sentir e agir na sala de aula da Educação Infantil. Numa produção de dados conjunta com a criança, propõe-se o estudo de caso, de caráter qualitativo, com instrumentos como observação participante, entrevista e conversa com as crianças. Como a produção de dados está em andamento, nos organizamos, nesse texto, para apresentar os conceitos chaves que permeiam a pesquisa: Ambientes da sala de aula; protagonismo infantil.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças, Ambientes da sala de aula, Protagonismo Infantil.

ABSTRACT

The present study deals with an ongoing research that understands the educational instances as a place of production of childhoods and the educational processes aimed at it. Considering children as authors of their own cultures and validating their socialization competences, corresponds to basic concepts of the Sociology of Childhood (Sarmiento; Pinto, 1997; Sarmiento, 2013) and the Pedagogy of Childhood (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016; Rocha, 1999), theoretical contributions that subsidize this research, in the defense that children are active agents who contribute to the cultural production of their own universe and the adult world. But, what would happen if children organized, in a protagonist way, the classroom environments? It is through this mobilizing question that the research will be developed. Research with children is different from researching about them. This research with children intends to contribute to the reflection about the sharing of decision making between adults and children in the school environment. The general objective is to analyze what happens when children organize the classroom environment in a protagonist way. To do so, we proposed to listen to and validate the children's speeches and actions about changes in the classroom, based on their experiences to organize the environments, as a lever for their learning. Legitimizing the child's voice is the first step to validate the children's protagonism, valuing them in their thinking, feeling, and acting in the Early Childhood Education classroom. In a joint data production with the child, a qualitative case study is proposed, with instruments such as participant observation, interview, and conversation with the children. As the data production is in progress, we organized ourselves, in this text, to present the key concepts that permeate the research: Classroom Environments; Child protagonism.

Keywords: Research with children, Classroom environments, Child Protagonism.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se refere a uma pesquisa que está em desenvolvimento e tem sido realizada em uma instituição educativa, um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI do município de Ponta Grossa/PR, com crianças do Infantil cinco¹.

Ao compreendermos as instâncias educativas como objeto de produção das infâncias e os processos educativos voltados para ela, observamos os estudos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância como uma área da Educação que contesta criticamente as Pedagogias engessadas nas teorias educativas liberais do século XX, que tradicionalmente consolidavam as teorias tradicionais da educação. Notadamente, essas pedagogias, consideravam que “[...] as crianças vivenciavam sua infância como adultos em miniatura, inseridas desde muito pequenas no mundo adulto, participando da vida social, cultural e dos jogos por esses praticados”. (ARIÉS, 1981, p. 51)

¹ Infantil cinco é como se intitulam as turmas finalistas da Educação Infantil na rede municipal de educação de Ponta Grossa. Essas turmas comportam crianças de até cinco anos de idade.

Ainda hoje, percebemos que as crianças estão à margem do tecido social, e no contexto escolar, na maioria das vezes, são receptáculos nos processos educativos, podendo, pouco ou quase nada, atuar como protagonistas na escola. Especialmente na Educação Infantil, em que as crianças ingressam com tenra idade, podemos observar uma tradição impregnada de adultocentrismo, que consiste em ignorar suas falas e suas produções como válidas para a tomada de decisões nos processos escolares (MARQUES; SILVA, 2015).

Todavia, acreditamos que as crianças são competentes para compreender e agir no universo de suas experiências. São ativas e produtoras de cultura e, apesar de estarem em desenvolvimento (assim como todos os sujeitos das outras categorias geracionais, adultos ou idosos), são peritas nos assuntos das suas infâncias, incluindo sua escolarização. Por isso,

[...]a consolidação de uma Pedagogia própria para a educação das crianças pequenas, considerando as configurações que a infância e as próprias instituições que se tornam corresponsáveis por sua educação passam a assumir contemporaneamente. Falamos numa Pedagogia que se volte para os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias. (ROCHA; et al. 2016)

A Pedagogia da Infância (ROCHA; et al. 2016) é a representação de uma área em construção que dá possibilidades pedagógicas, pautados nos direitos da criança, considerando sua provisão, proteção e participação (SOARES, 2005), nas suas produções culturais e experiências infantis. A necessidade de conhecimento sobre as crianças, incluindo as estratégias pedagógicas desenvolvidas com elas, a observação e os registros sistemáticos para um permanente diálogo com as lógicas infantis, se propõe como uma projeção de uma ação em torno do adensamento, da diversificação que traz uma experiência significativa ao pesquisador e para a própria criança na descoberta do seu mundo.

Autores como Delgado e Muller (2004) expressam que, “[...] as crianças não são mais consideradas como receptáculos passivos” como no modelo determinístico das teorias tradicionais, mas “[...] observadas como atores da sua própria socialização”. (DELGADO; MULLER, 2004, p. 52). Considerá-las sob esta perspectiva corresponde a conceitos básicos da Sociologia da Infância, em que “crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. A infância é uma categoria social”. (Delgado e Muller, 2004, p.48).

Sendo a criança “ator social, portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2004, p. 2). Em outras palavras, entendemos a criança como “agente de transformação social, sujeito competente que (re) cria cultura e domina os saberes específicos da sua categoria geracional, é destemida no uso dos seus movimentos corporais e suas lógicas próprias para ser e agir no universo em que vive, ou seja, é perita em infância” (CAMARGO, 2020, p. 22).

Considerando essas perspectivas, ancorada nos estudos das infâncias, pelo viés da Sociologia da Infância, propomos ouvir e validar as falas e ações das crianças acerca das mudanças nos ambientes da sala de aula como uma alavanca para sua aprendizagem, a fim de analisar o que acontece quando as crianças organizam os ambientes da sala de aula, de forma protagonista.

Para isso, estamos desenvolvendo, o ano de 2022, uma pesquisa, com abordagem qualitativa, com dez crianças do infantil cinco (finalistas da Educação Infantil, com idade de cinco anos) de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Ponta Grossa – PR. Essa investigação está caracterizada como estudo de caso, por considerar a especificidade da experiência de protagonismo das crianças e na relação de legitimidade de suas ações com a professora regente da turma. Assim, por meio dos momentos de produção de dados da pesquisa, como sujeitos competentes para organização do espaço da sala de aula, as crianças mantêm, no ano letivo de 2022, características de fala crítica, com espaço de validação de suas vozes, motivadas pela professora regente.

Tratamos a pesquisa com crianças como possibilidade de refletir os cenários escolares, na contextualização, validação das falas, ações e registros das crianças sem discriminação, buscando romper com o adultocentrismo.

Para essa investigação, consideramos como instrumentos de produção de dados, a observação participante² e entrevista-conversa³ (SARAMAGO, 2001).

² A observação participante, com registro pormenorizado no diário de campo, contribui para descobrir o que está submerso nas realidades visíveis. Para isso é necessário o desenvolvimento de características específicas do pesquisador, como por exemplo, o olhar atencioso para conseguir captar o que outros não vêem; a paciência para deter seus pensamentos um pouco mais no que foi visto; a disciplina e a sistemática para realizar a planificação e a autocrítica do processo de investigação (GRAUE; WALSH, 2003).

³ A entrevista-conversa distingue-se da entrevista não estruturada pelo facto de ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou menos evidentes e mais ou menos fáceis de conduzir e orientar. (SARAMAGO, 2001, p. 14).

Por considerarmos que são “inegáveis as competências das crianças para fazerem leituras críticas e distintas dos seus quotidianos e do exercício dos seus direitos” (SOARES, 2005, p.476), organizaremos a produção de dados em dois momentos. O primeiro, no início do ano letivo de 2022, consistirá na organização da sala de aula, considerando a disposição do mobiliário, dos brinquedos, da decoração e dos ambientes educativos. A professora ficará a disposição do grupo de crianças para contribuir com a organização da sala de aula, mas, a tomada de decisão, partirá do coletivo de crianças da turma. O segundo momento, consistirá numa entrevista-conversa (SARAMAGO, 2001) coletiva para compreender suas lógicas da organização da sala de aula. Ambos os momentos serão registrados em gravações de vídeo⁴, ao longo do primeiro semestre letivo de 2022.

Vale afirmar que as gravações de vídeos, nos dois momentos da produção de dados, com as imagens e falas das crianças serão utilizados única e exclusivamente para os fins da pesquisa, sem a exposição em qualquer meio digital. Após feita a transcrição e análise dos vídeos, os mesmos serão arquivados. Consideraremos, para a análise dos dados, a perspectiva das crianças na organização dos ambientes da sala de aula.

Após a transcrição dos vídeos das entrevistas, utilizaremos a técnica de análise da conversação e da fala (MYERS, 2002). Segundo esse autor, a análise da conversação e da fala “[...] pode ser um passo na direção de uma pesquisa mais reflexiva, capacitando os pesquisadores a considerar o tipo de situação que eles criaram, a orientação dos participantes para com ela, e seus próprios papéis nela como pesquisadores”. (MYERS, 2002, p. 273).

A seguir, apresentaremos os conceitos chaves que subsidiam nossa investigação: Ambientes escolares e Protagonismo infantil.

2 AMBIENTES ESCOLARES

O ambiente escolar, em sua estrutura e funcionamento é composto por espaços escolares que são valorizados e vistos como aspectos potenciais que educam e promovem aprendizados. Nesse sentido, concordamos com Gandini (1999, p. 157), quando diz que “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é

⁴ Para a gravação dos vídeos, áudios, bem como a efetiva participação das crianças na pesquisa, buscamos o consentimentos dos adultos, responsáveis legais por elas, e os assentimentos das próprias crianças. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG (CAAE: 5032921.5.0000.0105 e Número do Parecer: 4.935.728).

considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores”. Na mesma direção, Forneiro (1998), defende que:

De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 4).

Isto é, o ambiente é muito mais do que o espaço físico e a infraestrutura que podemos encontrar nele. Ambiente, nesse sentido, pode ser entendido como um lugar, em que somos afetados e afetamos, tanto pelos aspectos físicos, visíveis e invisíveis, quanto pelos comportamentos, relações, sentimentos e culturas que lá são vivenciados.

Frago e Escolano (2001), ao refletir sobre o conceito de ambiente, cita o termo espaço e o considera como um lugar que consiste em uma construção e que depende da utilização feita dele, da sua ocupação. Concebê-lo assim seria um “salto qualitativo” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 61). Em concordância com o autor acrescentamos que:

[...] O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para se converter em lugar, para ser construído (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 61).

Percebemos os ambientes como lugares elaborados, construídos, com significados e representações. Esses lugares podem ser visualizados ou contemplados em recordações, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada, um sentido específico. Esse sentido dado ao ambiente é o resultado não apenas da dimensão material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Ambientes podem ser lugares especiais, ou lugares divertidos, ou ao contrário e com outros infinitos sentidos atribuídos. “O valor didático do símbolo é um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço”. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 78).

Entendemos, pela falas das crianças, que é muito comum a palavra “lugar” se referenciar a um ambiente. O parque, por vezes é o “lugar de brincar”, o banheiro, o “lugar de lavar as mãos”, a biblioteca, “lugar de ler”, entre outros. Estes são exemplos de ambientes enquanto lugares, vinculando-os à sua utilização. Assim como explicado por Frago e Escolano (2001), esses seriam lugares materialmente construídos, mas com dimensão simbólica, isto é, espaços configurados como lugar.

As acepções de ambiente trazidas por Frago e Escolano (2001) e Forneiro (1998), se referem a algo não explícito, mas a utilização feita do e no ambiente; um lugar físico, materializado, cheia de simbolismo, criados por quem lá perpassa. Ambientes são constituídos como lugares com sentidos próprios.

A sala de aula, na Educação Infantil, não é o único ambiente educativo da escola. Todavia, é um lugar importante, no qual se constróem culturas infantis e escolares que balizarão toda a vida escolar das crianças. No ambiente da sala de aula é possível oportunizar aprendizagens significativas que contemplam os eixos estruturantes apontados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018): as interações e as brincadeiras. Por meio deles, acreditamos que há possibilidades de alto nível de participação da criança, configurando o seu protagonismo em contexto escolar, para a ação social da criança em seu processo escolar.

Não raras vezes, encontramos salas de aula na Educação Infantil totalmente prontas para receber as crianças no início do ano letivo. São paredes e mobiliário decorados com desenhos, cores e diversos materiais e recursos. Os ambientes ficam pré-definidos para que as crianças o utilizem ao chegarem. Isso pode soar como organização didática e pedagógica, mas, do ponto de vista, do protagonismo infantil, está na contramão da oportunidade de criação dos sentidos simbólicos, individuais e coletivos, das crianças. Isto é, para que as crianças criem sentidos próprios na sala de aula, precisam significar, construir, por meio das suas vivências, sentidos próprios nesses ambientes que permanecerão por uma longa estada diária.

Ressaltamos a reflexão de Barbosa (2000, p. 135) quando menciona que, “um ambiente é um espaço construído que se define nas relações com os seres humanos, porque é organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”. Todavia, na maioria das vezes, o direito à participação das crianças na organização de ambientes escolares é muito mais quimérico do que efetivo.

Por esse viés, defendemos que as crianças devem participar dos momentos de organização dos ambientes escolares, em especial da sala de aula, pois as descobertas sobre o ambiente e os diversos assuntos que a rodeiam, dá a ela autonomia de organizar conceitos que condescendem na formação de sua cultura infantil. Quanto mais a criança participar da organização do ambiente, mais desenacadeada serão as aprendizagens e as culturas infantis. Além de criar condições para que a mesma se sinta participante e independente em suas ações.

Concordamos que o ambiente nos afeta de diversas formas e, para além disso, nós afetamos o ambiente. Isto é, o ambiente escolar, em especial o da sala de aula, dotado de seus aparatos, tempos e espaços oportunizam o agir da criança, de forma consciente, criativa, participativo, influenciando a agência da criança e vice-versa.

Por essa perspectiva, acreditamos que o ambiente da sala de aula é um lugar profícuo para o agir protagonista da criança, pois, neles, ocorrem as relações sociais que contribuem para a produção de conhecimento e cultura pela criança, por meio de suas diferentes formas, singulares e próprias da infância, de ser e estar no ambiente.

Pautando-nos na Sociologia da Infância (Sarmiento; Pinto, 1997; Sarmiento, 2013), assumimos validar e legitimar as vozes, verbais e não verbais, das crianças e suas experiências na organização do ambiente da sala de aula, por meio da pesquisa com crianças. Influenciadas pela Pedagogia da Infância (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016; Rocha, 1999), defendemos que a Infância é a representação de uma área que dá possibilidades pedagógicas, e que as crianças são sujeitos competentes para participar da tomada de decisões, juntamente com os adultos, na organização dos ambientes escolares, especialmente na sala de aula. Sendo assim, considerar a criança como autora de sua própria cultura e socialização corresponde a conceitos básicos da Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância, em que crianças são agentes ativos que contribuem para a produção de cultura, tanto do universo infantil como no mundo adulto.

3 PROTAGONISMO INFANTIL

Considerando que a criança é produtora de sua cultura infantil e que ela traz consigo expressões particulares, cheias de sentidos próprios, entendemos que pesquisar com as crianças é diferente de pesquisar sobre elas. Nesse sentido, concordamos com Sarmiento e Pinto (1997) quando afirmam que,

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa. (...) a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (SARMENTO; PINTO, 1997. p. 78).

A pesquisa com crianças é essencial para transformar a postura adultocêntrica do professor, colocando adultos e crianças no mesmo nível de participação e tomada de decisões, no que se refere à capacidade de pensar e agir no ambiente escolar. Isto é, a criança passa a ser considerada protagonista.

O termo protagonista, nas palavras de Friedmann (2017),

vem do latim “protos” - principal, primeiro, e de “agonistes” – lutador, competidor. No teatro e no cinema se utiliza muito este conceito para falar no principal personagem de uma trama. No sentido figurado, protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o papel principal em uma obra literária ou em um determinado acontecimento. (FRIEDMANN, 2017, p. 40).

Pelo viés das Artes, o termo refere-se ao personagem principal, àquele em torno do qual se desenvolve a trama, o enredo, o espetáculo. Trazendo esse termo para o contexto educacional, acoradas na Sociologia da Infância, acreditamos que as crianças podem ser consideradas protagonistas, tanto do seu processo de ensino aprendizagem bem como na construção científica de pesquisa com crianças. Pois, “são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”. (SARMENTO, 2005, p. 373).

Se considerarmos as crianças competentes para serem e estarem no universo social que as rodeia, compreenderemos que, mesmo sendo sujeitos em desenvolvimento, são potencialmente plenas e peritas em infâncias. Com seus modos próprios de pensar, sentir, agir e comunicar, constroem culturas, enredam conhecimentos, estabelecem relações profícuas nos ambientes que permanecem. A diversidade do modo como as crianças são e estão no mundo precisa ser compreendida e respeitada pelos demais sujeitos sociais. Assim, concordamos que “O protagonismo infantil possui um caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o ‘status’ social da infância, dos papéis das crianças na sociedade local e no conceito cultural dos diferentes povos” (FRIEDMANN, 2017, p. 41).

Oportunizar o ambiente para o protagonismo infantil requer uma postura de respeito às diferentes formas e lógicas próprias das crianças. “Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprios, diferentes dos dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – dos seus cotidianos” (FRIEDMANN, 2017, p. 44).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notadamente, os ambientes escolares, especialmente a sala de aula, são preparados por adultos que pensam as infâncias. Nessa pesquisa, que está em andamento, defendemos que, na tomada de decisão sobre a organização do ambiente da sala de aula é pertinente considerar o protagonismo e o alto nível de participação das crianças. Isto é, permitir que suas falas e diferentes expressões influenciem e alterem a perspectiva dos adultos acerca da organização das cores, sons, mobiliários, estrutura, formas de utilização, rotinas e horários. Dos adultos, isso requer “intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos das crianças” (FRIEDMANN, 2017, p. 44). Acreditamos que as ações das crianças, podem gerar benefícios tanto nos aspectos práticos da organização dos ambientes quanto na descentralização dos adultos no processo educativo, proporcionando maior protagonismo infantil no contexto escolar.

Como dissemos anteriormente, a produção dos dados da pesquisa está em andamento, e tem ocorrido em conjunto com as crianças de uma turma de finalistas da Educação Infantil, de um Centro Municipal de Educação Infantil de Ponta Grossa – PR. Todavia, os estudos teóricos e a delimitação dos conceitos que subsidiam essa pesquisa, e que são apresentados nesse texto, nos permitem afirmar que as crianças são sujeitos competentes para participar da tomada de decisões, numa relação horizontalizada, com os adultos do contexto escolar e que essa é uma atitude que pode favorecer a constituição da Educação Infantil como o lugar privilegiado do protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

- Ariès, philippe. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio de janeiro: Itc, 1981.
- Barbosa, maria carmem silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. 2000. 283 f. Tese (doutorado em educação) - campinas: unicamp. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/reposip/253489/1/barbosa_mariacarmensilveira_d.pdf. Acesso em 29 jun. 2021.
- Brasil. Ministério da educação. Base nacional comum curricular. Brasília, 2018.
- Camargo, gisele brandelero. A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança. 2020. 114 f. Tese (doutorado em educação) – programa da pós graduação em educação da universidade federal do paraná, curitiba – pr/br. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoconclusaows?idpessoal=58584&idprograma=40001016001p0&anobase=2020&idtc=1544> acesso em: 03 janeiro de 2022.
- Delgado, ana cristina c.; muller, fernanda. Reflexões metodológicas nas pesquisas com crianças. In: delgado, ana c. Coll; mota, maria r. Alonso; albuquerque, simone s. (org.).
- Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate. Porto alegre: ipboa, p. 47-60, 2004.
- Frago, antônio v.; escolano, agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de janeiro: dp&a editora, 2001.
- Forneiro, lina iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: zabalza, miguel a. Qualidade em educação infantil. Tradução de beatriz affonso neves. Porto alegre: artmed, 1998. P. 229-281.
- Friedmann, adriana. Protagonismo infantil. In: lovato, a; yirula, c. P.; franzim, r. (orgs.). Protagonismo infantil – a potência de ação da comunidade escolar. São paulo: ashoka/alana, 2017, p. 40-45.
- Gandini, lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: edwards, carolyn; gandini, lella; forman, george. As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emília na educação da primeira infância. Porto alegre: artemed, 1999. P. 145-158.
- Graue, m. Elizabeth; walsh, daniel j. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Trad. Ana maria chaves. Lisboa – portugal: fundação calouste gulbernian, 2003.
- Marques, circe mara; silva, vera lúcia da. A criança como protagonista na organização do espaço na educação infantil. (artigo) revista professare, issn 2446-9793, caçador, v. 4, nº 3, p. 141-156, 2015.
- Myers, g. Análise da conversação e da fala. In: bauer, m. W; gaskell, g. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 4ed. Tradução de pedrinho a. Guareschi. Petrópolis, rj: vozes, 2002.
- Rocha, eloisa acires candal; lessa, juliana schumacker; buss-simão, márcia. (2016).

Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação (artigo).

Florianópolis, brasil. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6435> . Acesso em 02 jun. 2021.

Rocha, eloisa acires candal. (1999). A pesquisa em educação infantil no brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia (tese de doutorado). Unicamp, campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/reposip/251307>. Acesso em 02 jun. 2021.

Saramago, silvia sara souza. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. Sociologia, problemas e práticas. N.º 35, pp. 9-29, 2001. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/399/1/35.01.pdf> . Acesso em 05 agos. 2021.

Sarmiento, manuel j.; pinto, manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: pinto, manuel & sarmiento, manuel j. (orgas.). As crianças: contextos e identidades. Braga, portugal: centro de estudos da criança, 1997.

Sarmiento, manuel jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. In: ens, romilda teodora; garanhani, marynelma camargo. Sociologia da infância e formação de professores. Curitiba/pr: champagnat – puc pr, pp. 13-46, 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756> . Acesso em 05 jun. 2021.

Sarmiento, manuel jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: sarmiento, manuel jacinto; cerisara, ana beatriz (org.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: asa, 2004.

Sarmiento, manuel jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago, 2005, p. 361-378.

Soares, natália fernandes. Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. 2005. 492 f. Tese (doutorado em estudos da criança) - universidade do minho: instituto de estudos da criança, portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978> acesso em 15 de outubro de 2017.