

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

Rafaela Alves Bossoni, Elieuzza Aparecida de Lima

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11641>

Submetido em: 2025-04-01

Postado em: 2025-04-06 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

RAFAELA ALVES BOSSONI¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1565-3348>
<rafaelabossoni@gmail.com>

ELIEUZA APARECIDA DE LIMA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4957-6356>
<elieuza.lima@unesp.br>

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Marília, São Paulo (SP), Brasil.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Marília, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões relativas às contribuições da Teoria Histórico-Cultural sobre a oportunidade de desenvolvimento do protagonismo da criança no ambiente educacional da Educação Infantil. A teoria enfatiza a importância das interações sociais e do ambiente na construção do conhecimento, compreendendo as crianças como participantes ativas no processo de apropriação e expressão de saberes. Partindo desse entendimento, os estudos realizados envolveram a reunião, leitura e análise crítica de artigos científicos atuais sobre o tema. O exame desses materiais possibilitou a identificação de práticas pedagógicas desenvolvidas com base na referida teoria, destacando estratégias que favorecem a participação efetiva das crianças no cotidiano escolar. Dessa forma, conclui-se que os princípios da Teoria Histórico-Cultural podem fundamentar tanto o planejamento quanto a implementação de contextos educacionais que promovam a autonomia infantil, estimulando a construção coletiva do conhecimento e fortalecendo o papel das crianças como protagonistas nos processos de aprendizagem nos anos iniciais da vida.

Palavras-chave: educação infantil; protagonismo infantil; ambiente escolar; práticas pedagógicas.

CHILDREN'S PROTAGONISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY TO THE ORGANIZATION OF THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: This article presents reflections on the contributions of the Historical-Cultural Theory regarding the opportunity for children's protagonism development in the educational environment of Early Childhood Education. The theory emphasizes the importance of social interactions and the environment in knowledge construction, understanding children as active participants in the process of acquiring and expressing knowledge. Based on this understanding, the conducted studies involved gathering, reading, and critically analyzing recent scientific articles on the topic. The examination of these materials enabled the identification of pedagogical practices developed based on this theory, highlighting strategies that promote children's effective participation in daily school life. Thus, it is concluded that the principles of the Historical-Cultural Theory can support both the planning and implementation of educational contexts that foster children's autonomy, encourage collective knowledge construction, and strengthen the role of children as protagonists in the learning processes during the early years of life.

Keywords: early childhood education; children's protagonism; school environment; pedagogical practices.

PROTAGONISMO DEL NIÑO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL A LA ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE ESCOLAR

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones sobre las contribuciones de la Teoría Histórico-Cultural en relación con la oportunidad de desarrollar el protagonismo infantil en el entorno educativo de la Educación Infantil. La teoría enfatiza la importancia de las interacciones sociales y del entorno en la construcción del conocimiento, considerando a los niños como participantes activos en el proceso de apropiación y expresión de saberes. Partiendo de esta comprensión, los estudios realizados incluyeron la recopilación, lectura y análisis crítico de artículos científicos recientes sobre el tema. El examen de estos materiales permitió identificar prácticas pedagógicas desarrolladas con base en dicha teoría, destacando estrategias que favorecen la participación efectiva de los niños en la vida cotidiana escolar. De esta manera, se concluye que los principios de la Teoría Histórico-Cultural pueden sustentar tanto la planificación como la implementación de contextos educativos que promuevan la autonomía infantil, estimulando la construcción colectiva del conocimiento y fortaleciendo el papel de los niños como protagonistas en los procesos de aprendizaje durante los primeros años de vida.

Palabras clave: educación infantil; protagonismo infantil; ambiente escolar; prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa bibliográfica se trata de um texto desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. O texto agrupa-se em três seções. A primeira é esta introdução. A segunda seção intitulada “Metodologia” contempla o desenvolvimento do artigo contendo quatro subseções: o percurso metodológico sobre as escolhas da pesquisa; o protagonismo infantil e ambientes da Educação Infantil, em busca de princípios científicos; o que dizem os dados reunidos da pesquisa; e a última subseção retrata aspectos de práticas educativas na Educação Infantil. Na terceira seção, são tecidas as considerações finais e findando com as referências.

A pesquisa sobre os princípios da Teoria Histórico-Cultural possui uma distinta relevância, especialmente no contexto da Educação Infantil. Compreender as implicações pedagógicas dessa teoria pode potencializar a organização e estrutura das práticas educativas, assegurando que elas estejam direcionadas ao desenvolvimento pleno e integral das crianças. Ao considerar os aspectos emocionais, sociais, cognitivos e físicos do desenvolvimento infantil, a Teoria Histórico-Cultural contribui para a criação de ambientes escolares que atendam de maneira mais completa às necessidades das crianças, promovendo uma formação humana integral.

Esse processo de compreensão de aspectos dessa teoria conduziu as pesquisadoras à consulta de documentos relevantes no contexto da Educação Infantil para reflexões acerca de práticas pedagógicas dirigidas à garantia de direitos fundamentais e inegociáveis das crianças. Um exemplo importante é o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos; Rosemberg, 2009), que oferece diretrizes fundamentais para assegurar um atendimento de qualidade e respeito às necessidades e direitos desde o começo da vida.

Este trabalho traz, no bojo das discussões, exemplificações, advindas do material reunido para o estudo, de práticas educativas baseadas em princípios da Teoria Histórico-Cultural, voltadas à participação ativa, isto é, seu protagonismo no ambiente educacional. Se a escola é um espaço destinado à aprendizagem das crianças, por que elas não têm autonomia na sua estruturação? Por que não são encorajadas a tomar decisões e a participar de processos democráticos? Estas reflexões alimentaram o desejo de compreender como as escolas podem compor ambientes onde as crianças são efetivamente participantes protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

A hipótese central da pesquisa ora apresentada é que os princípios da Teoria Histórico-Cultural podem orientar de forma científica a organização intencional do ambiente escolar, estimulando a participação e o protagonismo das crianças na Educação Infantil. A implementação de práticas pedagógicas alicerçadas nessa teoria tem o potencial de transformar o ambiente escolar em um lugar propício ao desenvolvimento integral e à participação ativa das crianças, permitindo-lhes se tornarem agentes de seu próprio processo de aprendizagem.

Isto posto, o objetivo geral do estudo foi o de compreender e sistematizar princípios da Teoria Histórico-Cultural dirigidos à organização intencional do ambiente escolar para provocar o protagonismo das crianças da Educação Infantil, promovendo uma educação que atenda às suas necessidades de desenvolvimento humano. De modo específico, o objetivo se dirigiu a sistematizar, a partir da literatura reunida, aspectos de práticas educativas expressivas de organização do ambiente escolar como um lugar dirigido à atuação ativa das necessidades das crianças.

Durante a pesquisa, foram identificados exemplos significativos de práticas pedagógicas que se alinham ao referencial teórico proposto, demonstrando como é possível promover a autonomia infantil e o protagonismo das crianças no ambiente escolar. Entre esses exemplos, destaca-se o documentário *A vida cotidiana na creche: respeito e acolhimento na alimentação* (Tecnologia em Cena, 2020), que ilustra estratégias de respeito e acolhimento nas rotinas diárias. Além disso, as práticas do Instituto Pikler-Lóczy também oferecem contribuições valiosas, especialmente por meio da análise presente no capítulo *Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo* (Hevesi, 2004), que explora a importância da relação sensível e respeitosa entre educadores e crianças.

Dessa forma, pesquisar esse tema é essencial para transformar a maneira como entendemos e praticamos a Educação Infantil, buscando criar ambientes educacionais mais inclusivos, participativos e dedicados às reais necessidades das crianças, enquanto lhes proporcionamos a oportunidade de serem ouvidas e de se tornarem ativas em seu processo de desenvolvimento.

PERCURSO METODOLÓGICO: SOBRE AS ESCOLHAS DA PESQUISA

O estudo ora discutido concentra-se na compreensão e sistematização dos princípios da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições à organização intencional do ambiente escolar, visando promover o protagonismo das crianças na Educação Infantil. O foco esteve na análise dos elementos que influenciam a participação ativa das crianças na apropriação e objetivação do conhecimento humano, identificando e selecionando, mediante os textos estudados, práticas pedagógicas expressivas desse viés teórico.

O estudo realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica, perspectivando entender como as crianças se beneficiam de práticas educativas socializadas nos textos científicos localizados, reunidos e sistematizados. O processo de buscas, seleção, reunião e sistematização dos materiais encontrados envolveu discussões em torno do ambiente escolar como lugar potente ao protagonismo das crianças, fundamentadas em princípios da Teoria Histórico-Cultural.

A pesquisa bibliográfica mostrou-se adequada para a realização da pesquisa, fundamentando teoricamente o objeto de estudo, indo além da observação de dados contidos nas fontes pesquisadas e evidenciando aspectos teóricos em busca de aproximação crítica da bibliografia especializada (Lima; Mito, 2007). Esse trabalho focou-se na busca de indícios acerca do ambiente escolar como potência para fomentar a participação ativa das crianças nos processos dialéticos de apropriação e objetivação de conhecimentos culturalmente elaborados pela humanidade.

O trabalho de revisão bibliográfica apresentado envolveu consultas a fontes de informação digital à procura de artigos relacionados ao tema investigado, especialmente Periódicos da Capes e Scielo Brasil. Os critérios para filtrar os textos pertinentes ao tema da pesquisa foram: textos publicados nessas plataformas em português e nos últimos 5 anos (2019-2024). Os descritores de buscas foram os seguintes: Educação Infantil and protagonismo; Educação Infantil and Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil and ambiente escolar; Ambiente escolar and Teoria Histórico-Cultural; Ambiente escolar and protagonismo infantil; Ambiente escolar and protagonismo; Protagonismo infantil and Teoria Histórico-Cultural.

O Quadro 1 traz as referências completas dos artigos localizados e reunidos para a pesquisa:

Quadro 1: Referências dos artigos localizados

Referências
CAVALCANTE, G. N.; MOURA, G. F. de; IGNÁCIO, P. S.; PASCHOAL, J. D. Ação docente na educação infantil: Fundamentos do trabalho educativo à luz da teoria histórico-cultural. <i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara</i> , v. 17, n. esp.1, p. 0995–1009, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16319. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16319 .
COSTA, A. R.; KUHN, R.; ILHA, F. R. da S. O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis. <i>Movimento</i> , [S. l.], v. 25, p. e25083, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.93493. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/93493 .
GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. <i>Educar em Revista</i> , v. 35, n. 74, p. 271–289, mar. 2019.
PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo como valor estruturante: Enfrentando a invisibilidade infantojuvenil na escola. <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , [S. l.], v. 36, n. 2, p. e23035, 2023. DOI: 10.21814/rpe.27217. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/27217 .
PRADO, P. D.; ANSELMO, V. S. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. <i>Educação e Pesquisa</i> , v. 46, p. e214189, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214189 .
WERLANG, C. T.; FORNECK, K. L. Entre o dizer e o pensar: uma análise da fala de crianças pequenas em ambiente escolar. <i>Travessias, Cascavel</i> , v. 16, n. 3, p. e28963, 2022. DOI: 10.48075/rt.v16i3.28963. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/28963 .

Fonte: Organização das autoras (2024).

No trabalho de buscas bibliográficas e reunião de artigos ora apresentado, no total, foram encontrados 131 textos com os descritivos utilizados. Desse conjunto, resultaram em 6 artigos selecionados para compor o corpus da pesquisa. As ações envolvidas na revisão bibliográfica se voltaram, assim, para reunião de artigos científicos os quais serão objetos de leitura, sistematização e discussão de conhecimentos essenciais às reflexões sobre a temática proposta na investigação em pauta.

PROTAGONISMO INFANTIL E AMBIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE PRINCÍPIOS CIENTÍFICOS

As reflexões em torno do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e as implicações pedagógicas para a Educação Infantil envolvem compreensões sobre o conceito de criança e de infância. De acordo com o Dicionário Dicio, criança é “ser humano que não é adulto, pessoa jovem”. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), “considera-se criança [...] a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Uma visão técnica e limitante da criança, focada em sua incapacidade, “[...] é uma forma de olhar para a criança” (Souza; Mello, 2018, p. 211). Ao invés dessa forma de olhar a criança, é essencial que passemos a ver cada criança a partir de suas conquistas, especialmente dos 0 aos 3 anos, momento da infância em que o salto de desenvolvimento é mais significativo. Parafraseando Vigotski (1996), é fundamental olhar, perceber e escutar a criança em suas positivities, em lugar de olharmos para aquilo que ela ainda não é capaz de fazer.

A ideia moderna de infância como uma fase de características próprias e que exige um estudo específico é muito recente. De acordo com Philippe Ariès (1986), a ideia de que a infância é uma fase autônoma em relação à vida adulta começou a ganhar relevância na sensibilidade e na vida social apenas a partir do final do século XVII, especialmente do século XVIII. Anterior a isso, a infância não era concebida como uma fase, mas, como um período de adultos em miniatura. Não existia “coisa de criança”. Ao passo que a criança se mostrava capaz de realizar tarefas sem a ajuda de uma pessoa mais

velha, ela iria se incorporando no mundo adulto Ariès (1986), sem preocupação de resguardar seu desenvolvimento. Com as mudanças sociais e ascensão da burguesia, viu-se vantajoso que as crianças fossem propriamente ensinadas a ingressarem no mundo adulto, como denominado por Ariès (1986), uma espécie de quarentena. Surge, então, o interesse pela educação. Conseqüentemente, somente mais tarde as crianças e seu período de desenvolvimento, a infância, foram consideradas dignas de serem estudadas.

Mas, como se dá o desenvolvimento infantil? De acordo com Souza e Mello (2018), este pode ser organizado em três períodos: o primeiro ano de vida, a primeira infância e a idade pré-escolar. Cada fase é regida por uma contradição (Vigotski, 1996a), ou seja, um desafio a ser superado. As novas necessidades de conhecimento surgidas em cada momento da vida são um indicador de desenvolvimento cultural da criança, uma vez que ela nasce apenas com os instintos de sobrevivência, de chorar para conseguir alimento, por exemplo. A partir de suas experiências com o meio e com outros seres humanos, a criança começa a ter outras necessidades: a de se comunicar, a de pegar, morder, explorar, andar etc. “O desenvolvimento não acontece naturalmente, mas é impulsionado pelas experiências vividas pela criança” (Souza; Mello, 2018, p. 213).

As crianças pequenas não nascem sabendo falar, mas logo aprendem outras maneiras de se comunicar: chorando, balbuciando, rindo, gesticulando. Elas observam os adultos ao seu redor e estes aprendem a diferenciar suas emoções, estabelecendo com elas uma comunicação emocional (Souza; Mello, 2018). “A atenção e a fala carinhosa do adulto são, por isso, o maior incentivo ao seu desenvolvimento nessa idade, pois, ainda que a criança precise desta comunicação, ela não sabe ainda fazer isso.” (Souza; Mello, 2018, p. 229). É possível destacar então a importância de conversar com as crianças pequenas, de explicar o que está fazendo com elas, do que está acontecendo ao seu redor, de narrar a elas todo o mundo.

Como afirmado, no processo de desenvolvimento infantil, as crianças passam a ter novas necessidades, e se essas necessidades específicas de cada período não forem atendidas, podem gerar o que os adultos comumente chamam de “birra” ou “malcriação”, que nada mais é do que a criança expressando, da forma como pode, que está sendo negligenciada em certa área do seu desenvolvimento.

Importante lembrar que esta atitude do bebê, conhecida como crise do primeiro ano, só acontece quando nós, adultos, não possibilitamos a continuidade da experiência da criança de forma cada [vez] mais autônoma, ganhando níveis de independência gradualmente maiores em relação ao adulto e estabelecendo novas formas de relação que podem ser mais colaborativas e menos autoritárias. (Souza; Mello, 2018, p. 234).

Como educadores, devemos incluir as crianças no processo de educação. Respeitá-las, dar a chance de fazerem escolhas e de explorarem com autonomia, mas nunca sem amparo, é fundamental para criarmos crianças seguras e felizes, especialmente uma vez que essas condições são essenciais à aprendizagem nos anos iniciais da vida.

seu aspecto emocional condiciona a qualidade da influência recebida do meio: se estiver assustado, triste ou incomodado, o bebê se envolve, age e aprende menos. Quando se sente acolhido, seguro e confiante, se relaciona intensamente com os objetos e com as pessoas, aprende e se desenvolve mais. (Souza; Mello, 2018, p. 218).

O processo de desenvolvimento das crianças depende da sua relação com a realidade. As relações mais significativas, capazes de mudar qualitativamente o sujeito, de acordo com Chaiklin (2011), são chamadas de atividades-guias. Portanto, “a brincadeira é a atividade-guia da criança dos três aos sete anos” (Marcolino, 2017, p. 155). É possível observar uma série de elementos que constituem a brincadeira infantil, que são: os papéis sociais assumidos pelas crianças, as ações lúdicas, o emprego lúdico dos objetos e as relações autênticas entre as crianças (Marcolino, 2017). Por isso, muitas situações escolares não são brincadeiras, porque além de não atenderem a esses quesitos, não há participação genuína das crianças, pois elas não puderam decidir os aspectos e regras dessas “brincadeiras”.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, a atividade guia das crianças é chamada de objeto-manipulatória. Esta se dá, inicialmente, pelo manuseio e exploração dos objetos, e desenvolve o interesse

em compreender o significado e objetivos desses objetos. É importante que as crianças encontrem na companhia dos adultos referências do valor cultural e do uso social dos objetos inseridos em nosso dia a dia, pois dessa forma podem atribuir significados e compreender seu uso social. O papel do professor, nesse momento, é trabalhar ao encontro dessa atividade, proporcionando um desenvolvimento efetivo para as crianças. Por isso, a organização intencional dos espaços, do tempo e dos materiais é importante, porque permite que as crianças tenham acesso a objetos de diferentes cores, texturas, tamanhos e materiais, para que possam explorar, estabelecer novos significados, e exercitar seu pensamento.

De acordo com Pasqualini (2014), as crianças passam por três momentos durante processo da atividade objetual-manipulatória: o uso indiscriminado - que apenas manipula e observa os objetos, focando em descobrir suas características externas; a reprodução das ações e operações - aprendidas a partir da observação e reconstituição dos atos do adulto; e o uso livre - quando a criança compreende o significado e uso dos objetos e consegue substituí-los por outros.

Fora da escola, as crianças possuem “tempo livre” e liberdade para brincar e se desenvolver. Ali, são o centro do seu próprio aprendizado, sem obrigação alguma. Na escola, existe a obrigação de ser produtivo, ou seja, não há tempo livre para brincar. Muitas vezes, até o tempo curto que é destinado para brincar, é composto de regras e dirigido pelos adultos. Dessa forma, a função da brincadeira é inibida e as oportunidades de desenvolvimento da criança são reduzidas. Por isso, Marcolino (2017, p. 154) pontua: “impedir a brincadeira cria barreiras no desenvolvimento das crianças”.

No que diz respeito à educação, o professor e a professora devem e podem propor atividades instigantes com a possibilidade de as crianças se desenvolverem plenamente. Para que as crianças tenham a necessidade de relações e experiências além daquelas ligadas diretamente à sobrevivência, elas precisam ser estimuladas, sendo participantes ativas de seu desenvolvimento. Com essa compreensão, incentivar a autonomia dos bebês é essencial.

Essa importância da agência dos pequenos para seu desenvolvimento cultural e psíquico significa que fazemos as coisas *com* eles e não para eles e nem por eles: [...] Bebês e crianças pequeninhas precisam ser sujeitos das experiências que propomos e organizamos - e que podemos propor e organizar com eles, possibilitando que participem da vida na escola da infância. (Souza; Mello, 2018, p. 219).

A atividade objetual-manipulatória é fundamental para que as crianças explorem o mundo ao seu redor, atribuindo significados e usos aos objetos a partir da mediação dos adultos. Contudo, essa exploração é enriquecida quando as crianças têm também a oportunidade de brincar livremente, fora das regras estruturadas que costumam caracterizar o ambiente escolar. Nesse “tempo livre”, como explica Marcolino (2017), as crianças tornam-se o centro do seu próprio aprendizado, aproveitando a liberdade para experimentar e desenvolver suas capacidades sem a pressão da produtividade. Dessa forma, tanto o ambiente escolar intencionalmente preparado quanto a liberdade de brincar fora da escola desempenham papéis complementares e essenciais para o desenvolvimento infantil.

Visto o papel da brincadeira na Educação Infantil, o dever da escola se constitui, primeiramente, em incorporar a brincadeira como eixo de suas ações, pois é por meio dela que a criança amplia seu conhecimento de mundo (Marcolino, 2017). As crianças se atraem por objetos ou brinquedos, mas o que gera a vontade de brincar é a vontade de desempenhar papéis sociais (Marcolino, 2017). O papel do professor de Educação Infantil é organizar contextos educativos para incentivar a brincadeira, possibilitando às crianças objetivarem nessa atividade as apropriações aprendidas (Marcolino, 2017). As possibilidades de conversação ditas como “produtivas” e as brincadeiras são inúmeras: aulas-passeios, literatura, novos brinquedos, visitantes nas escolas, integração de crianças de diferentes idades. Neste sentido, trata-se de criar condições e intervenções que possibilitem novas referências para as crianças se apropriarem e ampliarem seus enredos nos momentos da brincadeira.

Nossa atuação consciente e intencional como professoras e professores é o elemento basilar de uma ação propulsora do desenvolvimento da atividade que guia o desenvolvimento humano entre 3 e 7 anos e a característica essencial dessa ação docente é mover os processos do brincar que se encontram vinculados ao papel que a criança assume. Assim, uma brincadeira que por muito tempo permanece com o mesmo tema com as crianças interpretando os mesmos papéis -

sem ampliação das ações e sem o surgimento de novos papéis - é uma brincadeira paralisada em seu movimento de desenvolvimento. (Marcolino, 2017, p. 163).

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil é essencial e intrínseca, pois, nessa atividade, as crianças têm a liberdade de explorar e aprender. Cabe à escola compreender sua importância e incorporá-la em suas práticas pedagógicas, desempenhando um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento das crianças e promovendo um ambiente propício para o crescimento e a aprendizagem durante os anos iniciais escolares. Afinal é essencial argumentar que “o uso da brincadeira para ensinar conteúdos ou habilidades da vida cotidiana retira dela sua especificidade e a transforma em outra atividade” (Marcolino, 2017, p. 156).

É essencial compreender como se dá o desenvolvimento infantil, organizado em diferentes períodos. Cada um é marcado por contradições, desafios a serem superados que evidenciam o avanço da criança. O desenvolvimento humano não é inato, mas impulsionado pelas experiências vividas. No entanto, muitas vezes, as crianças são inseridas em contextos que inibem a brincadeira e, conseqüentemente, reduzem suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

O papel do professor na Educação Infantil é crucial, envolvendo, para exemplificar, o incentivo à autonomia das crianças e a organização de ambientes favoráveis à brincadeira. A escola, ao compreender e incorporar a importância da brincadeira em suas práticas pedagógicas, desempenha um papel vital no apoio às aprendizagens promotoras de desenvolvimento infantil. “Para que tudo isso aconteça, a atitude intencional e refletida dos adultos é a condição essencial” (Souza; Mello, 2018, p. 248).

O QUE DIZEM OS DADOS REUNIDOS DA PESQUISA?

Os artigos reunidos na pesquisa evidenciam aspectos do protagonismo das crianças na Educação Infantil, com ênfase na primeira infância. A partir das argumentações trazidas neles, protagonismo é compreendido como um elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da construção de significados pela criança. Isso significa que a organização do espaço, a atuação do professor e a própria natureza do conteúdo apresentado são elementos cruciais para que o protagonismo infantil seja construído e cultivado no dia a dia da escola da infância. Os textos convergem em relação ao entendimento de que a criança é um sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento, e a Educação Infantil assume o papel fundamental de criar condições para que esse protagonismo seja exercido de forma plena e significativa.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil no Brasil é definida como a primeira etapa da Educação Básica, abrangendo creches e pré-escolas que atendem crianças menores de 6 anos. Em relação a essa assertiva, a Constituição de 1988 (Brasil, 2010) reconhece a Educação Infantil como um direito social da criança e um dever do Estado. De modo a ratificar esse reconhecimento e a ampliar condições de pensarmos um currículo para e na Educação Infantil, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), orientadoras de propostas pedagógicas e curriculares para crianças menores de 6 anos.

Epistemologicamente, a Educação Infantil se fundamenta na compreensão da criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade e conhecimentos, interações, relações, brincadeiras e práticas cotidianas (Brasil, 2009). Com esse entendimento, o currículo deve articular as experiências da criança com o patrimônio cultural, social e histórico promovendo o desenvolvimento integral. As DCNEIs (Brasil, 2009) evidenciam o papel e o valor da brincadeira como eixo norteador das práticas pedagógicas, além de perspectivarem a garantia de experiências promotoras do conhecimento de si e do mundo, a imersão nas diferentes linguagens, a autonomia e o envolvimento das crianças em relações sociais. Essas diretrizes enfatizam a importância de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante para o desenvolvimento da criança, além da necessidade de uma relação colaborativa entre a instituição e a família.

As instituições de Educação Infantil devem ser pensadas e estruturadas tendo como foco principal a criança, reconhecendo e valorizando suas individualidades, como um sujeito único com suas experiências e formas de se relacionar com o mundo (Prado; Anselmo, 2020). Isso implica que as necessidades, interesses, direitos e potencialidades das crianças devem guiar a organização do espaço,

tempo e propostas pedagógicas. As DCNEIs (Brasil, 2009) afirmam a ideia de criança no centro do processo de aprendizagem, com foco nas brincadeiras e na interação como eixos estruturantes do currículo.

A brincadeira, considerada como a principal linguagem da criança, é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois, por meio dela, a criança explora o mundo, experimenta papéis sociais, lida com suas emoções, torna-se protagonista e expressa conhecimentos. Com essa compreensão, as instituições de Educação Infantil organizam espaços, tempos, materiais e relações que possibilitem às crianças, de diferentes idades, se expressarem por meio de múltiplas linguagens, rompendo com a lógica de seriedade e produtividade, o que exige dos educadores uma abertura para aprender com as crianças e com a própria dimensão lúdica, muitas vezes negligenciada na fase adulta. De acordo com Prado e Anselmo (2020, p. 9), “isso não significa voltar a ser criança, ou de ser capaz de brincar exatamente como elas, mas sim de considerar que é possível e importante que ambos/as compartilhem de uma cultura lúdica.”

Essa cultura lúdica pode provocar a relação da criança com o mundo e seus aprendizados, considerando a brincadeira como eixo fundamental das situações educativas. Portanto, é essencial que as instituições de ensino e os profissionais, atuantes nesse contexto, estejam atentos para o papel e o valor da brincadeira, entendendo-a como um direito da criança e atividade essencial para seu desenvolvimento integral.

Nesse espaço, o professor assume um papel fundamental como mediador no processo educativo, criando situações desafiadoras e estimulantes para a atuação ativa da criança e evidenciando o protagonismo infantil. Para isso, a observação atenta às "dicas" das crianças, manifestadas em seus gestos, falas, ações e interações, é fundamental para o planejamento de práticas pedagógicas significativas, as quais poderão promover a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral na infância (Prado; Anselmo, 2020). Ao reconhecer as crianças como protagonistas e participantes ativas do processo educativo, o professor atua com a intenção de escutá-las, observá-las e planejar as propostas pedagógicas a partir de seus interesses, necessidades e potencialidades.

Se tais dicas partem dos movimentos das crianças, há então uma atenção diária ao dito e ao não dito, ao que se expressa pelo corpo, pelos gestos, pelas ações, pelos sons, pelas falas (das crianças mais velhas), choros, risadas e pelas emoções, a partir das relações que são estabelecidas no cotidiano, com distintas/os materialidades, brinquedos, tempos, espaços e parcerias. (Prado; Anselmo, 2020, p. 6).

Na Educação Infantil, a organização do espaço físico, a disposição dos objetos e a atmosfera da instituição desempenham um papel crucial na promoção da ação, exploração e relação das crianças entre elas e delas com as pessoas circundantes. Trata-se de espaço pensado como um ambiente convidativo e provocador de atitudes e ações expressivas da curiosidade, da criatividade e do protagonismo infantil (Guizzo; Balduzzi; Lazzari, 2019). Assim, a atmosfera da instituição educativa se torna acolhedora e segura, transmitindo a sensação de pertencimento e bem-estar, enquanto a disposição dos objetos é pensada de forma estratégica, incentivando a autonomia, a exploração e a descoberta. É essencial, com esse entendimento, que a organização do espaço seja coerente com a proposta pedagógica, criando um ambiente rico em possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, onde as crianças se sintam livres para experimentar, expressar e se apropriar e objetivar conhecimentos.

As propostas desenvolvidas com crianças, ainda que simples, precisam estar comprometidas com uma responsabilidade educacional. [...] [privilegiando] experiências múltiplas que possibilitam a experimentação e o desenvolvimento de certas habilidades que colaboram para que as crianças vivam autonomamente determinadas situações. Para tanto, é fundamental que a atuação docente esteja centrada na ideia de que as crianças são protagonistas, que podem intervir em todos os momentos da prática pedagógica diária, que devem entrar em cena, que, enfim, devem participar ativamente daquilo que lhes diz respeito e que é proposto na instituição na qual permanecem grande parte de seus dias. (Guizzo; Balduzzi; Lazzari, 2019, p. 283).

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e singular que ocorre dentro de um contexto sociocultural específico. As crianças se apropriam e expressam seus conhecimentos, valores e

formas de relação com o mundo a partir das experiências proporcionadas pelo meio em que vivem, incluindo as relações com familiares, educadores e outras crianças.

Desse ponto de vista, a cultura, os valores, as crenças e as práticas sociais do contexto em que a criança está inserida influenciam diretamente a maneira como ela percebe o mundo, se relaciona com os outros e desenvolve suas capacidades (Cavalcante; Moura; Ignácio; Paschoal, 2022). Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, como parte importante desse contexto, consideram a diversidade de experiências e repertórios que as crianças trazem, buscando promover um ambiente de respeito, valorização e inclusão, onde todas as crianças se sintam acolhidas e respeitadas em suas individualidades e singularidades.

Nesse ambiente coletivo de educação, os professores e demais educadores compreendem, portanto, as crianças como sujeitos ativos nesse processo, capazes de agir e transformar o mundo a partir de suas relações e aprendizagens considerando que, ao reconhecer a influência do contexto sociocultural no desenvolvimento infantil, as instituições de ensino planejam e realizam práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas, valorizando a diversidade cultural e promovendo a relação entre as crianças e o mundo que as cerca.

Aspectos de práticas educativas na educação infantil

De acordo com o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Campos; Rosemberg, 2009), proposto pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica, a organização do espaço escolar na Educação Infantil é uma tarefa indispensável. Um ambiente organizado com intencionalidade possibilita que a criança desenvolva capacidades psíquicas e estabeleça relações profícuas com seus pares (crianças/crianças e crianças/adultos), proporcionando o desenvolvimento integral.

A Educação Infantil se forma a partir do reconhecimento da infância como uma fase distinta da adulta, que possui suas particularidades e merece enfoque, e da necessidade de assistência às famílias que não podem cuidar de seus filhos em tempo integral. Muito associada aos cuidados maternos e ao assistencialismo, a Educação Infantil ainda procura se desvincular desses ideais para se afirmar como um local fundamental de ensino, aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Apesar disso, o cuidar continua sendo essencial, não só porque a criança pequena é dependente dos adultos para satisfazer suas necessidades básicas, mas, também, porque cuidar é educar. Não é possível refletir sobre educação de bebês sem focar em aspectos dos momentos de cuidado, carinho e afeto. Por isso, um ambiente organizado intencionalmente deve focar em transformar os momentos de higiene, alimentação e sono, em oportunidades prazerosas de aprendizagem.

Aspectos desses momentos essenciais de educação e cuidado são apresentados em documentário sobre o trabalho pedagógico realizado. Trata-se do documentário “A vida cotidiana na creche: respeito e acolhimento na alimentação” (Instituto Jacarandá, 2020), no qual fica evidenciada a potencialidade de aprendizagem do momento da alimentação. Nessas ocasiões, as professoras e monitoras incluíram em sua rotina a atenção individualizada com as crianças. Os bebês mais novos são alimentados no colo. Aqueles que já conseguem comer sozinhos, são dispostos em mesas pequenas e recebem o apoio de uma professora. Já os mais velhos podem comer no refeitório e exercitam sua autonomia ao servir a própria refeição - escolhendo os alimentos e a quantidade de comida, manuseando talheres e socializando com os colegas. Com essas intervenções, um momento que antes era caótico e só mais uma parte da rotina, vira um momento de aprendizagem e afeto, construindo o conhecimento das crianças e relações afetivas entre os membros da escola.

Outro momento valioso no cuidado com as crianças é o da higiene. Crianças pequenas não conseguem trocar suas próprias fraldas ou ir ao banheiro sozinhas, por isso, o cuidado do adulto se faz necessário. Esse momento, porém, pode ser muito mais do que uma simples tarefa mecânica em prol da higiene da criança sendo tratado como momento de aprendizagem e de desenvolvimento para a

criança. O Instituto Pikler-Lóczy¹, apesar de não ter a Teoria Histórico-Cultural como seu fundamento explícito, apresenta práticas educativas expressivas da participação infantil ativa. Exemplos de práticas educacionais desse Instituto revelam como as educadoras atuam em situações como a troca de fraldas de crianças pequenas. Primeiro, convidam as crianças a fazer a troca de fraldas e esperam sua reação para prosseguirem. Então, enquanto realizam atitudes para a higienização, convidam a criança à participação ativa, para que, por exemplo, estiquem as pernas na hora de tirar a roupa de baixo, e, nesse processo comunicativo, narram seus feitos, instruindo a criança sobre o que está acontecendo. Todos esses movimentos eram antecipados com a resposta da criança, que embora ainda pequena não domine a fala, encontra outros jeitos de se comunicar com a educadora. Dessa forma, a criança passa a ser um agente ativo em seus próprios cuidados, em colaboração com o adulto que a educa.

Consideramos fundamental que a criança participe dos cuidados de seu corpo e que, ainda que não possa se vestir sozinha nessa idade, observe os detalhes, acompanhe o processo pela fala da educadora mesmo que não esteja em condições de participar concretamente. (Hevesi, 2004, p. 82).

Mas afinal, o que fazem as crianças na creche quando não estão sendo cuidadas? Brincam! Exploram, investigam, aprendem, se desenvolvem. Como pode ser observado no documentário *Caramba, Carambola: o Brincar tá na escola!* (Caramba, 2014), uma escola de Educação Infantil em Vinhedo, São Paulo, foi completamente reestruturada para possibilitar a brincadeira das crianças. Após uma formação das professoras e coordenadoras, inspirada pelo Projeto Brincar, foi proposta uma mudança na rotina das crianças na qual o tempo de parque e de brincadeiras era muito maior, e com propostas muito mais interessantes - ao invés de oferecer brinquedos prontos e comprados, as crianças brincavam com itens do cotidiano e materiais reciclados, que as próprias famílias doaram: painéis, talheres, pneus, papelão, tecidos, entre outros, e com a própria natureza: terra, água, folhas, galhos, etc. As ações contaram também com uma maior interação entre crianças de diferentes idades. Esses momentos proporcionam diversas possibilidades de aprendizagem para as crianças, nos quais elas exercitam capacidades motoras, psíquicas e vivenciam relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo confirmam o valor de uma visão científica, ampla e positiva sobre o desenvolvimento infantil, com base em fundamentos teóricos de Vigotski (1996; 1996a). A análise revela que, ao invés de focar nas limitações das crianças, é essencial valorizar suas conquistas e capacidades em desenvolvimento. Isso é particularmente significativo nos primeiros anos de vida, quando o desenvolvimento é mais acelerado e as crianças começam a explorar o mundo ao seu redor de maneira mais ativa e independente (Souza; Mello, 2018).

A pesquisa histórica sobre o conceito de infância mostra uma mudança significativa na percepção social da infância. No passado, as crianças eram vistas como pequenos adultos, sem um reconhecimento adequado das suas necessidades e peculiaridades. Com a ascensão da burguesia e a importância crescente da educação formal, a infância começou a ser vista como uma fase distinta e digna de estudo. Esse entendimento moderno da infância como um período crucial para o desenvolvimento humano sublinha a necessidade de práticas pedagógicas favoráveis e dirigidas ao atendimento e garantia da satisfação e criação de novas necessidades específicas das crianças.

O desenvolvimento infantil é impulsionado pelas relações e vivências com o meio ambiente e outros seres humanos. A comunicação emocional e verbal com adultos é fundamental para o desenvolvimento das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida. As crianças aprendem a se comunicar de várias formas antes mesmo de dominar a fala, e o papel dos adultos em incentivar e

¹ O Instituto Pikler-Lóczy, fundado em 1946 pela pediatra húngara Emmi Pikler, destaca-se por sua abordagem centrada nos primeiros anos de vida, enfatizando vínculos afetivos, autonomia e liberdade de movimento. Originalmente criado como um orfanato para crianças na Segunda Guerra Mundial, o instituto tornou-se referência mundial em práticas pedagógicas que reconhecem a criança como um indivíduo ativo desde o nascimento. Sua metodologia busca promover o desenvolvimento integral por meio de interações respeitosas entre cuidadores e crianças, garantindo um ambiente seguro e estimulante.

participar dessas formas de comunicação é crucial (Souza; Mello, 2018). Portanto, educadores devem estar atentos à necessidade de se comunicar constantemente com as crianças, explicando e narrando o mundo ao seu redor.

Os resultados da pesquisa enfatizam, também, o papel da brincadeira como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil. A brincadeira não é apenas um meio de entretenimento, mas um processo por meio do qual as crianças desenvolvem capacidades sociais, emocionais e psíquicas. Marcolino (2017) destaca que a brincadeira permite às crianças assumirem papéis sociais e interagirem de maneira autêntica, promovendo um aprendizado significativo. A pesquisa confirma que ambientes escolares que restringem a brincadeira limitam o potencial de desenvolvimento humano nos anos iniciais da vida.

O protagonismo infantil – que envolve a participação ativa infantil nos diferentes contextos sociais dos quais a criança participa, embora fundamental para o desenvolvimento integral no começo da vida, é um tema ainda pouco explorado na literatura acadêmica. A maior parte das pesquisas em Educação Infantil concentra-se em aspectos como metodologias de ensino, desenvolvimento cognitivo e intervenções pedagógicas específicas, negligenciando a importância de considerar as crianças como agentes ativos em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Estudos que abordam a autonomia e a capacidade das crianças de tomar decisões e participar ativamente em suas experiências educativas são escassos, resultando em uma lacuna significativa na compreensão de como as práticas pedagógicas podem ser ajustadas para promover um ambiente verdadeiramente participativo e centrado na criança. Essa falta de investigação sobre o protagonismo/participação infantil limita a implementação de estratégias que poderiam empoderar as crianças, valorizando suas vozes e experiências na construção do conhecimento.

Em conclusão, os resultados indicam que, quando a prática pedagógica é reavaliada continuamente, pode melhor atender às necessidades de desenvolvimento das crianças. A incorporação da brincadeira e da autonomia nas atividades escolares, aliada a uma comunicação constante e carinhosa, é essencial para criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças. Essas abordagens possibilitam às crianças a se apropriarem da cultura e a ampliarem as relações sociais, essenciais para se desenvolverem de forma sistêmica. Assim, a reflexão e a prática intencional dos educadores são fundamentais para transformar a Educação Infantil, promovendo um ambiente que respeite e potencialize as capacidades e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei 8.069/90*. São Paulo, Atlas, 1990.

BRASIL. *Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CAVALCANTE, Geovana Nascimento; MOURA, Gislaine Franco de; IGNÁCIO, Princielle Souza; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Ação docente na educação infantil: Fundamentos do trabalho educativo à luz da teoria histórico-cultural. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0995–1009, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16319.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011

CRIANÇA. In: *DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/crianca/>. Acesso em: 22/11/2023.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judit (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora, 2004, 88p.

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, mar. 2019.

LIMA, Telma Cristina Sasso; MIOTO, Regina Celia Tamasso. Procedimentos metodológicos na produção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*. Florianópolis, 2007. v. 10. p. 37-45

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 153-164.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O sujeito aprendiz da educação infantil: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 193-206.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 1997. p. 33-73

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Caramba, Carambola: o Brincar tá na escola! Youtube, 22 de setembro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oJSKrU-CKys> Acesso em: 01 de setembro de 2024

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. e214189, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214189>.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. In: SILVA, José Ricardo et al (org.). *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 211-248.

TECNOLOGIA EM CENA. A vida cotidiana na creche: respeito e acolhimento na alimentação. Youtube, 2 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6-8S9Xr3lPo> Acesso em: 01 de setembro de 2024

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O primeiro ano; crise do primeiro ano; a primeira infância. In: *Obras escogidas*. Vol. IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1996a.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Rafaela Alves Bossoni – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Elieuzza Aparecida de Lima – Orientadora do artigo, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.