



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“MINHA TIA MANDOU PINTAR MAIS”: A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS  
PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

**RAFAELY KAROLYNNE DO NASCIMENTO CAMPOS**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2020**

**RAFAELY KAROLYNNE DO NASCIMENTO CAMPOS**

**“MINHA TIA MANDOU PINTAR MAIS”: A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS  
PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de  
Sergipe para obtenção parcial do título de  
Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Inêz Oliveira de  
Araújo

Coorientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Tacyana Karla Gomes  
Ramos

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2020**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Campos, Rafaely Karolynne do Nascimento  
C198m "Minha tia mandou pintar mais" : a participação das crianças  
pequenas na educação infantil e suas influências na prática  
pedagógica / Rafaely Karolynne do Nascimento Campos ;  
orientadora Maria Inez Oliveira de Araújo. – São Cristóvão, SE,  
2020.

263 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de  
Sergipe, 2020.

1. Educação pré-escolar - Sergipe. 2. Prática de ensino 3.  
Aprendizagem ativa. 4. Educação - estudo e ensino. I. Araújo,  
Maria Inez Oliveira de, orient. II. Título.

CDU 373.2.02(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**RAFAELY KAROLYNNE DO NASCIMENTO CAMPOS**

**“MINHA TIA MANDOU PINTAR MAIS”: A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS  
PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

**APROVADA EM: 03/09/2020**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de  
Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

---

Profª. Drª Maria Inêz Oliveira de Araújo (Orientadora)  
Universidade Federal de Sergipe - PPGED/UFS

---

Profª. Drª Tacyana Karla Gomes Ramos (Coorientadora)  
Universidade Federal de Sergipe - DED/UFS

---

Profª. Drª Aline Lima de Oliveira Nepomuceno  
Universidade Federal de Sergipe - PPGED/UFS

---

Profª. Drª Anne Alilma Silva Souza Ferrete  
Universidade Federal de Sergipe - PPGED/UFS

---

Profª. Drª Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas  
Universidade Federal de Sergipe - DED/UFS

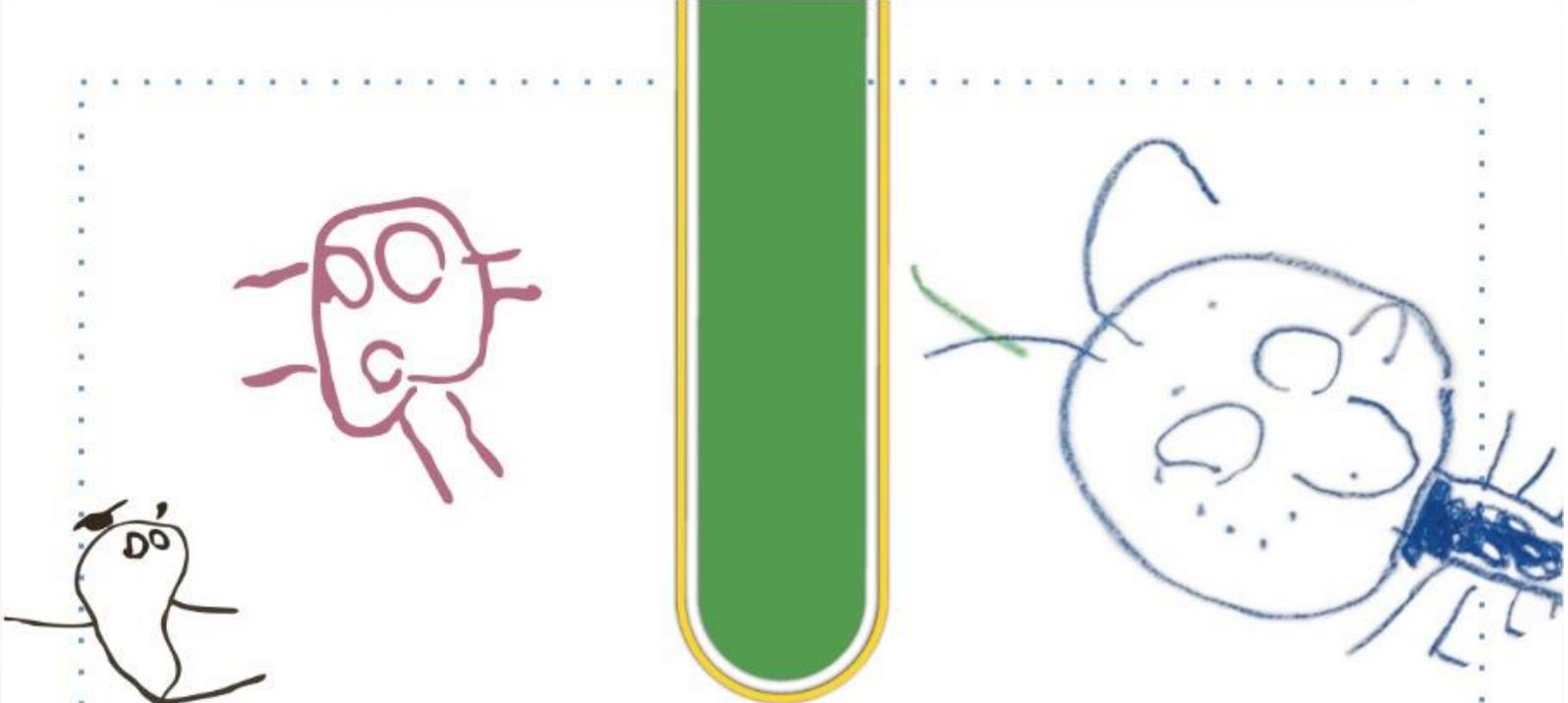
---

Prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira  
Universidade do Minho – Instituto de Educação/PT

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2020**



Dedico esta tese às crianças por apresentarem, de maneira criativa, possibilidades pedagógicas que lhes respeitem. Ofereço também à minha mãe (*in memoriam*) num singelo tributo por me permitir enquanto criança viver uma infância desprendida.



# Agradecimentos



## **EU SÓ QUERO AGRADECER...**

Construir uma tese, felizmente, não se faz sozinha, mesmo que em muitos momentos tenha sido um trabalho solitário. Esta tese é fruto do encontro, gerada no diálogo, principalmente do diálogo com as crianças. Envolveu muitos sujeitos, não só os sujeitos participantes, interlocutores teóricos e empíricos, mas, também, familiares, amigos e colaboradores que participaram do processo. É chegado o momento de expressar meu reconhecimento e minha gratidão àqueles que ao longo dessa trajetória de produção do conhecimento estiveram ao meu lado tornando possível a concretização deste processo árduo que é doutorar-se.

A ti Deus, mesmo que a universidade e todo o ambiente acadêmico insista em afirmar que não é científico agradecer-lhe. Contudo, como me negaria a agradecer àquele a quem deu-me a vida, me permitiu chegar até aqui e inspirou-me nesta atividade? Sim, seria loucura não agradecer ao criador do mundo e de tudo que nele há, ao dono de toda ciência, sabedoria e conhecimento humano.

Sim, este trabalho é resultado de um encontro, encontro com minha orientadora Tacyana Karla Gomes Ramos. Encontro esse que tem uma longa trajetória. Lembro-me, com carinho, o ano de 2013, quando descobri um campo novo, onde a mudança de olhar para com a infância e as crianças se renovou e continua a transformar-se a cada dia. Tacyana, obrigada por me orientar neste processo com extrema competência e afetuosidade. Expresso todo o meu carinho, gratidão, reconhecimento e admiração, por compartilhar conhecimentos e afetos, pelo muito que me ensinou e me ensina a cada dia, por me apontar caminhos, por caminhar ao meu lado mesmo nas horas mais difíceis, e muitas foram essas horas no percurso do doutorado. Obrigada por partilhar comigo desta produção, respeitando minhas decisões, meus tempos e limites. O meu agradecimento é de um aprendiz que descobre com o seu mestre, o prazer pelo saber, pelo conhecer as crianças e a infância. Esse trabalho não é só meu, foi construído em parceria, uma parceria que deu muito certo. Esse trabalho é nosso!

À professora Maria Inêz Oliveira Araújo pela acolhida em um momento tão conturbado na trajetória do doutorado. Serei eternamente grata pela sua atitude de generosidade por concordar em me receber como orientanda.

Agradeço às crianças da Escola do Serviço Social do Comércio (SESC) - Unidade Siqueira Campos que compuseram os agrupamentos etários de 3 (três) e 4 (quatro) anos nos quais atuei como estagiária da educação infantil durante os anos de 2008 e 2009. Afirmo sem

dúvida alguma que elas foram as responsáveis pelas minhas primeiras inquietações como investigadora dos estudos da criança. Obrigada por compartilharem comigo um pouco da agência das crianças e por despertarem em mim o desejo de conhecer mais a infância.

Às crianças que participaram desta investigação: Anny, Arthur, Bianca, João Pedro, Junior, Lucas, Luciano, Miguel, Mariana, Pedro Leonardo, Pietro, Rebeca, Sara, Stefany, Vitor Hugo, Vitória e Yanca, pela acolhida tão afetuosa e por aceitarem o convite de compartilharem conosco os seus cotidianos, as suas expressões, suas culturas infantis. Por elas e com elas esse trabalho ganha novos horizontes, encontra novos sentidos, pensados e refletidos numa relação de respeito e de grandes descobertas minhas enquanto pessoa e investigadora. Meu profundo desejo é que as suas vozes, as suas ideias possam encontrar um lugar onde sejam escutadas e acolhidas de forma respeitosa sempre.

Aos coordenadores, funcionários, técnicos e professores da instituição acolhedora dessa pesquisa, pela disponibilidade e colaboração, por tornarem essa investigação possível. Em especial à professora participante por compartilhar conosco seus cotidianos e à coordenadora pedagógica, sempre disposta a ajudar e contribuir com esse trabalho.

À minha mãe (*in memoriam*) – ausente em todo o caminho percorrido nesta parte da minha vida – por me permitir enquanto criança, viver a infância de modo desprendido. Por ter me ensinado valores na infância que contribuíram muito para a formação daquilo que hoje sou. Sua maior contribuição, especificamente nesta produção, está marcada pelo encontro permanente da mulher adulta que me tornei com a menina travessa que mora aqui dentro.

À minha família pelo apoio e incentivo em meus projetos. Em especial, ao meu irmão Rafael (Zito) pelo partilhar de uma infância livre, cúmplice e pelo reconhecimento, que na vida adulta, ela permanece. Te amo, cara! À minha cunhada Josynha, por cuidar tão bem do meu “Zito” e por sua presença sempre amiga e afetuosa. À minha mamãe (avó) e aos meus tios e primos pelo apoio e incentivo, mesmo muitas vezes discordando de algumas aventuras acadêmicas em que eu busquei enveredar-me.

À minha querida Aninha, meu anjo sem asas, metade da minha alma, dificilmente conseguirei expressar nestas linhas o seu significado na minha vida, pois a ti, não haverá tempo, nem palavra, nada que possa reconhecer-te. Você é uma das revelações mais lindas do cuidado e amor de Deus por mim.

À Mayra Cristina, minha amiga e madrinha acadêmica. Obrigada pela ligação em 2013 me alertando para a inscrição em uma disciplina isolada “Pesquisa com crianças em contextos educativos”, todos os meus questionamentos acerca da infância começavam a se

desenrolar ali... Obrigada pelas discussões pedagógicas, tão produtivas e valiosas para os processos interpretativos não só dessa tese, mas de diversos aspectos da educação infantil. Serei eternamente grata pela escuta, parceria de tantas risadas e conversas longas e pelo constante incentivo em toda minha trajetória investigativa.

À minha amiga Zelhinha, obrigada por estar sempre presente em minha vida. Como se não bastasse ainda é a leitora mais entusiasmada das minhas produções acadêmicas. Um dia retribuirei toda sua gentileza e seu cuidado comigo!

À amiga Kelly, pelo cuidado e carinho, especialmente durante minha estadia em Portugal. Agradeço pelas orações, pelas ações cuidadosas, pelo afeto e amizade. Que alegria tê-la sempre por perto mesmo com uma rotina tão cheia como a sua.

Aos meus amigos sempre presentes: Nai, Vanuzia, Lívia, Mona, encontrada no meio dessa trilha, Gilvan Costa, Luciano, pelas alegrias divididas, pelas tristezas e angústias compartilhadas, pelas conversas fiadas, pelas delícias repartidas, pelas loucuras divertidas, pelo bom humor para entreter, enfim, pelo compartilhamento de uma vida! Vocês são a minha riqueza!

Ao Instituto Federal de Sergipe, instituição a qual tenho tanto orgulho em fazer parte e em contribuir com meu trabalho há quase uma década, pelo incentivo à formação continuada por meio da licença para capacitação de três meses e pela concessão dos quatro meses de afastamento para realização do Estágio Científico de Doutorado na Universidade do Minho em Portugal. Meu carinho e agradecimento especial aos meus chefes Alysson Barreto e Elza Ferreira, em especial à Elza pelo incentivo para realização do Estágio Científico de Doutorado e por toda dedicação para que o meu afastamento saísse. Não há palavras que poderão expressar o meu agradecimento a ti. Agradeço também a todos os queridos colegas e amigos de trabalho que me incentivaram para a realização do doutorado e em especial do Estágio Científico na Universidade do Minho: em especial à minha querida amiga Lígia (*in memoriam*), de quem sinto muito falta e ainda me custa acreditar que não está mais entre nós, Lucy, Gil, Kelly, Ícaro, Soraya, Vivi, Patrícia, Sheila, Carla, Herbert e Gilson.

Aos professores da UFS que ministraram seminários, disciplinas e que contribuíram em minha formação. Em especial, à professora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas pelas contribuições valiosas no exame de qualificação e por contribuir em minha formação como pedagoga. Jamais esquecerei suas aulas de Estrutura e Funcionamento do ensino no período da graduação em pedagogia. Agradeço também pelo cuidado, carinho, escuta, entusiasmo e pelo aceite em estar ao meu lado em mais uma etapa da minha vida de forma tão sensível e

grandiosa como foi a defesa. Não há palavras que poderão expressar meu agradecimento a ti, “quando eu crescer quero ser como você!”.

Ao professor Marcos Ribeiro de Melo, pelas contribuições fundamentais para a construção desta pesquisa a partir de um olhar sempre sensível, por ocasião do meu exame de qualificação. Às professoras Aline Nepomuceno e Anne Alilma Ferrete pelos aprendizados durante o mestrado em Educação no PPGED e principalmente pelos olhares atentos na banca de defesa e pelo aceite em fazer parte dessa etapa final do doutorado.

Às amigas que os estudos da infância me trouxeram: Laíse, Naiane, Thamisa, Emilly e Viviane, por lançarmos junto à Professora Tacyana os estudos da criança no Programa de Pós-graduação em Educação da UFS, abrindo caminhos para que mais investigações possam surgir numa perspectiva de consolidação, ampliação e proposição de novas investigações em que as crianças sejam protagonistas de seus contextos de vida.

Aos colegas da turma 2017.1 pelos encontros e pela partilha das atividades acadêmicas de forma leve e sempre divertida.

À Universidade Federal de Sergipe pelos 10 anos de formação, incluindo graduação, mestrado e doutorado. Foi um prazer imensurável construir minha formação profissional nesta instituição de ensino. Segue a luta pelo ensino superior público e de qualidade apesar das forças contrárias que tentam desqualificar e desvalorizar o trabalho da instituição pública. Avante, UFS!

Ao professor Manuel Jacinto Sarmiento, meu orientador no Estágio Científico Avançado de Doutoramento em Estudos da criança no Instituto de Educação na Universidade do Minho, minha inspiração na luta em defesa pelos direitos das crianças e da infância. Obrigada pela acolhida em meus sonhos e em minhas experiências no além mar. Agradeço imensamente por ter respondido aquele e-mail no início de 2019, que tratava acerca do meu desejo de estudar em Portugal e aprender um pouco mais com o seu grupo de estudos.

Aos colegas do Seminário Permanente de Sociologia da Infância do Instituto de Educação/UMinho, pela promoção de estudos teóricos em torno da infância, pelas discussões, reflexões, elaborações e pela partilha de momentos para além dos muros acadêmicos. Em especial às amigas Dani Berbel, Stela, Ana Fausta, Ana Alice, Luciana, Patrícia, como foi bom conhecer vocês, meninas! Em especial, à minha amiga Dani Berbel, pela acolhida em Braga. E o que seria da minha vida nessa cidade sem você? Obrigada pelo apoio e carinho nos 5 meses que aí fiquei. Obrigada pelas mensagens me chamando para sair, pelas idas ao cinema (haja filmes esquisitos hahaha) e, sobretudo, pelos laços criados que permanecerão

além da experiência do doutorado sanduíche. Você foi mais uma prova do cuidado de Deus comigo. Serei sempre grata! À Ana Fausta Borghetti, por sua abertura em dialogar, pelas provocações, pelas contribuições tão valiosas e principalmente por ter se colocado de forma tão disponível para colaborar na etapa final desse trabalho. À minha amiga paraguaia, a querida Patrícia Romero, pela acolhida em Braga e pela revisão atenta e cuidadosa do resumo em espanhol. Obrigada pelos encontros e gestos sinceros.

Às amigas queridas que fiz em Braga: Diva, minha parceira querida da quarentena bracarense, Renata e Talita, pelo apoio, companhia e partilha de dias tão valiosos em minhas experiências no além mar. Gratidão!

Às crianças portuguesas do Centro Social São Lázaro pelos abraços, carinhos, beijinhos, pelos convites para brincar, pelos desenhos, enfim, obrigada pela acolhida tão afetuosa. À educadora da infância Cristina Mesquita por me acolher com uma alegria contagiante e de braços abertos, sempre disposta a me ajudar e contribuir com a pesquisa e à Diretora pela abertura das portas da escola.

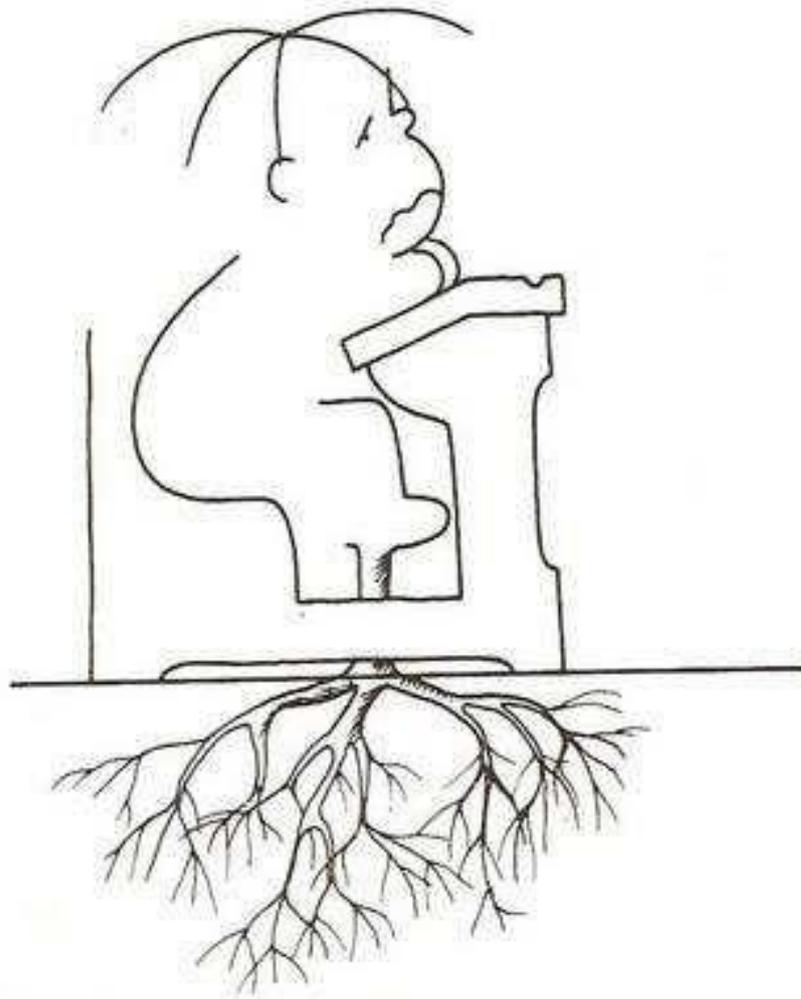
À Universidade do Minho por tantos aprendizados e pela experiência incrível de conviver durante meses.

Aos queridos irmãos da minha amada Igreja Batista de Aracaju (SIBA) pelas constantes orações e pelo carinho. Em especial, ao meu querido Pastor Márcio Gama e ao meu Pequeno Grupo Multiplicador (PGM), representado por nossa líder Vanessa, obrigada pelo compartilhamento da palavra, do pão, das tristezas, das alegrias e pelas orações em especial durante minhas andanças em Portugal.

Aos meus amigos do CEFET-SE, parceiros de um ensino médio inesquecível e de uma vida adulta que persiste em ratificar que as minhas melhores lembranças da escola surgem quando penso em vocês. Obrigada pela conversa fiada, pelas risadas mais insanas e por todo carinho. Vocês são os amigos mais loucos que eu poderia ter...

À Secretaria de Educação do Município de Aracaju, pela autorização da pesquisa em uma de suas instituições.

Enfim, contemplo toda essa trajetória e, com um sorriso no rosto e o coração transbordando de gratidão, eu penso: Que felicidade a minha poder estudar aquilo que amo, que alegria poder ter dedicado esses anos ao estudo das crianças e da infância, quantas descobertas, quantos aprendizados, quantas coisas incríveis as crianças pensam e dizem! Que privilégio o meu... Obrigada Deus!



Fonte: TONUCCI, Frato. **40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## RESUMO

A presente tese constitui uma análise da participação de crianças pequenas em contexto de Educação Infantil, mobilizada a partir das discussões atuais sobre a participação das crianças e suas influências na prática pedagógica. Parte da consideração de realçar a necessidade teórica e política de se construir e aprofundar contributos sobre os modos de participação das crianças pequenas no processo educativo, com a finalidade de sinalizar aos profissionais que atuam na Educação Infantil possibilidades de oportunizar espaços de participação compatíveis com as culturas da infância, ou seja, que atendam aos modos de expressão das crianças. A pesquisa possui cunho etnográfico e fundamenta-se nos aportes da Sociologia da Infância e nos pressupostos da Pedagogia da Infância. O objetivo central desse trabalho é compreender como se configura a participação de crianças na Educação Infantil e suas influências na prática pedagógica. Com base nesse objetivo central foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) analisar as estratégias utilizadas pela professora para incluir a participação das crianças nas atividades propostas; b) descrever os modos que as crianças utilizam para participar das práticas pedagógicas que lhes são dirigidas pela professora e c) analisar as alterações na ação pedagógica a partir da participação das crianças nas atividades dirigidas pela professora. Os participantes do estudo são dezessete crianças, de ambos os sexos, com idades de três e quatro anos e uma professora, integrantes de uma escola municipal de Educação Infantil de Aracaju/SE. Para a produção de dados foram utilizadas observação participante, anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo. Foram também realizados grupos de interesses com as crianças e entrevista semiestruturada com a professora. As análises revelaram que, no grupo e no contexto estudado, existe um controle dos adultos sobre as ações das crianças na prática pedagógica, porém mesmo diante deste controle as crianças insistem em reinventar tais práticas apresentando ideias criativas a partir dos seus interesses. Podemos afirmar que as crianças não recebem passivamente o que lhes é imposto pelo adulto, antes participam de diversas maneiras, recriando, negociando, transgredindo ou aceitando as práticas que lhes são apresentadas. Isso nos leva a refletir que as crianças estão interessadas nas atividades propostas, elas apresentam curiosidade, entusiasmo, desejam participar, contudo, desejam participar com seus modos de ser, com o corpo inteiro, não imóveis, como a escola impõe. Nesse contexto, o processo de investigação atestou que as crianças possuem uma lógica de participação diferente da lógica de participação da escola. Os dados revelaram uma participação minimizada, controlada, na qual professora utiliza estratégias pedagógicas para inserir as crianças em suas propostas a partir de uma lógica de participação diferente da lógica da criança, uma participação que limita seus corpos e consequentemente seus modos de expressão. Destaca-se nessa análise, que as crianças têm maior possibilidade de participação efetiva quando as ações não são planejadas pela professora, quando surgem da imprevisibilidade e de relações colaborativas entre os pares de idade com a docente. Nesse contexto, conclui-se que as crianças possuem competências que lhes permitem dar contribuições enriquecedoras para o melhoramento das ações pedagógicas se considerarmos seus modos de expressão, suas culturas da infância, e que elas, apesar dos constrangimentos que sofrem, participam dos seus cotidianos com diferentes formas e ritmos. Portanto, torna-se essencial para a consolidação das crianças como sujeitos plenos de direitos que participam ativamente de seus cotidianos que suas vozes e formas de expressão sejam acolhidas em seus contextos de educação.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Participação infantil. Pedagogia da Infância. Prática Pedagógica. Sociologia da Infância.

## ABSTRACT

This thesis presents an analysis of the participation of young children in the context of Early Childhood Education, based on the current discussions on the participation of children and their influences on pedagogical practices. It starts from the consideration of highlighting the theoretical and political needs to build and deepen contributions to the modes of participation of young children in the educational process, aiming to signal to professionals in Early Childhood possibilities of providing opportunities for participation compatible with the cultures of childhood, meeting the children's modes of expression. The research has an ethnographic perspective and is based on the contributions of the Sociology of Childhood and the assumptions of the Pedagogy of Childhood. The main purpose of this thesis is to understand how the participation of children in Early Childhood Education occurs and what are its influences on pedagogical practices. Based on this central objective, the following specific objectives were listed: a) to analyze strategies used by the teacher to include children's participation in the proposed activities; b) to describe the ways that children use to participate in the pedagogical practices addressed to them by the teacher, and c) to analyze the changes in the pedagogical practices based on the children's participation in the activities directed by the teacher. The participants were seventeen children, of both genders, aged between three and four years of age, and their teacher, in a kindergarten school in the city of Aracaju, SE, Brazil. The data were collected using participant observation, field diary/fieldnotes, photographs, and video recordings. Interest groups were also held with the children, and a semi-structured interview was conducted with the teacher. The analyses revealed that, in the group and within the studied context, there is an adult control over the children's actions in the pedagogical practice, however, even in face of this control, the children insist on reinventing such practices by presenting creative ideas based on their interests. We can say that the children do not receive passively what is imposed on them by the adult, but they participate in different ways, recreating, negotiating, transgressing, or accepting the practices that are presented to them. It leads us to reflect that the children are interested in the proposed activities, they are curious, enthusiastic, they want to participate, however, they want to participate with their ways of being, with their full bodies, not immovable, as the school requires. In this context, the investigation process attested that the logic of children's participation is different from the logic of participation proposed by the school. The data revealed a minimized and controlled participation, in which the teacher uses pedagogical strategies to insert the children in her proposals using a logic of participation different from the logic of the children's participation. It limits their bodies and, consequently, their modes of expression. From this analysis, we emphasize that the children are more likely to participate effectively when activities are not planned by the teacher, arise from unpredictability, and are developed through collaborative relationships. On this basis, we concluded that the children have skills that allow them to make enriching contributions for the improvement of pedagogical actions if we consider their modes of expression, their childhood cultures, and that, despite the constraints they suffer, they participate in different ways and rhythms of their daily lives. Therefore, it is essential for the consolidation of children as full subjects of rights, who actively participate in their daily lives, that their voices and forms of expression are accepted in the educational contexts.

**Keywords:** Early Childhood Education. Child Participation. Childhood Pedagogy. Pedagogical Practice. Sociology of Childhood.

## RESUMEN

Esta tesis constituye un análisis de la participación de los niños pequeños en el contexto de la educación de la primera infancia, movilizadora teniendo como base las discusiones actuales sobre la participación de los niños/as y las implicaciones para la práctica pedagógica. Parte de la importancia de resaltar la necesidad teórica y política de construir y profundizar las contribuciones sobre las formas de participación de los niños pequeños en el proceso educativo, con el propósito de señalar a los profesionales que trabajan en educación infantil temprana las posibilidades de crear oportunidades de participación compatibles con las culturas de infancia, es decir, que cumplen con los modos de expresión de los niños/as. La investigación tiene una naturaleza etnográfica y se basa en las contribuciones de la Sociología de la Infancia y los fundamentos de la Pedagogía Infantil. El objetivo principal de este trabajo es comprender cómo se configura la participación de los niños/as en el contexto de la Educación Infantil y sus implicaciones para la práctica pedagógica. Con base en este objetivo central, se enumeraron los siguientes objetivos específicos: a) analizar las estrategias utilizadas por el profesor para incluir la participación de los niños en las actividades propuestas; b) describir las formas que los niños utilizan para participar en las prácticas pedagógicas dirigidas por el profesor c) analizar los cambios en la acción pedagógica en función de la participación de los niños/as en las actividades dirigidas por el profesor. Los participantes del estudio son diecisiete niños, de ambos sexos, con edades comprendidas entre tres y cuatro años y un profesor, miembros de una escuela municipal de Educación Infantil en Aracaju / SE. Para la producción de datos, se utilizó la observación participante y descripción densa, se utilizaron notas en diario de campo, fotografías y grabaciones de video. También se realizaron grupos de interés con los niños/as y una entrevista semiestructurada con el profesor. Los análisis revelaron que, en el grupo y en el contexto estudiado, existe un control del adulto sobre las acciones de los niños en la práctica pedagógica, sin embargo, incluso frente a este control, los niños participan de diferentes maneras, recreando, negociando, transgrediendo y buscando formas de colocar sus intereses. En este sentido, podemos afirmar que el proceso de investigación reveló que los niños/as no reciben pasivamente lo que les impone el adulto, sino que intentan interactuar de alguna manera con las propuestas del profesor. Esto nos lleva a reflexionar que los niños/as están interesados en las actividades propuestas, son curiosos, entusiastas, quieren participar, sin embargo, quieren participar con sus formas de ser, con sus cuerpos internos, no inamovibles, como impone la escuela. En este contexto, el proceso de investigación atestiguó que los niños/as tienen una lógica de participación diferente a la lógica de participación de la escuela. En este contexto, los datos revelaron una participación minimizada, controlada y reprimida, en la cual la profesora usa estrategias pedagógicas para insertar a los niños/as en sus propuestas desde una lógica de participación diferente de la lógica del niño, una participación que limita los cuerpos de los niños/as y, en consecuencia, sus modos de expresión. Es de destacar en este análisis, que los niños/as tienen más probabilidades de participar de manera efectiva cuando las acciones no son planeadas por el profesor, cuando surgen de la imprevisibilidad y de las relaciones de colaboración entre pares con el profesor. En este contexto, los análisis indicaron que los niños/as tienen habilidades que les permiten hacer contribuciones enriquecedoras para la mejora de las acciones pedagógicas si consideramos sus modos de expresión, sus culturas infantiles y que, a pesar de las limitaciones que sufren, participan de diferentes maneras y ritmos de su vida diaria. Por tanto, es fundamental para la consolidación de los niños/as como sujetos plenos de derechos que participan activamente en su vida cotidiana que sus voces y formas de expresión sean aceptadas en los contextos de su educación.

**Palabras clave:** Educación de la primera infancia. Participación infantil. Pedagogía Infantil. Práctica pedagógica. Sociología de la infancia.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Escada de Participação proposta por Hart (1992) .....	62
<b>Figura 02</b> – Práxis Pedagógica na Educação Infantil .....	80
<b>Figura 03</b> – Oficina de Assentimento – Explicando procedimentos .....	100
<b>Figura 04</b> – Oficina de Assentimento 01 .....	100
<b>Figura 05</b> – Oficina de Assentimento 02.....	101
<b>Figura 06</b> – Planta baixa da Unidade de Educação Infantil (Tipo B) .....	105
<b>Figura 07</b> – Fachada da Unidade de Educação Infantil (Tipo B) .....	105
<b>Figura 08</b> – Área de Lazer .....	107
<b>Figura 09</b> – Anfiteatro .....	107
<b>Figura 10</b> – Sala de recursos multifuncional .....	108
<b>Figura 11</b> – Sala de leitura Multiuso .....	108
<b>Figura 12</b> – Refeitório .....	108
<b>Figura 13</b> – Recepção .....	108
<b>Figura 14</b> – Área de lazer/Refeitório .....	108
<b>Figura 15</b> – Parque externo.....	108
<b>Figura 16</b> – Sala (frontal) .....	114
<b>Figura 17</b> – Sala (lateral) .....	114
<b>Figura 18</b> – Canto dos Brinquedos (frontal) .....	114
<b>Figura 19</b> – Canto dos Brinquedos 1 .....	114
<b>Figura 20</b> – Canto dos Brinquedos 2 .....	114
<b>Figura 21</b> – Pia e bancada.....	114
<b>Figura 22</b> – Fraldário .....	115
<b>Figura 23</b> – Solário .....	115
<b>Figura 24</b> – Registros das crianças no Diário de Campo.....	124
<b>Figura 25</b> – Episódio “Sente” .....	145
<b>Figura 26</b> – Anny (4 anos) chateada.....	150
<b>Figura 27</b> – Grupo de interesse com Miguel (3 anos) e Pedro (4 anos).....	155
<b>Figura 28</b> – Grupo de interesse com Vitória (3 anos), João Pedro (4 anos) e Anny (4 anos) .....	156
<b>Figura 29</b> – Crianças brincam no parque .....	159
<b>Figura 30</b> – Mariana (4 anos) e Vitória (3 anos) trocam segredo enquanto comem .....	159

<b>Figura 31</b> – Junior e Miguel brincam com cavalos, enquanto Anny brinca e observa os meninos.....	160
<b>Figura 32</b> – Miguel, Júnior, Pietro brincam de ônibus, enquanto Arthur observa-os .....	160
<b>Figura 33</b> – Vitória (3 anos) e Anny (4 anos) na área externa .....	161
<b>Figura 34</b> – Pedro brinca no gira-gira na área externa .....	161
<b>Figura 35</b> – Crianças brincam no Anfiteatro .....	162
<b>Figura 36</b> – Crianças desenvolvendo atividade de colagem.....	163
<b>Figura 37</b> – Lucas (3 anos) .....	166
<b>Figura 38</b> – Crianças encontram bichinho.....	170
<b>Figura 39</b> – Crianças e professora conversam sobre bichinho morto .....	171
<b>Figura 40</b> – Banho de Mangueira 01 .....	175
<b>Figura 41</b> – Banho de Mangueira 02 .....	175
<b>Figura 42</b> – “Agora é essa história” .....	183
<b>Figura 43</b> – Pedro e Miguel iniciam a atividade de regar as plantas.....	197
<b>Figura 44</b> – Outras crianças são atraídas para a atividade.....	197
<b>Figura 45</b> – A professora apoia a atividade iniciada por Pedro e Miguel e convida outras crianças para participarem da ação .....	197
<b>Figura 46</b> – Crianças envolvidas na ação .....	198
<b>Figura 47</b> – Grupo de interesse com Stefany (3 anos), Bianca (4 anos) e Sara (3 anos) .....	208
<b>Figura 48</b> – Episódio A Hora da História.....	210
<b>Figura 49</b> – Crianças iniciam a brincadeira cantada.....	215
<b>Figura 50</b> – Vitória se recusa a dar continuidade à brincadeira .....	215

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Estado do conhecimento sobre a relação entre Participação Infantil e Ação/Prática Pedagógica em teses e dissertações .....	28
<b>Quadro 02</b> – Sessões de trabalho – Processos iniciais de Geração de dados .....	101
<b>Quadro 03</b> – Espaço Físico da EMEI .....	106
<b>Quadro 04</b> – Turmas da EMEI .....	109
<b>Quadro 05</b> – Formação e carga horária de trabalho dos profissionais .....	109
<b>Quadro 06</b> – Nome e idade das crianças .....	112
<b>Quadro 07</b> – Organização da rotina do Infantil III-B .....	115

## LISTA DE EPISÓDIOS

<b>Episódio:</b> “Sente!” .....	143
<b>Episódio:</b> “Minha tia mandou pintar mais” .....	149
<b>Episódio:</b> “Eu sei colocar a cola, Tia!” .....	162
<b>Episódio:</b> “Tia, tem um bichinho morto ali” .....	169
<b>Episódio:</b> Banho de mangueira .....	174
<b>Episódio:</b> “Agora é essa história!” .....	183
<b>Episódio:</b> “Não quer brincar ali, não?” .....	196
<b>Episódio:</b> “Vamos parar com essa conversinha” .....	203
<b>Episódio:</b> “Vocês não sabem voar” .....	210
<b>Episódio:</b> A linda Rosa Juvenil.....	214

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CDC** – Convenção dos Direitos da Criança

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**EI** – Educação Infantil

**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

**PPGED** – Programa de Pós-graduação em Educação

**SEMED** – Secretaria Municipal da Educação

**TCLE** – Termo de consentimento livre e esclarecido

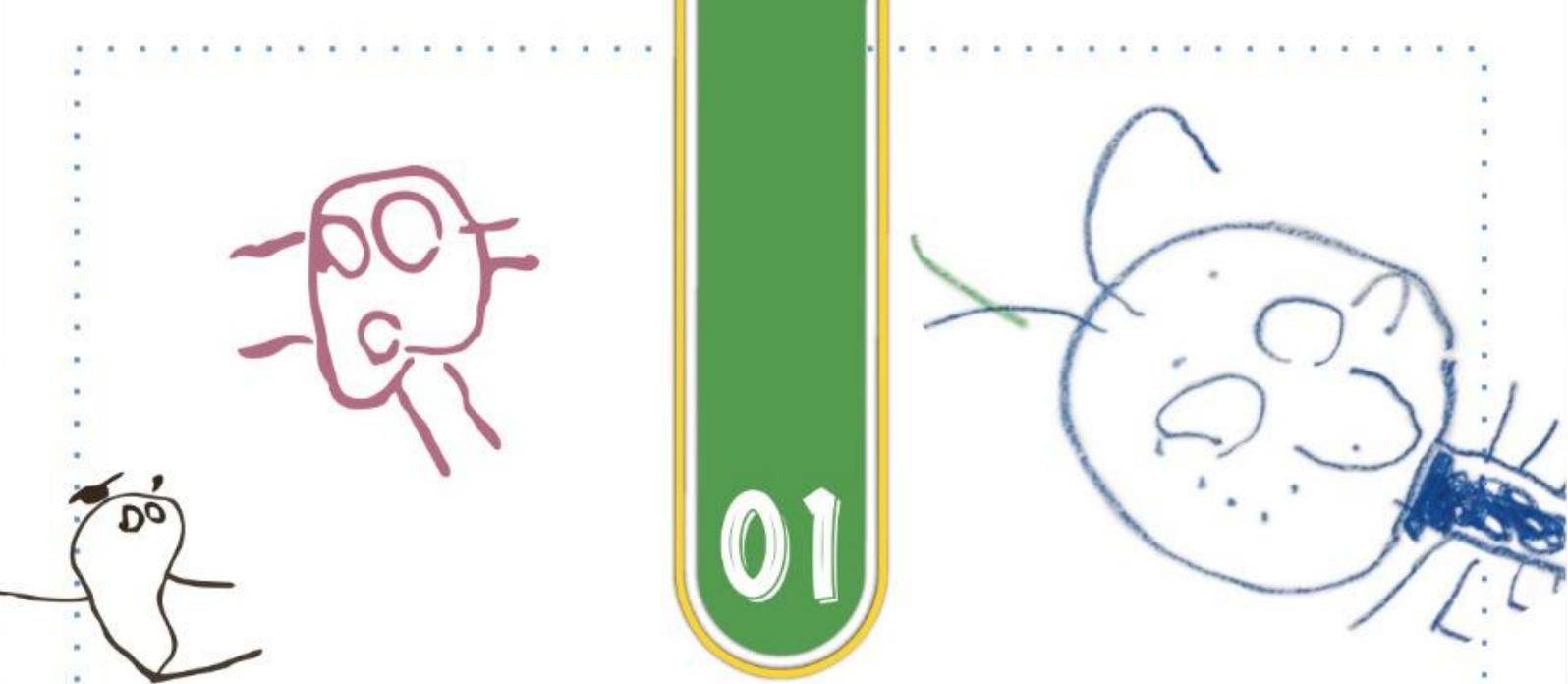
**UFS** – Universidade Federal de Sergipe

**UMINHO** – Universidade do Minho

## SUMÁRIO

<b>1 DO SURGIMENTO DO PROBLEMA AO PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2 OS ESTUDOS DA CRIANÇA E SEUS CONTRIBUTOS PARA SE PENSAR A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>39</b>
2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL.....	40
2.2 INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO: CONCEITO, PERCURSOS E DISCURSOS.....	49
2.3 PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	65
2.4 CONSTRUÇÕES TEÓRICAS PARA A IDEIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	73
<b>3 ITINERÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ÉTICOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS.....</b>	<b>82</b>
3.1 A ADOÇÃO DA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA E AS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS.....	83
3.2 PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PESQUISAS E AS QUESTÕES ÉTICAS .....	88
3.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	91
3.3.1 Análise dos dados .....	94
3.4 ESCOLHA DO CAMPO E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO DE PESQUISA.....	96
3.5 SITUANDO O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E SEUS ATORES .....	103
3.5.1 O Bairro e a Escola.....	103
3.5.2 As crianças e suas famílias .....	110
3.5.3 A professora participante.....	113
3.5.4 A Sala de Referência do Infantil III-B.....	113
3.5.5 A Rotina dos Sujeitos .....	115
3.6 O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS DO INFANTIL III-B: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES .....	120
3.7 “VOCÊ É A ALUNA NOVA!” QUEM É A PESQUISADORA NA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS.....	127

3.8 “POR QUE VOCÊ DEMOROU TANTO PRA VOLTAR?”: SAINDO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO .....	134
<b>4 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE AS CRIANÇAS NOS REVELAM? .....</b>	<b>139</b>
4.1 ESTRATÉGIAS CONVIDATIVAS OU INIBIDORAS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL?.....	141
4.1.1 Atividades destinadas a aprendizagens específicas .....	141
4.1.2 Atividades não planejadas baseadas na imprevisibilidade e nas motivações das crianças .....	168
4.1.3 Controle regulatório do adulto sobre a criança.....	182
4.2 O QUE AS CRIANÇAS NOS REVELAM SOBRE OS MODOS COMO PARTICIPAM DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE LHE SÃO DIRIGIDAS? .....	191
4.2.1 Recriação .....	192
4.2.2 Negociação .....	195
4.2.3 Transgressão .....	203
4.2.4 Aceitação .....	209
<b>5 PARA CONTINUAR DIALOGANDO SOBRE O POTENCIAL PARTICIPATIVO DAS CRIANÇAS: NOTAS CONCLUSIVAS?.....</b>	<b>219</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>251</b>
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (Crianças) .....	252
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (Professora) .....	254
APÊNDICE C - Tabela ilustrativa para a organização dos dados.....	256
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista com a Professora.....	257
<b>ANEXOS .....</b>	<b>258</b>
ANEXO A - Parecer Favorável do Comitê de Ética ao Desenvolvimento da Pesquisa .....	259
ANEXO B - Desenho apresentado à pesquisadora.....	262



01

## Do Surgimento do Problema ao Percurso da Investigação



## 1 DO SURGIMENTO DO PROBLEMA AO PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

*Por uma ideia de criança*

*Por uma ideia de criança rica,  
na encruzilhada do possível,  
Que está no presente  
E que transforma o presente em futuro*

*Por uma ideia de criança ativa,  
Guiada, na experiência,  
Por uma extraordinária espécie de curiosidade  
Que se veste de desejo e de prazer*

*Por uma ideia de criança forte  
Que rejeita que sua identidade seja  
Confundida com a do adulto, mas que a  
Oferece a ele nas brincadeiras de cooperação*

*Por uma ideia de criança sociável  
Capaz de se encontrar e se confrontar  
Com outras crianças para construir  
novos pontos de vista e conhecimentos*

*Por uma ideia de criança competente  
Artesã da própria experiência  
E do próprio saber  
Perto e com o adulto*

*Por uma ideia de criança curiosa,  
Que aprende a conhecer e a entender  
Não porque renuncie, mas porque nunca deixa de  
Se abrir ao senso do espanto e da maravilha.*

*(Aldo Fortunati, 2009)*

Selecionei<sup>1</sup> as palavras de Aldo Fortunati (2009) para iniciar este trabalho pelo que elas significam na construção da minha identidade enquanto pesquisadora dos estudos das crianças e da infância. As ideias expressas no texto de Fortunati nos conduzem a um redirecionamento do olhar para a criança. O autor nos instiga a pensar em uma concepção de criança rica, ativa, forte, sociável, competente e curiosa em seus contextos de vida e nos processos interativos com o mundo adulto.

Na busca por “perspectivas críticas [que] incidem na desconstrução teórica dos processos de dominação social, paternalista, patriarcal e adultocêntrica” (SARMENTO, 2015, p.33) foi necessário desestruturar muitas certezas que embasam grande parte dos estudos e dos saberes dominantes sobre as crianças e a infância. Em um mundo adultocêntrico, onde sabemos muito pouco sobre as crianças e “muito do que dizemos saber sobre as crianças são argumentos construídos pelos adultos” (DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 142), torna-se emergente nos desprender do olhar adultocêntrico e enxergar a criança como ator social, sujeito histórico-cultural, que se relaciona e cria sentidos e significados para a sociedade (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011; PROUT, 2004; SIROTA, 2001).

As palavras de Aldo Fortunati encontram ressonância em minhas vivências acadêmicas a partir de um movimento científico e social que, desde o último século, vem tentando construir e consolidar uma nova imagem de infância onde se reconhece suas especificidades e vê a criança como um ser com estatuto diferente, ator social com competências e sujeito de direitos.

Os motivos que impulsionaram esta investigação estão entrelaçados com as experiências vivenciadas ainda na graduação do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (2006 – 2009), quando tive a oportunidade de atuar como estagiária da Educação Infantil com crianças na faixa etária de três e quatro anos, nos anos de 2008 e 2009, respectivamente, além de atuar como Monitora da disciplina Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil, vinculada ao Departamento de Educação/UFS, no ano de 2009.

---

<sup>1</sup> Na escrita do texto ora optamos por usar a primeira pessoa no singular, compreendendo que o processo de construção dessa tese se constitui pela subjetividade do discurso científico, destacando minha presença na autoria do texto, ora usamos a primeira pessoa do plural, por compreendermos que esse processo também é dialógico, composto de diversas vozes, marcado pela impessoalidade de um pesquisador que somente relata sua pesquisa em determinados momentos (ARAÚJO, 2006; OLIVEIRA, 2014).

Durante o período em que atuei como estagiária na Educação Infantil me fascinava apreciar as crianças no horário do recreio. Na observação dessas atividades, acompanhei processos participativos de cooperação para o bom funcionamento da brincadeira através da organização dos brinquedos, da partilha de objetos, da reciprocidade na resolução de problemas, além da sistematização de papéis a serem desempenhados entre os pares<sup>2</sup> de idade integrantes das práticas lúdicas. Essa atividade interacional e criativa das crianças que ocorria durante as brincadeiras, no momento do recreio, me intrigava e me fazia buscar explicações acerca das brincadeiras das crianças.

Neste percurso, foi apenas em 2013, cursando a disciplina “Pesquisa com crianças em contextos educativos”, ofertada para alunos regulares e especiais do curso de Mestrado/Doutorado em Educação da Universidade Federal de Sergipe do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), que conheci os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e realizei uma observação com crianças de dois a três anos numa Escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Aracaju/SE, como tarefa obrigatória da referida disciplina.

A finalidade da atividade era pontuar a entrada do pesquisador no campo de pesquisa, traçar comentários sobre a aceitação do pesquisador pelas crianças e reconhecer o estabelecimento do status de participante do pesquisador no cotidiano do grupo social em contexto de observação de atividades entre crianças. Os caminhos percorridos durante a observação possibilitaram-me a reflexão acerca das relações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares e aguçaram ainda mais minhas indagações acerca das brincadeiras das crianças e das atividades desenvolvidas por elas longe do olhar adulto e o papel do pesquisador em tais investigações.

Além das percepções e questionamentos durante toda trajetória na graduação em Pedagogia e o interesse pela Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância de conhecer as crianças, a partir da disciplina citada que cursei no PPGED como aluna especial, ministrada pela professora Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos, mais recentemente, tive a oportunidade de tentar responder algumas das minhas indagações acerca das brincadeiras das crianças mediante a experiência de pesquisa vivenciada no curso de Mestrado em Educação.

A partir de tais estudos iniciais, ampliei o interesse pela pesquisa com crianças e ingressei no Mestrado sob a orientação da referida docente, tendo desenvolvido um

---

<sup>2</sup> A palavra “pares” em toda a tese está relacionada à noção de grupo (CORSARO, 2011).

estudo, entre os anos de 2015 a 2017, com o objetivo principal de compreender como as crianças vivenciavam e construíam suas culturas a partir das atividades de brincadeiras de livre escolha no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, a investigação recaiu sobre os modos de brincar de crianças de 3 (três) anos em uma instituição de educação pública da cidade de Aracaju/SE, analisando como as crianças organizavam suas brincadeiras.

No desenrolar da pesquisa, pude perceber que existia uma ordem social (FERREIRA, 2002) que estruturava os grupos de pares com regras construídas pelas próprias crianças. Esta ordem social permitia o desenvolvimento da brincadeira conjunta, na qual as crianças criavam e negociavam suas ações, revelando sua capacidade de interagirem entre pares, de compartilhar significações, regras e valores, de tomarem decisões, de estabelecerem as hierarquias entre o grupo de pares, de solucionarem seus conflitos e desacordos com autonomia, de agirem com atitudes de cooperação se sobrepondo aos interesses pessoais.

Nessa trilha de proposições, os achados da pesquisa de mestrado sinalizaram a agência das crianças em suas interações sociais, manifestando que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social e cultural, e nesse sentido, produzem o que os estudos sociais da infância denominam de *culturas infantis* (SARMENTO, 2003; CORSARO, 2009). As culturas infantis foram estruturantes do cotidiano das crianças, revelando-se nos modos de sentir, agir, pensar e interagir com mundo e o brincar se revelou como uma prática social e cultural, na qual as crianças constroem suas relações sociais e formas individuais e coletivas de interpretar o mundo.

Em fevereiro de 2017 concluí o mestrado, ao mesmo tempo em que ingressava no doutorado. Nesse contexto, meu intuito era dar continuidade ao trabalho já desenvolvido em parceria com a professora Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos. Assim, a partir dos achados da pesquisa de mestrado, me senti instigada a pesquisar como as instituições de Educação Infantil, mais especificamente os professores que atuam nessa etapa da educação básica, compreendem a agência (*agency*) da criança (SIROTA, 2006), ou seja, a ação social com intenção, constituída pelas potencialidades das crianças no contexto das práticas pedagógicas instituídas por suas professoras.

As reflexões emergidas da pesquisa do mestrado revelaram que a análise das culturas infantis e suas articulações com as instituições de Educação Infantil constitui um tema relevante nos estudos sociais da criança, especificamente para a Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância. Esta relevância surge a partir da mudança de

paradigmas na maneira de perceber a criança. Outrora a criança era vista e percebida como destinatários das políticas educacionais e das práticas educativas direcionadas pelo adulto. A partir das décadas de 1980 a 1990 com a emergência dos novos estudos da infância, as crianças passaram a ser vistas como um grupo social com estatuto diferente passa a serem percebidos como atores sociais, sujeitos com direitos que constituem uma categoria estruturante e geracional da sociedade que realiza interações com seus pares e com o mundo que as cerca (SARMENTO, 2005).

Nesse contexto, um tema que vem assumindo um papel relevante na solidificação dos campos de estudos e pesquisas que se debruçam sobre essa perspectiva de infância e criança é a participação infantil. Ao receberem o *status* de sujeitos com direitos, as crianças passam a ocupar uma posição na sociedade, estatuto este que lhes confere direitos em diversos âmbitos. A emergência e a consolidação desses direitos afetam diretamente a esfera educacional. Sendo assim, pensar a participação das crianças nas práticas pedagógicas na Educação Infantil foi a mola propulsora que impulsionou essa pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa do doutorado surgiu, então, como uma possibilidade de continuar um trabalho já iniciado, o começo de um recomeço.

Diversos estudos (HART, 1992; SARMENTO, 2005; FERNANDES, 2005, 2009; TOMÁS, 2006; AGOSTINHO, 2009, 2010; TREVISAN, 2014; BAE, 2009, 2015, WOODHEAD, 2005, dentre outros) têm se dedicado à temática da participação infantil. Nas últimas três décadas as discussões acerca da participação de crianças em diversos contextos têm ganhado relevância. Os contributos da Sociologia da Infância, ao assumir a ideia de criança enquanto um ator social, vêm impulsionando o reconhecimento da criança como cidadã ativa, com direitos nas esferas social, política e científica, alavancando, dessa forma, o interesse na temática em questão.

No âmbito da produção científica brasileira, os estudos realizados no campo da infância sob a ótica da participação das crianças ganham destaque em produções que discutem desde a participação política nos espaços urbanos, a participação na ação pedagógica e a organização coletiva de crianças. Na busca por estudos acerca da temática em questão, por meio do levantamento de estudos, detive-me às investigações na área da Educação Infantil. Meu principal critério para a seleção de trabalhos foi o de eleger pesquisas que tratavam diretamente com crianças de 0 a 5 anos e em contextos educativos.

A fim de instrumentalizar esta tese, busquei pesquisas com foco na participação infantil realizadas entre os anos de 2010 a 2017, através da Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações (BDTD) e do banco de dados de dissertações e teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados para a consulta foram: participação infantil, prática pedagógica. O processo de categorização dos trabalhos aconteceu em duas etapas. Inicialmente recorreremos à leitura dos resumos traçando os focos das produções. Desta etapa, resultou um composto de trabalhos que versavam sobre a participação infantil e temáticas correlatas, mas que não se enquadravam na perspectiva dessa investigação. A maioria dos trabalhos aqui encontrados discutia a participação de crianças maiores, matriculadas no ensino fundamental que sinalizavam suas ideias por meio da oralidade, da escrita. Marcando uma ausência de trabalhos que se voltavam para a participação das crianças pequenas na escola.

Em seguida, em busca de pesquisas sobre a participação de crianças pequenas, de forma mais seletiva, a partir de um refinamento na categorização dos trabalhos encontrados, selecionamos um conjunto de dissertações e teses que tinham relação direta com a problemática investigativa deste estudo. Dentro dos enquadres estabelecidos para busca, nesta segunda etapa foram encontrados 11 (onze) trabalhos, dispostos no quadro 01. Para seleção, fizemos uma primeira análise a partir dos títulos e resumos e em seguida, realizamos a leitura completa dos trabalhos.

**Quadro 01 - Estado do conhecimento sobre a relação entre Participação Infantil e Ação/Prática Pedagógica em teses e dissertações**

<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil?	Tese	Michele Guedes Bredel de Castro	Dominique Colinvaux	2010	Universidade Federal Fluminense, Niterói
“Você vai ter que aprender a desobedecer!” A participação das crianças na relação Pedagógica: um estudo de caso na educação infantil.	Dissertação	Giselle Silva Machado Vasconcelos	Eloisa Acires Candal Rocha	2010	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

“Você parece criança!”: Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas	Dissertação	Eliana Maria Ferreira	Magda Sarat Oliveira	2012	Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso
A Participação Infantil no cotidiano da escola: Crianças com Voz e Vez	Dissertação	Lilian Francieli Moraes de Bastos	Vânia Alves Martins Chaigar	2014	Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande
A avaliação na Educação Infantil: a participação da criança	Tese	Cristina Aparecida Colasanto	Maria Malta Campos	2014	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
Participação de Crianças nas Rotinas da Educação Infantil.	Dissertação	Synara do Espírito Santo Almeida	Tacyana Karla Gomes Ramos	2015	Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão
A Participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil.	Dissertação	Adriana Aparecida Rodrigues da Silva	Romilson Martins Siqueira	2015	Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia
Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem	Dissertação	Queila Almeida Vasconcelos	Maria Carmen Silveira Barbosa	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil	Dissertação	Cláudia Dantas de Medeiros Lira	Denise Maria de Carvalho Lopes	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal
Participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de Educação Infantil pública.	Tese	Giselle Silva Machado Vasconcelos	Eloisa Acires Candal Rocha	2017	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

As formas de participação social de bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal.	Dissertação	Márcia Vanessa Silva	Ana Maria Monte Coelho Frota	2017	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza
--	-------------	----------------------	------------------------------	------	--

Fonte: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e teses.

Dos 11 trabalhos encontrados, sete pesquisas apresentaram semelhança com o presente estudo focalizando a participação infantil, a saber: pesquisas que buscavam compreender os modos de participação das crianças nas rotinas da Educação Infantil (BASTOS, 2014; ALMEIDA, 2015; VASCONCELOS, 2015; SILVA, 2017); e pesquisas que apresentaram como foco de investigação a participação das crianças no processo educativo (CASTRO, 2010; FERREIRA, 2012; SILVA, 2015; COLASANTO, 2014; LIRA, 2017; VASCONCELOS, 2010; 2017).

Castro (2010) contribui com a discussão, ao investigar as ideias das crianças sobre os seus direitos, e, em especial, o direito à participação no processo educativo. A partir de um estudo de cunho qualitativo com as crianças, a autora coletou dados a partir da fala da própria criança, da sua ação e da produção gráfica. Os resultados revelaram que a perspectiva das crianças sobre direito é a de que direito é agir corretamente e aquele indivíduo que deixa de cumprir com o seu dever deve ser punido; e a de que direito está relacionado à lateralidade direito – esquerdo. A maior parte das crianças considerou que tem direito a brincar, além do direito à moradia, à proteção e à participação, sendo a roda a principal instância de participação na escola.

Somam-se, ainda, como contributos, os estudos de Silva (2015) que buscou estudar a participação das crianças nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil. A autora buscou reconhecer elementos e estratégias que possibilitam e/ou limitam a participação das crianças neste momento da rotina. Apesar das inúmeras possibilidades de compreensão sobre a participação das crianças na roda de conversa, a autora tomou esta atividade como lugar que possibilita a participação política e pedagógica dos sujeitos. Os resultados dessa investigação indicaram a roda de conversa como uma atividade altamente instrumentalizada e organizada a partir das concepções dos adultos, no que se refere à rotina e à convivência coletiva. Os resultados da investigação possibilitaram a compreensão de aspectos do sentido e significado da

participação nessa atividade pedagógica realizada no cotidiano das instituições e o seu papel na prática educativa.

O trabalho de Bastos (2014) teve como objetivo analisar a participação infantil no contexto da Educação Infantil de um grupo de crianças com 5 e 6 anos de idade, a partir de suas manifestações no cotidiano escolar, buscando perceber quais são os momentos da rotina que as crianças percebiam que participavam e o que elas pensavam sobre esses momentos. A autora destacou duas categorias de análise: a participação das crianças na roda de conversa e no pátio da escola. Bastos destacou que as crianças atribuem sentidos muito particulares aos espaços nos quais se inserem. A roda de conversa, configurava-se como um espaço/tempo dialógico do cotidiano, contudo ainda atrelada com a presença do adulto-orientador. Já no pátio da escola, a participação infantil esteve relacionada à autonomia das crianças e as possibilidades de escolha que ali se apresentavam.

Almeida (2015) buscou compreender quais aspectos do contexto escolar interferem nos modos de participação social de crianças nas rotinas da Educação Infantil. As análises revelam o disciplinamento gerindo a Educação Infantil, com regras arbitrárias, sem significado para as crianças e que atrapalham a interação entre os pares, bem como a interação professora-criança.

Colasanto (2014) ao pesquisar o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação, em duas escolas municipais de Educação Infantil, revelou que as crianças contribuem para a atividade avaliativa, visto que, na escrita do relatório, as crianças tornam-se sujeitos principais, por meio dos resgates de suas falas, ações, interações e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. A partir das entrevistas com as crianças, a autora revelou que elas indicam o que pensam sobre os projetos e atividades desenvolvidas na escola, revelando que a opinião da criança pode trazer à prática docente elementos para o replanejamento das atividades.

A pesquisa de Silva (2017) ao analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas da creche, revelou que tais práticas eram permeadas pela transmissão de conhecimentos, pelo cerceamento das iniciativas dos bebês e pela invisibilidade da participação destes. A investigação salientou que os bebês em diversas situações rompiam com a perspectiva dessas práticas, revelando suas potencialidades, demonstrando o desejo de participar quer seja com ações imitativas, quer pelos conflitos com seus pares ou pela construção de relações de amizade. Os dados da investigação afirmam que as professoras do estudo acreditavam que as formas de participação dos

bebês limitavam-se às atividades pedagógicas empreendidas pelas educadoras cuja finalidade era o desenvolvimento cognitivo. A autora destacou a necessidade de uma maior visibilização da participação infantil nas práticas educativas e destacou a importância da intencionalidade e planejamento pedagógicos para o cotidiano da escola de Educação Infantil.

Lira (2017) sinaliza a participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil. A autora destacou que a participação é compreendida como a inserção ativa dos sujeitos nos processos que lhes dizem respeito, destacando que as crianças participam direta e indiretamente do desenvolvimento do currículo de diferentes modos, embora a participação seja limitada pelas ações da professora e da instituição de Educação Infantil.

Ferreira (2012) ao buscar conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas em um centro municipal de Educação Infantil ressalta que os modos de ser, pensar e agir das crianças pode consolidar novas práticas educativas à medida que o espaço de participação vai se construindo, considerando o direito da criança, valorizando formas de aprendizagens e conhecimentos de crianças e adultos.

Ao investigar a participação de crianças bem pequenas em contexto de creche, Queila Vasconcelos (2015) buscou evidenciar as ações e os interesses de aprendizagens destas articulando-os à possibilidade de promover a participação infantil no planejamento organização do cotidiano escolar. A autora apontou que as ações que as crianças apresentam maior interesse no cotidiano escolar são as brincadeiras e ações relacionadas à vida cotidiana. Sendo assim, a autora afirma que pensar esses dois pontos de interesses, brincadeiras e ações da vida cotidiana, apontam caminhos para o planejamento de ações que podem dar novos significados aos processos de aprendizagem e participação das crianças pequenas no contexto da Educação Infantil, visto que nessas atividades as crianças se envolvem com mais frequência se comparado com as atividades propostas pela professora.

Das pesquisas encontradas, as que mais se assemelham com o presente estudo são as investigações de Vasconcelos (2010; 2017). Em sua pesquisa de mestrado (2010), ao pesquisar os modos de participação das crianças nas relações pedagógicas em um contexto de educação pública com crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos, a autora buscou revelar os possíveis constrangimentos e as possibilidades que tornam essa participação efetiva. Os dados da investigação revelam que na relação pedagógica, para a autora,

existe um controle dos adultos sobre as ações das crianças, contudo mesmo diante deste controle as crianças participavam da relação de formas diferenciadas, indicando uma agência concreta por parte das crianças.

Em sua pesquisa de doutorado (2017), cuja finalidade era compreender as dimensões da participação das crianças no espaço da Educação Infantil, a partir das relações educativas, Vasconcelos aponta uma multiplicidade de ações pedagógicas possibilitando detalhar a intensidade e a qualidade da participação e como tais participações contribuía para o desenvolvimento integral das crianças. Os resultados da pesquisa sinalizam que há uma maior possibilidade de ação das próprias crianças e sua participação quando as ações planejadas pelas profissionais se dão em grupos menores ou em subgrupos. A autora ainda afirma que a ação docente promotora da participação das crianças nas ações pedagógicas se caracteriza no estabelecimento de relações horizontais entre os pares de crianças e os adultos.

Diante da leitura das pesquisas relatadas acima percebemos que a participação infantil no âmbito escolar revelada a partir dos discursos apresenta-se em diversos momentos como ações espontâneas das crianças em suas atividades cotidianas ou ações coercitivas por parte dos adultos, a partir de uma participação manipulada, não havendo claramente uma intencionalidade pedagógica que possibilite a participação ativa das crianças em seus contextos, excetuando-se os achados das investigações de Vasconcelos (2010; 2017).

Esses estudos supracitados, à medida que analisam as formas de participação das crianças, indicam, também, a necessidade de análise da prática pedagógica como aspecto imprescindível para compreensão da ação docente, ressaltando a importância de uma prática coletiva que abre possibilidades de considerar as crianças, bem como as relações e as práticas sociais desenvolvidas por elas e com elas, com a finalidade de contestar o entendimento das crianças como objetos passivos das práticas sociais.

O contato com as investigações se constituiu como oportunidade para conhecermos como tem se efetivado a participação social das crianças na Educação Infantil em contextos específicos, fornecendo elementos para pensarmos em uma educação que acolha a opinião, as ações e as manifestações das crianças frente ao proposto pelos adultos e que as rotinas de creches e pré-escolas respeitem os anseios e as necessidades das crianças, levando em consideração a visão da criança como ator social e sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), segundo a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1989).

Com base nas dimensões apresentadas até aqui, questionamo-nos: nos contextos educativos há a promoção de estratégias e práticas participativas com as crianças pequenas? Há influência das crianças pequenas no desenvolvimento das ações pedagógicas? Elas são ouvidas? A professora possibilita espaço para que elas possam opinar sobre o que lhes afetam? A professora planeja oportunidades práticas para que as crianças pequenas exerçam os seus direitos de forma adaptada aos seus interesses e competências?

Partindo das reflexões desenvolvidas até aqui e diante das indagações apontadas, propomos como problemática investigativa: “Como a participação das crianças influencia a prática pedagógica no cotidiano da Educação Infantil?” A partir desta problemática traçamos alguns questionamentos centrais, os quais servirão como fio condutor da investigação:

1. Quais as estratégias utilizadas pela professora para incluir a participação das crianças nas atividades propostas?
2. Quais as formas de participação das crianças frente às práticas pedagógicas que lhes são dirigidas pela professora?
3. Quais as alterações na ação pedagógica a partir da participação das crianças nas atividades dirigidas pela professora?

Desse modo, o objetivo central desse trabalho está assim definido: compreender como se configura a participação de crianças no contexto da Educação Infantil e suas influências na prática pedagógica. Diante do exposto, os objetivos específicos da presente pesquisa foram assim definidos: a) analisar as estratégias utilizadas pela professora para incluir a participação das crianças nas atividades propostas; b) descrever os modos que as crianças utilizam para participar das práticas pedagógicas que lhes são dirigidas pela professora; c) analisar as alterações na ação pedagógica a partir da participação das crianças nas atividades dirigidas pela professora.

Nesse sentido, a presente tese realça a necessidade teórica e política de se construir e aprofundar contributos sobre os modos de participação das crianças no processo educativo, com a finalidade de sinalizar aos profissionais que atuam na Educação Infantil possibilidades de oportunizar espaços de participação compatíveis com as culturas da infância, ou seja, que atendam aos modos de expressão das crianças.

Defendemos nesse contexto, que as crianças possuem competências que lhes permitem dar contribuições enriquecedoras para o melhoramento das ações pedagógicas e que elas participam com diferentes formas e ritmos nos contextos de sua educação.

Contudo, reconhecemos que essa participação em diversas situações é constrangida, limitada pelo poder adulto exercido sobre as crianças. Nesse sentido, inferimos que para que a efetiva participação infantil nas ações pedagógicas ocorra é necessário que haja a intencionalidade pedagógica. A concretização dos pressupostos de participação infantil pressupõe que os adultos sejam capazes de ouvir e possibilitar formas de participação ativa das crianças nos cotidianos dos seus mundos sociais e culturais.

Os questionamentos apresentados no problema deste estudo suscitaram uma busca de aprofundamentos teóricos acerca da Sociologia da Infância, desse modo, esta tese se articula também com o Estágio Científico Avançado de Doutorado em Estudos da Criança, linha Infância, Cultura e Sociedade, desenvolvidas por meio de atividades de pesquisa e estudos teóricos realizados no Instituto de Educação, na Universidade do Minho, em Braga – Portugal, sob a orientação do professor Dr. Manuel Jacinto Sarmiento.

Dessa forma, adotamos como aportes teóricos os estudos sociais da infância, mais especificamente a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003; CORSARO, 2011; DELGADO; MÜLLER, 2008; FERNANDES, 2005, 2009; FERREIRA, 2002; dentre outros) na interlocução próxima com a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; BARBOSA, 2006; etc.) A escolha por uma investigação interdisciplinar se ancora na compreensão que os estudos da infância, diante de sua complexidade, requerem uma articulação de áreas do conhecimento que se complementam e alargam o entendimento do objeto.

Para a geração de dados utilizamos os procedimentos metodológicos da abordagem etnográfica e seus instrumentos, indicada pelos autores do campo como a mais apropriada, reconhecendo suas limitações, por propiciar às crianças maior participação na produção dos dados e por possibilitar apreender com mais profundidade os modos como os sujeitos interagem uns com os outros.

A ideia desta tese nasceu da necessidade de abordar um ator social excluído nas pesquisas educacionais e em processos de participação social de forma mais alargada, as crianças pequenas. O grupo geracional da infância, considerado como um “grupo dos sem voz” (ARDENER, 1975) tem sido marcado como um grupo excluído de processos participativos da sociedade devido às limitações no que diz respeito ao uso da fala e da escrita, consideradas como competências legitimadoras de processos sociais do mundo

adulto. A “falta” destas competências são mecanismos de exclusão social do grupo de crianças e mais fortemente das crianças pequenas.

Nessa trilha de proposições, acreditamos que este estudo colaborará para o aprofundando dos conhecimentos acerca da participação infantil em práticas pedagógicas, ampliando o quadro de pesquisas com crianças e contribuindo para o alargamento do campo de pesquisas da Sociologia da infância com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, no nordeste do Brasil, a quem as ciências sociais e humanas ainda não deram a devida atenção. Entendemos que os estudos embasados na Sociologia da Infância favorecem a compreensão acerca da criança, da infância e suas culturas, contribuindo para a defesa da participação ativa das crianças nos diferentes contextos que ocupam, e escola como um espaço de contraposição à exclusão social e de defesa e efetivação desses direitos. Nesse sentido, esse trabalho poderá trazer uma contribuição para o campo educacional com a construção de conhecimentos que sustentem práticas pedagógicas mais democráticas e que abram espaço para a plena participação infantil, como um direito a ser restituído.

Nesse contexto, entendemos que esta investigação poderá fornecer dados importantes para o processo de formação de professores que atuam na Educação Infantil, com a construção de um conjunto de saberes que informem, conscientizem, tensionem e orientem os profissionais da área, colaborando para a reflexão acerca da necessidade de um modo de fazer pedagógico que acolhe os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação em seus processos de socialização, revelando suas potencialidades, indicando, dessa forma, a necessidade de (re) pensar possibilidades de participação das crianças nas práticas educativas.

Dessa forma, espera-se contribuir para a ampliação e reconhecimento da importância da participação das crianças pequenas em contextos escolares, apontando as mudanças necessárias e possíveis nas escolas da infância por meio da promoção de práticas pedagógicas diárias que possibilitem o desenvolvimento da criança, compreendida como sujeito de direitos, e direito de participação.

O presente trabalho está organizado em três seções. A primeira seção, **Do surgimento do problema ao percurso da investigação**, esta introdução, buscamos apresentar de forma breve a motivação e a origem desta pesquisa.

Na segunda seção, **Os estudos da criança e seus contributos para se pensar a participação infantil na prática pedagógica**, percorrendo a história de construção deste trabalho, apresentamos algumas categorias de base que serviram de embasamento

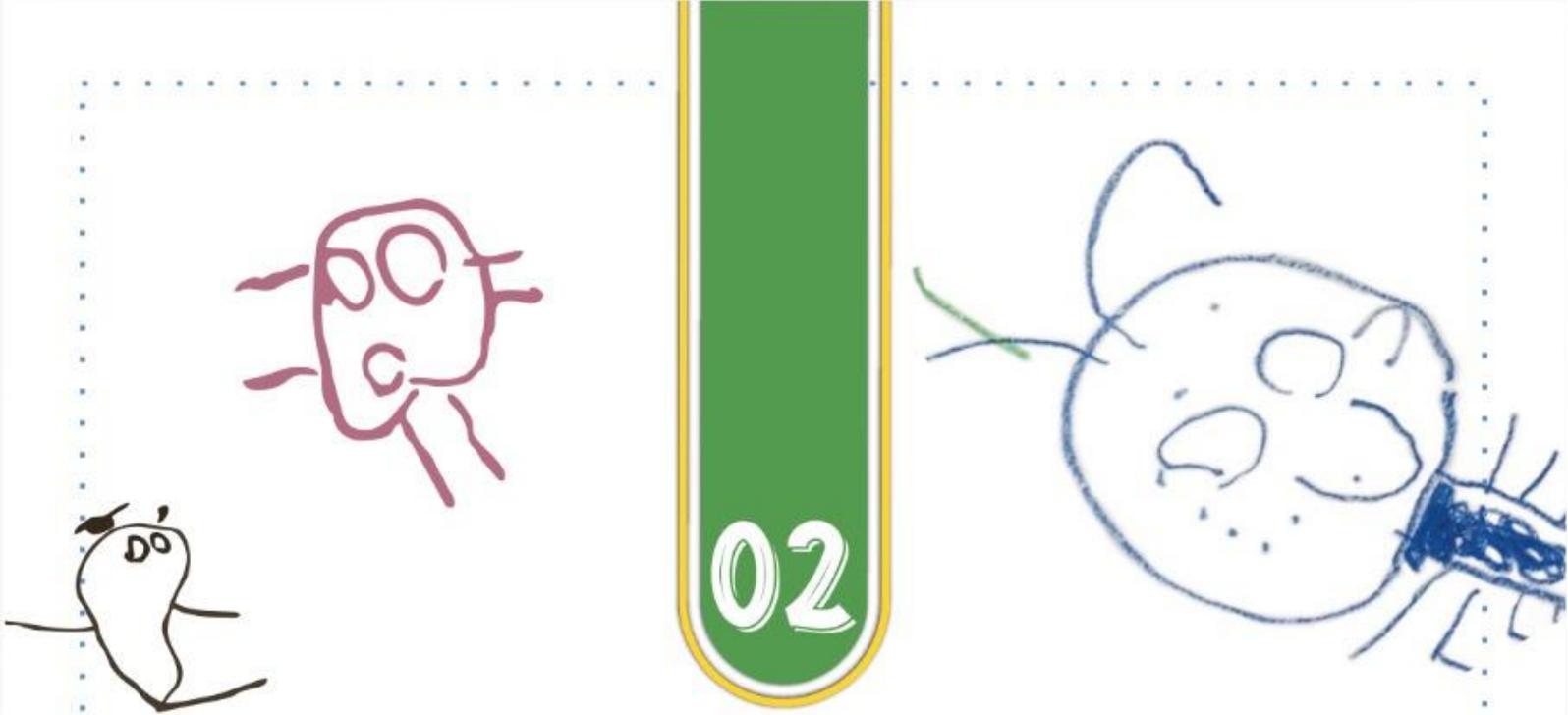
teórico deste processo investigativo. Inicialmente, trazemos uma discussão acerca dos estudos da criança e seus contributos para se pensar a participação ativa da criança nas ações pedagógicas, buscando sustentar um discurso, baseado na sociologia da infância, defensor da imagem da criança como sujeito ativo de direitos. Em seguida, trazemos conceitos, percursos e discursos acerca da participação infantil, as bases teóricas da Pedagogia da Infância e as interfaces para construção da ideia de prática pedagógica.

Na terceira seção, **Itinerários da investigação: princípios teórico-metodológicos e éticos na pesquisa com crianças pequenas apresentamos** o percurso metodológico do estudo, discorrendo acerca da escolha de realizar uma pesquisa etnográfica com crianças, do uso das ferramentas de registro e da inserção e permanência do pesquisador no campo de pesquisa e a caracterização da EMEI, contexto onde foi realizada a investigação. Assim, apresentamos o contexto da escola pesquisada e seus atores, trazendo informações acerca da condição socioeconômica das crianças e outros dados do campo empírico.

Na sequência, descrevemos o processo de construção dos dados gerados atendendo as dimensões: ética na pesquisa com crianças, o acesso às crianças, seus consentimentos e assentimentos para participação na pesquisa, o nosso papel enquanto pesquisadora com crianças, as relações sociais construídas na entrada em campo. Nesse contexto, a participação infantil é apresentada como um princípio para o resgate metodológico das crianças como sujeito de direitos, através de um processo investigativo participativo com crianças na construção de toda a pesquisa.

A quarta parte do trabalho, **A Participação Infantil nas Práticas Pedagógicas: O que as crianças nos revelam?**, apresenta a discussão dos dados da investigação, através do diálogo das observações em campo, das vozes e expressões das crianças e das interlocuções teóricas mobilizadas durante o percurso da investigação.

Por fim, **Para continuar dialogando sobre o potencial participativo das crianças: Notas Conclusivas?**, buscamos esboçar uma reflexão, retomando as questões levantadas na problemática da investigação e apontamos suas possíveis contribuições para o campo da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância a partir das práticas educativas junto às crianças nas instituições de Educação Infantil.



**Os Estudos da Criança e Seus Contributos  
Para se Pensar a Participação Infantil na  
Prática Pedagógica**



## 2 OS ESTUDOS DA CRIANÇA E SEUS CONTRIBUTOS PARA SE PENSAR A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Saiba,  
Todo mundo foi neném  
Einstein, Freud e Platão, também  
Hitler, Bush e Saddam Hussein  
Quem tem grana e quem não tem...*

*Saiba,  
Todo mundo teve infância  
Maomé já foi criança  
Arquimedes, Buda, Galileu  
E também você e eu...*

*Saiba,  
Todo mundo teve medo  
Mesmo que seja segredo  
Nietzsche e Simone de Beauvoir  
Fernandinho Beira-Mar*

*Saiba,  
Todo mundo vai morrer  
Presidente, general ou rei  
Anglo-saxão ou muçulmano  
Todo e qualquer ser humano*

*Saiba,  
Todo mundo teve pai  
Quem já foi e quem ainda vai  
Lao Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé  
Ghandi, Mike Tyson, Salomé*

*Saiba,  
Todo mundo teve mãe  
Índios, africanos e alemães  
Nero, Che Guevara, Pinochet  
e também eu e você.*

*(Arnaldo Antunes)<sup>3</sup>*

Nesta seção, proponho-me a apresentar algumas categorias de base que serviram de embasamento teórico desta investigação. Inicialmente trazemos uma discussão acerca da concepção de criança e infância na sociedade, tendo em vista sua invisibilidade durante muitos séculos, buscando sustentar um discurso, baseado na

---

<sup>3</sup> ANTUNES, Arnaldo. Saiba. BMG: Rio de Janeiro, 2004

Sociologia da Infância, defensor da imagem da criança como sujeito ativo de direitos. Em seguida, a partir da demarcação do campo político que confere legitimidade à criança como sujeito histórico sociocultural e de direitos nos contextos em que vive, abordaremos acerca dos contributos para se pensar e efetivar a participação ativa da criança nas ações pedagógicas, trazendo conceitos, percursos e discursos acerca da participação infantil, as bases teóricas da Pedagogia da Infância e as interfaces para construção da ideia de prática pedagógica.

## 2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

Em diferentes épocas e sociedades foram construídas ideias e representações acerca da criança e de sua infância, esses conceitos vêm se modificando assim como se modificam as sociedades. Nessa perspectiva, a concepção de infância pode ser entendida sob diversos olhares, tempos e espaços. Considerando esse entendimento, trata-se aqui de apresentar um panorama da pluralidade da concepção de criança e infância.

Sobre isso, é pertinente compartilhar que há uma diversidade de discursos acerca das concepções de criança no âmbito da produção científica. Algumas posições enaltecem aquilo que a criança já é no presente. Por outro lado, alguns posicionamentos teóricos ressaltam o que lhes falta, salientando o que a criança poderá ser, um vir a ser. Outros se preocupam com a inserção da criança no mundo adulto, outras perspectivas insistem no discurso de necessidade de proteção da infância neste mundo, e assim, há aqueles que compreendem a criança como um sujeito de direitos, sujeito de competências e capacidades, enquanto outros percebem e ressaltam aquilo que lhes falta (PINTO; SARMENTO, 1997).

Diante de tamanha pluralidade, a antropóloga Clarice Cohn (2005) salienta que infância e criança são conceitos controversos e de difícil compreensão. As autoras Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 105) asseveram que “a infância tem uma duração bastante variável em distintas sociedades e não é fácil teorizar sobre a infância e as crianças sem considerar os contextos estruturais, condições e tempos onde se inserem”. Nesse sentido, concepções de infância variam historicamente e as crianças estão em constante processo de mudança.

Uma consideração importante é que a infância é uma condição da criança, “ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo construído ao longo do tempo” (COHN, 2005, p. 21). A partir dessa compreensão, a ideia de infância é fruto das representações de cada sociedade, modificando-se conforme o momento histórico, a sociedade e as culturas. Nessa direção, a concepção de infância que possuímos hoje parte da representação da infância a partir das dualidades opostas de separação entre adulto e criança (BELLONI, 2009).

Segundo a perspectiva da historiografia, o estudo de Philippe Ariès (2006) revelou que, durante parte da Idade Média, a criança foi reduzida por visões tradicionais que a via como mero ser biológico, imaturo, incompleto, um ser em formação. Assim, a infância era vista como um período de crescimento e de imperfeição e a criança como um sujeito pré-social em processo de desenvolvimento.

A tese de Ariès (2006) afirma que a infância, tal qual é concebida hoje, é inexistente antes do século XVI. A consciência social da existência da infância é apontada por Ariès por meio de uma historiografia, na qual o autor ressalta o sentimento de infância construído no imaginário coletivo durante o século XVII. Nesse contexto, Sarmiento (2003) afirma que apesar de ter havido sempre crianças, nem sempre houve infância, enquanto categoria social. Sendo dessa forma, a concepção de infância uma compreensão moderna.

Para Ariès, a ideia de infância estava relacionada a uma atenção à natureza particular da criança. Assim, para o autor os primeiros interesses pela infância geraram um “sentimento de paparicação” no século XVI, quando a criança passou a ser percebida por sua ingenuidade e graça, tornando-se fonte de diversão para adultos. Em oposição à ideia da paparicação, surge o “sentimento de moralização” idealizado pelos moralistas e educadores, cujo interesse residia na preocupação moral com as crianças.

No decorrer dos séculos XVI ao século XVIII, os moralistas e educadores viam a infância como um período da imaturidade, de treinamento e que as crianças deviam ser disciplinadas a fim de se tornarem adultos racionais. Nesse processo, a infância era compreendida como um período de crescimento e a criança vista como um ser em formação, um sujeito pré-social em processo de desenvolvimento que deveria ser introduzido progressivamente na sociedade pelas instâncias de socialização como a escola e a família (CORSARO, 2011; BELLONI, 2009). Segundo Corsaro (2011) os registros sobre moralização e educação se constituíram como base para o

desenvolvimento da psicologia da criança, a qual teve grande influência sobre as concepções de infância na contemporaneidade.

A tese de Ariès foi exposta a críticas e revisitações por estudiosos que consideraram outras fontes históricas e pesquisas, contestando a inexistência da ideia de infância antes da Modernidade, sendo errôneo afirmar a ausência de um sentimento de infância no período Medieval (KUHLMANN; FERNANDES, 2004). Assim, alguns estudiosos afirmaram que o sentimento de infância estava presente na humanidade muito anteriormente do período da Modernidade. Além disso, alguns críticos apontam ainda a visão excludente de Ariès, ao retratar esse “sentimento da infância” a partir da perspectiva das classes médias e superiores, desconsiderando a diversidade de condições de infância que escapavam do enquadramento do modelo de criança e infância de matriz eurocêntrica.

Contudo, apesar das diversas e importantes críticas no campo dos novos estudos sociais da infância, a obra de Ariès tornou-se um trabalho revolucionário acerca da história da infância. Os estudos sociais da infância são devedores deste trabalho histórico pioneiro, ao revelar a infância como uma construção social e histórica e não um aspecto universal da sociedade (MARCHI, 2010), o que no nosso entendimento, seria equivocado ignorar tais contributos acerca das concepções de infância e seus desdobramentos.

As ideias iluministas trouxeram uma preocupação com a infância de modo sistematizado (ARIÈS, 2006). A visão predominante da criança como inocente, ignorante, dependente e incompetente fortalecia a ideia de que ela necessitava de proteção e disciplina. Assim, “essas representações fundamentaram intervenções e práticas caracterizadas por esforços de institucionalização da escola e da família como espaços adequados para crianças, generalizando-se e consolidando-se a ideia “moderna” de que lugar da criança é na escola” (BELLONI, 2009, p. 115).

Segundo Sarmento (2003), vários fatores contribuíram para a institucionalização da infância na modernidade. O fator decisivo foi a criação de instâncias públicas de socialização, como a criação e expansão da escola pública. Simultaneamente, ocorre o recentramento do núcleo familiar no cuidado e proteção dos filhos, processo que conduziu a práticas sociais no sentido de proteger as crianças e de moldá-las e instruí-las. Conforme Belloni (2009), em meados do século XIX, com o advento da escolarização as crianças ganham grande visibilidade social, tornando-as alvo de investimentos e de políticas públicas, consideradas “o futuro da nação” (p.120).

Com base nessa visão, a criança passa a ser concebida com um ser passível de socialização regida pelas instâncias como a escola, a família (perspectiva durkheimiana<sup>4</sup>), um objeto do processo de inculcação de valores e normas úteis para o futuro. Essa perspectiva não percebia a criança como um sujeito ativo, pelo contrário, apagava sua condição de protagonista.

Considerada como um sujeito pré-social, limitado e inferior, a criança não apresentava condições necessárias para inserir-se na sociedade por si só, necessitando da intervenção do adulto para moldar seu comportamento e gradativamente ir aprendendo e assimilando os mecanismos necessários para uma futura participação efetiva na sociedade. Mesmo reconhecida como um ser em potencial, a criança ainda se encontrava em fase de incompletude e inferioridade em relação ao adulto. Tal “pensamento justifica um conceito de infância como uma fase de potencialidades latentes, mas muito determinada por limites evidentes; tal pensamento traz, como consequência, um conceito de infância como projeção do mundo adulto” (DALBOSCO, 2007, p. 321).

As ideias expostas por Dalbosco (2007) revelam a concepção que a sociedade atribuía aos seus membros mais novos – as crianças – revelando uma distinção da infância, como uma categoria ou parte da sociedade com características específicas, contudo demarcada pelo distanciamento da racionalidade adulta. Podemos afirmar que a representação de infância se caracteriza pelos traços da negatividade. A criança é vista como o não-adulto, o não-fala, não razão, entre outros não, ressaltando-se suas características como um ser inacabado, incompleto. Sarmiento (2005b, p. 23), amplia o argumento defendido ao destacar que “a infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala”. (grifos do autor).

Nessa perspectiva, partindo do sentido etimológico da palavra infância, visão da criança a partir de sua incompletude, o conceito de infância é abordado mediante a concepção de adulto, ou seja, a criança é considerada a partir de suas limitações,

---

<sup>4</sup> Em sua obra póstuma intitulada Educação e Sociologia (1992), Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo francês, discute acerca da educação apresentando um projeto educativo cuja função social da educação era integrar o homem à sociedade, através da transmissão de uma herança cultural. A concepção de Educação de Durkheim está relacionada à ação de preparação das gerações mais novas para a vida social, mediante ação das gerações mais velhas, na qual esta exerce total influência sobre aquela. (DURKHEIM, 2013).

debilidades e incompletude frente à capacidade, completude e perfeição do adulto (SARMENTO, 2005b; CORSARO, 2011).

Nesse contexto de mudança, a infância passava a ocupar um lugar social diferente do período da Idade Média, antes em uma vida em que não havia distinção entre crianças e adultos, não havendo diferenças em relação ao modo de vestir, partilhavam o modo de trabalho e as atividades desenvolvidas. Agora a criança passa a ser vista como um ser em crescimento e maturação, ganhando uma valorização gradativa, contudo a infância continua a ser a idade da imperfeição.

Ancorada pelos pressupostos do iluminismo, a modernidade inaugura uma mudança conceitual sobre a infância configurando às crianças um estatuto de cidadã sendo desenvolvidas políticas e ações permeadas pelo cuidado e educação das crianças especialmente entre os séculos XVII e XVIII.

Nesse contexto, no século XX, as crianças transitaram de seres sob tutela a cidadãos com direitos, transpassando da concepção de adultos inacabados, incompletos, dependentes, a cidadãos com direito a voz, com uma centralidade na família, na escola e na sociedade (BELLONI, 2009).

Nessa conjuntura, surge um “movimento de estudos da infância” (PROUT, 2004), desenvolvendo-se diversos conhecimentos e saberes acerca das crianças, surgindo novas representações da infância e novas maneiras de cuidar e educar as crianças (BELLONI, 2009). A essas formas de cuidar e educar as crianças, Sarmento (2003) denominou de “administração simbólica da infância”.

Essa administração simbólica passou a conduzir a vida das crianças, universalizando normas, comportamentos gerando uma infância única, global. Essa ideia de infância “foi resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida, de constituição de organizações sociais para as crianças” (SARMENTO, 2003, p. 3).

Contudo, as rupturas ocasionadas pela globalização no século XX, modificaram a condição social da infância instaurada na modernidade, como aponta Sarmento (2002), surgindo o movimento da 2ª Modernidade, conforme explica o autor. Assim, os dispositivos institucionais que ajudaram a construir a infância moderna passaram por diversas mudanças, tais como: a economia de uma sociedade industrial passa a ser um mercado mundial, os saberes acerca da infância são ressignificados, a multiculturalidade na escola e as transformações estruturais na família, a constituição de mercado de produtos culturais para a infância e o consumismo infantil.

Dessa forma, Sarmento afirma que as concepções de infância e os modos de vida das crianças sofrem constantes transformações, relevando que as mudanças nas configurações institucionais nas sociedades irão instituir suas novas concepções e expectativas em relação à infância e estas afetam diretamente o comportamento das crianças.

A infância ganha nova visibilidade e estatuto próprio, tentando se desvencilhar das cristalizações que impossibilitavam enxergá-la a partir de suas especificidades. Nesse contexto, os primeiros indícios que apontam para o nascimento da Sociologia da Infância, enquanto campo de estudos surgem em oposição à concepção de criança como ser em devir, como nos evidencia Sirota (2001, p.7) “considerada como um simples objecto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”.

A Sociologia da Infância propõe-se a retomar as crianças das perspectivas psicológicas, centradas na noção de desenvolvimento, que a reduzem a um estado de imaturidade e incompletude e que concebem as crianças como seres que se desenvolvem independentemente da sua construção histórico-social (SARMENTO, 2005a).

Desse modo, a Sociologia da Infância rompeu muitos paradigmas em relação à maneira de perceber a criança. Este campo de estudos propõe o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais que produzem cultura a partir da relação com o outro. Ao conceber a criança como um ator social e, conseqüentemente, como produtora de cultura, a criança deixou de ser vista enquanto sujeito isolado e começa a ser vista enquanto sujeito social, que aprende nas relações entre seus pares (CORSARO, 2009a).

As contribuições teóricas produzidas no âmbito da Sociologia da Infância salientam a compreensão das crianças como sujeitos plenos de direitos, a partir de suas próprias culturas entre pares, revelando a criança em sua positividade, como um ser ativo, sujeito participante na sociedade em que vive.

Sarmento (2005a) aponta que os estudos sociais da infância fazem uma distinção e um enquadramento conceitual ao ator social criança e à categoria estrutural e geracional da infância. Para o autor, compreender a criança como ator social significa reconhecê-la como um sujeito ativo socialmente, situado no tempo e no espaço, sujeito participante e protagonista de suas ações. Em segundo lugar, entender a infância -

período socialmente construído - enquanto categoria social é compreendê-la como parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade (CORSARO, 2011).

Desse modo, a Sociologia da Infância compreende a infância como uma categoria geracional que é construída social e culturalmente em contextos específicos, articulada à diversidade de vida das crianças considerando questões culturais, econômicas, sociais, e entende a criança como ator social com características que marcam uma etapa de vida de todo indivíduo que integra essa categoria. Nesse contexto, ora a infância é singular, ora é plural. Contudo, refere-se à infância e não infâncias, tendo em vista a ideia de um grupo social com caráter permanente na sociedade<sup>5</sup>.

Para os estudos sociais da infância, as crianças não estão dissociadas da cultura dos adultos, mas são membros da sociedade em que vivem suas infâncias. As crianças não estão isoladas na sociedade, mas inseridas numa realidade social cujas estruturas a influenciam, mas também são por elas influenciadas. As crianças se inserem em um grupo específico na estrutura social e produzem uma cultura própria, as culturas infantis, dentro de sua categoria geracional (SARMENTO, 2005a; OLIVEIRA; TEBET, 2010).

Nesse sentido, as contribuições teóricas produzidas no âmbito da Sociologia da Infância vêm se mostrando relevantes na compreensão das crianças enquanto atores sociais, sujeitos ativos na sociedade, que não apenas reproduzem a cultura adulta, mas com suas potencialidades “formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia” (SARMENTO, 2005a, p. 373).

A partir da década de 1980, novos estudos da criança vêm sendo desenvolvidos numa perspectiva crítica que não procuram estabelecer generalizações sobre o tema da infância, mas constituir um conhecimento contextualizado e de possíveis relações disciplinares (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016).

---

<sup>5</sup> Utilizaremos o termo infância e não infâncias como muitos estudiosos da área defendem, baseando-nos em Sarmento ao afirmar que o termo infância não anula as dimensões que compõem a infância, enquanto categoria social. Há uma infância marcada pela diversidade, há crianças brancas, negras, índias, em situação de rua, etc. Traços que as tornam únicas, múltiplas, plurais. Contudo, na diversidade da infância há elementos comuns, por exemplo, as crianças apresentam questões biopsicológicas comuns a todas as crianças, precisam de proteção, de cuidados, por exemplo e isso as faz compor um grupo social, uma condição da infância. O conceito “Infância” aqui apresentado é fruto de reflexões discutidas na ocasião do Seminário Permanente de Sociologia da Infância, coordenado pelo Professor Dr. Manuel Sarmento, no Instituto da Educação da Universidade do Minho (CIEC/IE-UMINHO), Braga/Portugal, durante a realização do Estágio Científico Avançado de Doutorado em Estudos da Criança, especialidade de Infância, cultura e sociedade.

Diversos campos de pesquisa têm se dedicado ao estudo das crianças e das infâncias: a sociologia, a pedagogia, a filosofia, a etnologia, a psicologia e a antropologia têm contribuído para o surgimento de teorias e métodos dos estudos da infância e das crianças, tornando-se uma importante articulação teórico-metodológica para a produção de discursos teóricos sobre a infância. O alargamento dos campos interdisciplinares de estudos da criança é de suma importância para que possamos compreender a infância por diversas perspectivas.

Nesse aspecto, é relevante trazer a contribuição de Kramer (1995, p. 19) acerca da modificação histórica no conceito de infância:

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

No decorrer da história, a construção social da infância vem sendo escrita por diversos autores com diferentes perspectivas, contudo, a história aponta um ponto convergente: a infância foi uma construção histórico-social produzida em tempos e espaços diferentes e nesse sentido, podemos falar acerca de infâncias. Não de uma única infância, tendo em vista a pluralidade de condições existenciais, das especificidades e características culturais das crianças. São várias condições de infância que precisam ser pensadas a partir de diversos contextos da vivência deste grupo social e geracional (TOMÁS, 2006).

A partir do panorama apresentado acerca das concepções de criança, podemos concluir que cada sociedade em seu contexto temporal acomodará diferentes infâncias, “[...] cada qual a partir do lugar social que ocupa, será objeto de intervenção dos adultos, seja no sentido, do enquadramento social, adaptando-a ao mundo, seja projetando na infância uma nova sociedade, seja conciliando estes dois modos” (ROCHA, 1999, p. 39).

As diversas percepções da infância que a história tem apontado nos possibilita representar as vidas das crianças em diferentes contextos históricos e nos permite descrever a maneira como adultos e crianças concebem e ressignificam suas ideias

acerca da infância (TOMÁS, 2006). A epígrafe desta seção, a canção de Arnaldo Antunes, traz personagens históricos que tiveram infâncias com significados distintos para aqueles que constituíam a sociedade nos contextos vivenciados por cada um deles. Nesse sentido, a ideia de infância é composta, ao longo do tempo e da história, por representações que a sociedade tem acerca das crianças e de sua infância.

Assim, a conceitualização da infância em diferentes momentos da história incide para uma desconstrução da ideia de criança como um ser passivo na sociedade, reafirmando que elas “são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social” (JAMES; PROUT, 1990, p.8).

Os estudos sociais da infância argumentam que as crianças são participantes ativos na construção social de suas infâncias (CORSARO, 2011, SARMENTO, 2005a). Nessa trilha de proposições, reconhecemos a competência, a participação e o protagonismo das crianças nos diferentes espaços sociais. Sendo assim, considerando os pressupostos teóricos aqui apresentados, o próximo tópico abordará o conceito de participação infantil.

## 2. 2 INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO: CONCEITO, PERCURSOS E DISCURSOS

Definir participação não é uma tarefa fácil, tendo em vista que esse campo de estudos tem sido explorado em diversas áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia, direito, dentre outras. O aumento crescente do interesse pela temática da participação tem contribuído para sua ambiguidade conceitual, tornando-se um conceito complexo, apresentando amplas teorias e múltiplos significados (FERREIRA, 2004).

Ao perspectivar uma revisão crítica do conceito de participação, descobrimos que a palavra participação vem do latim “participare”, que se originou da expressão latina “partem capere”, ou seja, tomar parte, tomando como ponto de partida o sentido etimológico como ação de fazer parte ou tomar parte. Quando aplicamos esse conceito de participação à vida das crianças, percebemos que em seus contextos de vida elas estão envolvidas em diversas ações no cotidiano, entretanto não participam efetivamente de todas elas. Sendo assim, o conceito de participação vai além da ideia de fazer parte simplesmente.

No entendimento das autoras Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a participação é definida como o envolvimento nas atividades, possibilitando (ou não) a agência e competência participativa de todas as crianças em seus modos de vida. Contudo, a participação deve ser uma ação social com intenção, dotada de significado, um exercício que tenha um efeito na prática, conforme amplia o debate e explica Fernandes (2006).

Para Sarmiento, participação é exercer um modo de ação influente com poder de decisão num contexto concreto, no qual esta ação tem possibilidade de intervenção social no contexto em questão<sup>6</sup>. Nesse sentido, a participação assume a possibilidade de emancipação do grupo social de crianças relativamente aos adultos, resgatando seu papel ativo (FERNANDES, 2009).

Agostinho (2010) assim se posiciona, ao afirmar que a participação infantil implica que as opiniões das crianças exerçam uma ação influente e que nesse contexto elas possam expressar livremente suas opiniões, expectativas, sentimentos, interesses e necessidades, e que suas opiniões possam ser consideradas para a tomada de decisões nos assuntos que lhes afetam. Para a autora, isto implica no envolvimento democrático

---

<sup>6</sup> O conceito aqui apresentado é fruto de reflexões discutidas na ocasião do Seminário Permanente de Sociologia da Infância, coordenado pelo Professor Dr. Manuel Sarmiento, no Instituto da Educação da Universidade do Minho (CIEC/IE-UMINHO), Braga/Portugal, durante a realização do Estágio Científico Avançado de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Infância, cultura e sociedade.

nos contextos de vida das crianças tais como as famílias, escolas, governos, dentre outros espaços.

Nessa perspectiva, a participação é compreendida como um fenômeno processual gerado pelos participantes, um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações (FERNANDES, 2005). Roger Hart (1992), teórico da participação infantil, também acrescenta que participação está associada a questões como desenvolvimento emocional, autoestima, classe social, entre outros fatores.

Para Hart (1992, p.5), a participação define-se como uma relação com os processos de compartilhar as decisões que afetam individual e coletivamente as crianças. Nas palavras do autor:

[...] processo de partilha de decisões [que] altera a vida da pessoa e a vida da comunidade em que está inserida. A participação é o meio por meio do qual se constrói a democracia e é um padrão para a medição destas últimas. Assim, a participação é um direito fundamental da cidadania.

De acordo com a definição de Hart, participar é partilhar decisões, é partilhar poder e numa relação intergeracional, na qual adultos e crianças têm direitos e estão aptos a decidir sobre o que lhes interessam numa relação democrática onde não há aquele que manda e outro que obedecem, mas há pessoas que partilham e decidem o que for melhor para o grupo em questão.

Nesse contexto, o conceito de participação configura-se como um conceito multidimensional que envolve variáveis como o contexto no qual se estabelece, as circunstâncias que a afetam e as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam. Sendo assim, a participação infantil pode ser considerada tendo em vista as questões de poder e autoridade que perpassam as relações entre adultos e crianças (FERNANDES, 2005), revelando um processo que agrega tanto as divergências como as convergências intergeracionais. Para tanto, a partir desse entendimento, conforme ressalta Fernandes, é necessário compreender a participação como um fenômeno processual desenvolvido nas relações sociais, pelos participantes mediante a interação, negociação, expressão de opiniões e ideias.

Segundo Tomás e Fernandes (2013) o direito de participação das crianças está ancorado em dois pressupostos: um epistemológico e um sociopolítico. Conforme as autoras alegam o pressuposto epistemológico sustenta a retomada das crianças das

perspectivas biológicas e psicolizantes, centradas na noção de desenvolvimento, que a reduzem a um estado de imaturidade e incompletude, passando para uma visão renovada sobre a infância e as crianças e que as concebem como atores sociais, sujeitos competentes. Para o pressuposto epistemológico, a partir da Sociologia da Infância, enquanto campo científico de referência, a ideia é combater a concepção de criança como inferior ao adulto, buscando estabelecer um diálogo crítico com a pedagogia, especificamente, defendendo “uma lógica inclusiva dos saberes e práticas de adultos e crianças, na qual ambos sejam considerados como seres em formação, sem tal comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas” (TOMÁS; FERNANDES, 2013, p. 206).

Já o pressuposto sociopolítico defende a concepção de criança enquanto sujeito ativo de direitos. Nesse contexto, a participação das crianças se insere em debates sobre democracia e cidadania, conforme as autoras. No pressuposto sociopolítico há a reivindicação da construção de uma cidadania que assegura ao grupo das crianças seus direitos, ratificando sua condição de atores sociais. A ideia é construir uma cidadania que englobe as crianças no exercício de uma democracia participativa. “Trata-se, pois, de um processo de reafirmação da condição das crianças como actores, contribuindo, desta forma, para combater a situação de exclusão a que estão sujeitas” (p. 207).

Tomás (2006, p. 205) afirma que “a participação infantil tem como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afectem.” Um dos conceitos fundantes da Sociologia da Infância é a visão de agência das crianças. Giddens (2003) conceitua a noção de agência humana como a capacidade das pessoas de realizarem atividades no mundo em que vivem, agindo de modo a transformá-lo, causando-lhe alguma diferença através de suas ações. Nesse sentido, a agência das crianças é compreendida como a capacidade de tomarem decisões, realizarem transformações, significarem e interagirem entre pares, de participarem de seus contextos de vida.

A participação infantil ganhou visibilidade e um lugar de destaque durante a segunda modernidade em parte devido aos discursos científicos sobre a infância, ganhando a centralidade também nos discursos político e pedagógico (CASTRO, 2015). Nesse contexto, a questão da participação infantil adquiriu centralidade nos discursos a partir do momento em que a infância passa a ser reconhecida como construção social

das sociedades e as crianças passam a ser percebidas como grupo geracional, gradualmente, como atores sociais, sujeitos de direitos (ALFAGEME, 2003).

Fernandes (2005, p.113) contribui nesse sentido, afirmando que

A Sociologia da Infância ao considerar as crianças como actores sociais e sujeitos de direitos, assume a participação infantil como uma questão fulcral nas suas reflexões sendo considerada um aspecto fundamental para a resignificação de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos imprescindíveis [...] a participação infantil [...] tornou-se um assunto incontornável em muitos dos discursos científicos efectuados acerca da infância.

A participação é um princípio básico dos direitos humanos em geral e dos direitos da criança em particular. Os direitos são inerentes a todas as pessoas em razão de sua humanidade, não se caracterizando como algo adquirido ou conquistado. Os direitos básicos de todo cidadão são irrevogáveis, logo, tais direitos não podem ser negados ou cancelados. O reconhecimento dos direitos da criança se dá por volta da segunda modernidade, momento em que as crianças tornam-se visíveis enquanto um grupo social, se mantendo até então em uma invisibilidade e submetido aos interesses dos adultos (FERNANDES, 2009).

Mudanças significativas relativamente aos direitos das crianças quanto à proteção, sobrevivência e educação começam a se delinear a partir do século XVI e gradualmente nos séculos XVII e XVIII. O século XIX é marcado por um conjunto de saberes advindos das diversas áreas do conhecimento que começam o percurso de construção do estatuto da criança com necessidades específicas em relação aos adultos. É no século XX, nomeado como o século da criança por Ferreira (2000) que se intensificam as defesas acerca dos direitos da criança, tendo em vista a construção social da infância comprometida com o desenvolvimento social a partir do investimento nas crianças.

Com a Declaração dos Direitos da Infância (1959) <sup>7</sup>, institui-se o processo de constituição da criança como sujeito de direitos. Esta constituição será ampliada com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989) <sup>8</sup>, que vem salvaguardar os direitos de participação para as crianças, afirmando que elas são atores sociais e com competências políticas.

A CDC foi adotada em assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989,

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 24 de abril de 2018.

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm). Acesso em: 24 abril de 2018.

instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial, foi ratificada por 196 países. No Brasil, a CDC foi ratificada em 24 de setembro de 1990.

Anteriormente à CDC, o conceito dos direitos das crianças estava estritamente atrelado às concepções acerca de sua natureza e necessidades, definindo as responsabilidades dos adultos com relação aos cuidados, educação e proteção às crianças. A partir dos pressupostos sobre os Direitos da Criança expressos pela Convenção das Nações Unidas houve um redirecionamento à condição das crianças reconhecendo também os seus direitos civis e políticos, o direito a expressar opiniões livremente e o direito a ser ouvido em quaisquer processos judiciais e administrativos que lhes afetam (FERNANDES, 2005).

Com base na CDC, Fernandes (2009) compilou os direitos das crianças em três grupos, apresentando-nos a tríade dos direitos das crianças: a) Direitos de provisão; b) Direitos à proteção e c) Direitos de participação.

**Direitos de provisão** – implicam a consideração de programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas à saúde, à educação à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura.

**Direitos de protecção** – implicam a consideração de uma atenção diferenciada às crianças, e de um conjunto de direitos acrescidos, de que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício de seus direitos.

**Direitos de participação** – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em acções públicas a ela direccionadas que considerem o seu ponto de vista (FERNANDES, 2009, p. 41- 42, grifos da autora).

A CDC apresenta os direitos de provisão, que incluem a garantia de acesso à saúde, à educação, à cultura, à família, à cuidados físicos, os direitos de protecção que implicam em cuidados contra maus tratos, violência física ou psicológica, abandono, negligência, exploração, e os direitos de participação que implicam no direito da criança a ser ouvida, incluindo seu direito à liberdade de expressão, de opinião e o direito à tomada de decisões em assuntos que lhes digam interesse (FERNANDES, 2009). Nos artigos 12 e 13 da CDC, mais especificamente, defende-se a participação das crianças:

#### Artigo 12

1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança;

[...]

#### Artigo 13

1. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança (CDC, 1989).

No que diz respeito aos direitos que englobam a dimensão da participação, os artigos 12 e 13 da CDC vão destacar o direito da criança ser ouvida, inclusive em questões administrativas e judiciais, ressaltando o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião levada em consideração, destacando o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer suas ideias, sem restrições.

Dentre os três grupos de direitos apresentados pela CDC – proteção, provisão e participação - observamos que na sociedade aquele ao qual se tem menor efetividade é o direito à participação. O reconhecimento das crianças como atores sociais e sujeitos de direito à participação tem apresentado menores progressos na construção de políticas institucionais para a infância (PINTO; SARMENTO, 1997). Entendemos que esses direitos devem ser efetivados em qualquer contexto em que as crianças estão inseridas e que elas necessitam de proteção, provisão e participação na mesma proporção.

Seguindo o percurso da participação a partir do marco legal, a Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece o direito à educação na pauta dos direitos sociais. O direito à educação desde o nascimento até 6 anos de idade tornar-se dever do Estado. A Constituição assegura que a Educação Infantil deverá ser ofertada em creches e pré-escolas. A competência de oferta da educação infantil é dos deveres dos municípios que devem atuar de maneira prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (art. 211, § 2º, CF).

Além da previsão constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8069 e promulgada em 13 de julho de 1990, representou um avanço significativo na conquista do respeito à criança e ao adolescente no que diz respeito aos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. No art. 4º do ECA, define

que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Os artigos 15 e 16 do ECA asseguram que a criança e o adolescente têm direito “à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais”. Especificamente no que tange ao direito à liberdade, estão os direitos de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, respeitadas as restrições legais; **liberdade de opinião e expressão**; liberdade de crença e culto religioso; liberdade a brincar, praticar esportes e divertir-se; **participar da vida familiar e comunitária**, sem discriminação; **participar da vida política** (grifos nosso).

Em meados da década de 1995, o Ministério da Educação lançou o documento Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças (MEC, 1995). O referido documento, editado em 2ª versão em 2009 (BRASIL, 2009b), apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches e critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. O objetivo profícuo do documento é focalizar a qualidade no atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade, visando um nível mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) determina a Educação Infantil como etapa da educação básica, estabelecendo-a no mesmo patamar do ensino fundamental e do ensino médio. Com a antecipação do ensino fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos, alterando as legislações vigentes. Algumas conquistas foram se efetivando com a LDB. Uma delas, já mencionada, é a inclusão enquanto primeira etapa da educação básica. Vale ressaltar que esta etapa se trata de educação e não de ensino, como as demais etapas. Nesse ponto, podemos salientar a compreensão da Educação Infantil enquanto processo de educação e não de ensino/escolarização das crianças de zero a cinco anos.

Outro ponto a ser destacado é a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de

matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil, assegurando o direito à educação e o atendimento em creche e pré-escola das crianças pequenas, o que já estava previsto no ECA.

No âmbito das orientações oficiais, a área da Educação Infantil nos últimos anos tem incorporado a concepção de criança com direitos e vem apontando caminhos para os profissionais da área de como considerar as potencialidades dessa criança em suas práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento mandatório, aborda os princípios, os fundamentos e os procedimentos para elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a essa etapa da educação básica. Fixada em 17 de dezembro de 2009 (Resolução CNE/CEB nº 5), as diretrizes concebem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p. 12).

As diretrizes curriculares para a educação infantil reconhecem a capacidade das crianças pequenas de estabelecerem múltiplas relações entre si e entre adultos, compreendidos enquanto categoria geracional, afirmando suas potencialidades na participação ativa nos contextos em que se inserem (BRASIL, 2009a). O documento apresenta-se como certificador da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.

Em seu Art.3º, as diretrizes curriculares abordam acerca do currículo para a educação na Educação Infantil, concebido como um:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a, p.1).

Ao sugerir as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, as diretrizes curriculares salientam a necessidade de se considerar as contribuições das crianças na prática pedagógica, reconhecendo a capacidade de participação das crianças.

Em 2019 entrou em vigor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos bebês, crianças e adolescentes ao longo da escolaridade básica. A BNCC contou com a participação de parcela significativa de estudiosos e militantes da área, na sua construção e apresenta como finalidade nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as unidades de ensino públicas e privadas do país.

Apesar das inúmeras críticas que o documento vem recebendo, dentre elas a contradição em suas concepções de educação ao se basear em pedagogias ativas e sinalizar modelos de organização do ensino centrado nos moldes do tecnicismo, além da concepção de competência e direitos como sinônimos, por exemplo. Contudo, a partir de uma leitura seletiva, uma escolha político-pedagógica de ler a base, ressaltamos que no documento da Educação Infantil, a base deriva das diretrizes curriculares e sublinha os conceitos de criança, de currículo, ressalta os eixos estruturantes das interações e brincadeiras e traz indicativos de como estruturar a organização curricular conforme proposto nas DCNEI.

É preciso reconhecer que houve avanços na construção coletiva da base. Um deles é reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica essencial para a construção da identidade e da subjetividade da criança, ratificando o que já estava posto na LDB. A BNCC também apresenta aspectos importantes ao reconhecer e estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 0 a 5 anos.

Na terceira versão da BNCC, o documento assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil - interações e brincadeiras - previstos nas Diretrizes Curriculares. Os direitos previstos na base se concretizam como direitos políticos e dão visibilidade às crianças em suas especificidades, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se.

Vale destacar o direito de participação:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2018, p.38).

Percebemos que a preocupação de considerar a participação das crianças está presente na BNCC como um dos direitos fundamentais das crianças, fruto do esforço histórico das lutas sociais e pressupostos teóricos que tem contribuído nas orientações no campo da Educação Infantil em nosso país.

O reconhecimento das crianças como atores sociais e não apenas como objetos de socialização, tem impulsionado as discussões acerca da participação das crianças, reconhecendo que as crianças contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade na interação e negociação com os adultos e na produção das culturas da infância (AGOSTINHO, 2010).

Corroborando com as ideias de Agostinho (2010), faz-se necessário pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica, reconhecendo que a efetiva participação de todos, criança e educadores, é uma estratégia necessária para a construção da Pedagogia da Infância.

As contribuições de Sarmiento (2005, p. 8) são fundamentais ao defender que:

Esse movimento de encontro e aproximação à Sociologia da Infância tem por objetivo buscar, na concepção de criança como ator social, a visibilização, a compreensão de sua ação, nos seus mundos sociais educativos, para a sua própria defesa, como “co-implicada na prática pedagógica”, como caminho fundamental para que se possa refletir e desinstaurar práticas educativas centradas no educador, e possamos pensar em alternativas para o “envolvimento ativo das crianças como co-decisoras”, a fim de que se promovam vivências participativas, radicadas numa “socialização democrática.”

Nesse contexto, a escola torna-se um espaço de participação ativa das crianças. Contudo, como ressaltam os autores Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 203) faz-se necessário que sejam oportunizadas as possibilidades de participação infantil, visto que a afirmação das capacidades participativas das crianças depende da forma como os adultos irão gerir estratégias para a efetivação dessa participação, quer seja na organização escolar ou em instâncias da sociedade.

Pesquisadores contemporâneos e os documentos oficiais fazem alusão à necessidade de considerar a criança como um ser participante do processo educativo. Entretanto, muitas pesquisas têm apontado que as crianças ainda estão sendo consideradas como um ser em espera da participação, ou seja, as instituições escolares não estão levando em consideração a competência participativa da criança em seu fazer

pedagógico.

Oliveira-Formosinho (2007, p.13) defende que “a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagógica transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas”. A autora destaca que apesar da proposta da Pedagogia da Infância apresentar um arsenal diversificado de modos de compreender a criança como ser participante, a persistência da pedagogia transmissiva, que não valoriza a criança como sujeito ativo, se dá devido à regulação burocrática que está alicerçada na escola contemporânea.

Nesse contexto, a escola se apresenta como uma instância dual capaz de promover a efetiva ampliação dos direitos das crianças instituída por seus projetos políticos e pedagógicos, como também persistindo e reafirmando práticas escolares e pedagógico-didáticas centradas em ações magistrocêntricas, perpetuando práticas inscritas em ações de dominação (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Corroboramos com a ideia de que as crianças possuem competências que lhes permitem dar contribuições enriquecedoras para o melhoramento das práticas educativas. Entretanto, os modos de vida adultos nem sempre reconhecem a potência das crianças, a ponto de considerá-las partícipes dos processos sociais. Agostinho (2010, p. 16) amplia o argumento defendido, ao afirmar que as crianças contribuem ativamente da sociedade com a construção das suas culturas de pares, entretanto a autora afirma que dar visibilidade, publicizar suas contribuições ainda é um grande desafio. Suas culturas de pares, seus modos próprios de ser, suas ações, seus desejos e anseios, suas formas de se relacionar, ainda são desconhecidas em grande parte, mesmo sabendo que grandes contribuições vêm sendo divulgadas acerca de suas culturas de pares, reconhecendo que as crianças são sujeitos socialmente ativos, contudo, “continua verdade o fato de que suas vidas são quase sempre determinadas e/ou constrangidas, em larga medida, pelos adultos”.

A participação infantil no contexto educativo não é um modismo, mas uma aspiração política e social que tem estrita relação com a concepção de criança e infância. As legislações, tais a Convenção dos Direitos da Criança, e os documentos institucionais (ECA, LDB, BNCC, dentre outros) consideram o princípio da participação infantil um ato político, estritamente relacionado à concepção de infância e de criança e à proposta pedagógica democrática de escolarização para todos (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Qvortrup (1995, p. 9) denuncia que “[...] os adultos afirmam que as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes são tomadas decisões, que vão ter consequências nas suas vidas, sem que as mesmas sejam levadas em conta”. James (2009) corrobora com esta ideia quando defende que a concepção de criança passiva continua muito presente nos contextos educativos. O autor salienta que a escola tolhe a criança com práticas de controle e disciplinamento, privando-lhe de alguns dos seus direitos fundamentais, a partir do discurso da proteção à criança.

Essa concepção de criança que perpassa os espaços educativos dificulta as possibilidades de afirmação de outra concepção de criança enquanto um sujeito ativo socialmente, situado no tempo e no espaço, sujeito participante e protagonista de suas ações.

Um processo de participação, baseado em um conceito de criança como sujeito participante, implica, portanto, que os adultos devem ser capazes de ouvir e possibilitar formas de participação das crianças nos cotidianos infantis que sejam significativos para elas. Nesse sentido, Fernandes e Cunha (2012, p. 03) defendem que “participação ‘real’, implica que se questionem práticas e atitudes adultas, de forma a incluir as crianças de forma significativa, em processos de escuta ativa e do seu envolvimento efetivo nos processos de decisão nos assuntos que são significativos para elas”.

Nesse contexto, partimos da premissa da participação infantil como a ação influente das crianças nos seus contextos de vida e corroboramos da ideia de que a participação infantil só faz sentido quando há um adulto que possibilita a ação efetiva da criança nos processos de tomada de decisão nos assuntos que são significativos para elas.

Assim, assumimos que a participação implica em sermos considerados, levados em conta, trata-se da capacidade de sermos ouvidos nos contextos em que estamos inseridos, tomando decisões e influenciando as questões que nos dizem respeito. Nesta perspectiva, a participação é entendida, como o direito que a criança tem de usar sua capacidade e competência com formas de intervenção em todos os momentos de sua vida quer seja na esfera pública ou privada.

Nessa trilha de proposições, Cunha e Fernandes (2012, p. 3) apontam que para que a efetiva e real participação infantil ocorra devem ser garantidas três condições “o reconhecimento do direito a participar, dispor das capacidades necessárias para exercê-lo; e que existam os meios ou os espaços adequados para torná-lo possível”. Para as autoras, essas dimensões se impõem como uma tarefa complexa, tendo em vista que as

crianças são dependentes dos adultos para que o seu direito a participação seja efetivado.

Hart (1992), teórico da participação infantil propôs uma sistematização da participação de crianças em diversos contextos a partir de uma representação com a escada, denominada, *Participation ladder* (Escada de participação)<sup>9</sup>. Na ideia de Hart, a escada representa posições de não participação e de participação infantil a partir dos degraus. A representação em escada indica que diferentes níveis de participação representam diferentes níveis de poder na produção nos processos de participação social. Para o autor participação é o “processo de partilha de tomada de decisões que afetam a vida individual ou a da comunidade onde se reside. É o meio pelo qual uma democracia se constrói e constitui um standard a partir do qual as democracias deverão ser medidas.” (HART, 1992, p.7).

Sumarizando o modelo proposto por Hart (1992), o mesmo propõe oito degraus. Os 3 (três) primeiros degraus representam posições de não-participação: 1. Manipulação, 2. Decoração, e 3. Tokenismo. Os 5 (cinco) últimos degraus, revelam posições crescentes de participação infantil: 5. Delegação com informação, 6. Iniciativa adulta com partilha de decisões com crianças, 7. Processo iniciado e dirigido pelas crianças, 8. Processo iniciado pelas crianças com partilha de decisões com adultos, conforme apresentamos na figura abaixo:

---

<sup>9</sup> A proposta de sistematização da participação infantil de Hart (1992), conhecida como Escada de participação, foi inspirada pela proposta de Escada de participação cidadã de Arnstein (1969) ancorado na ideia de que existem diferentes graus de participação dos cidadãos na sociedade.

**Figura 01** – Escada da participação proposta por Hart (1992)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas ideias de Hart (1992)

No primeiro degrau, chamado por Hart de **manipulação** (*manipulation*), as crianças são utilizadas como inspiradoras de iniciativas, contudo não receberam nenhuma informação acerca da ação. Nesse caso, a participação das crianças está atrelada à conveniência dos adultos, assim, as crianças são manipuladas por interesses adultos. No segundo degrau, denominado de **decoração** (*decoration*), as crianças são apresentadas em projetos adultos como figuras decorativas de suas ações, elas não são dinamizadoras das ações, mas instrumentos de decoração dos desejos e anseios dos adultos.

Fernandes (2009) assegura que a diferença entre o primeiro e o segundo degrau é que neste último as crianças não são mais apresentadas como dinamizadoras das ações, mas como figuras de decoração dos movimentos. O último degrau na escala de não-participação da proposta de Hart é o **Tokenismo** (*tokenism*), ou simbolismo, considerado como práticas de inclusão limitadas, ou seja, falsa aparência inclusiva. Nesse degrau, as crianças apresentam voz, mas não lhes confere nenhuma autonomia da escolha do que dizer ou fazer. Nessas situações são escolhidas crianças com boa

desenvoltura ou as mais atraentes. Essas crianças são usadas para exposições e apresentações, mas aqui os pontos de vista continuam sendo do adulto.

Os cinco últimos degraus da escada referem-se a degraus participativos em ordem crescente. O quarto degrau, denominado de **Delegação com informação** (*Assigned but informed*) diz respeito ao fato da criança está informada sobre os objetivos da ação em que está envolvida, a criança desempenha um papel significativo, mas não interventivo na ação. No próximo degrau, chamado de **Consulta e informação** (*Consulted and informed*), as crianças são consultadas e informadas sobre os objetivos da ação em que estão envolvidas. As ações são dirigidas pelo adulto, mas as opiniões das crianças são tratadas com seriedade, são levadas em consideração com respeito. O sexto degrau participativo é a **Iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança** (*Adult-initiated and directed*). Nesse degrau adultos e crianças têm papel ativo no projeto de tomada de decisões, as opiniões intergeracionais têm poder no processo de resolução e desenvolvimentos das ações.

O sétimo degrau, **Processo iniciado e dirigido pelas crianças** (*Child-initiated and directed*), este degrau revela uma maior independência das crianças em todo o processo. São elas que têm as ideias e planejam o desenvolvimento do projeto. Os adultos podem participar, mas não no comando das ações. No último degrau, **Iniciado e dirigido pelas crianças** (*Child-initiated, shared decisions with adults*) considerado por Hart como o topo da escada, apresenta que em todo o processo, desde o começo até os mecanismos de desenvolvimento e a consideração da opinião do adulto, depende das crianças, se sujeita aos interesses e necessidades das crianças, ou seja, as crianças têm as ideias, definem o projeto e convidam os adultos para participarem no processo de tomada de decisões.

Como podemos perceber a proposta de Hart (1992) nos apresenta uma espécie de ranking das formas de participação, configurando-se como um processo evolutivo de participação das crianças que implica em processos de mobilização das crianças como sujeitos participativos. O autor nos chama a atenção para o fato de que em determinadas situações as crianças poderão optar por qualquer degrau de participação diante das condições em que se encontrem, o que nos faz entender que a escada não apresenta um parâmetro de qualidade para que possamos julgar ações como princípios participativos ou não.

O que de fato nos chama a atenção ao analisarmos a proposta de representação da escada de participação de Hart (1992) é que em qualquer situação as crianças

poderão participar de diferentes maneiras conforme seus interesses e necessidades. Contudo, alguns estudiosos apresentam divergências quanto essa assertiva. Segundo Tomás (2011), os níveis propostos por Hart sugerem uma hierarquização da participação, trazendo concepções estáticas, não possibilitando a captação de diferentes formas de participação em uma mesma iniciativa, não revelando a natureza dinâmica presente nas relações e desconsiderando os contextos sociais e culturais em que a participação tem lugar e adquire significados específicos.

No nosso entendimento, a metáfora da escada de Hart não deve ser vista como um parâmetro para a participação infantil. Há fatores que influenciam as relações e esses precisam ser levados em consideração quando falamos de relações sociais. Contudo, o trabalho proposto pelo autor nos auxilia, principalmente a destacar as formas de não participação presentes em seu estudo e que nos levam a refletir acerca da participação de crianças em instituições educativas.

Outra crítica ao modelo proposto por Hart é a ideia de uma visão paternalista, visto que os níveis compreendidos como participativos estão associados à figura do adulto. Entretanto, historicamente, é inegável que os modos de participação das crianças na sociedade giram em torno das relações de poder entre adultos e crianças. Há um papel adulto de extrema importância para que o direito de participação das crianças seja efetivado na sociedade.

E nesta direção, Vasconcelos (2010) contribui afirmando que não se trata de considerar o adulto um “juiz” que decide se a criança pode ou não participar, mas compreender o seu papel essencial de responsável pela efetivação da participação, deslocando-o do papel do daquele que julga se a criança é ou não capaz, para aquele que parte da concepção que ela é capaz e assume a responsabilidade de efetivar tal participação.

Isto posto, reforçamos a importância e a necessidade teórica e política de se construir e aprofundar contributos teóricos sobre os modos de participação das crianças no processo educativo, com a finalidade de sinalizar aos profissionais que atuam na Educação Infantil possibilidades de oportunizar espaços de participação compatíveis com as culturas da infância, ou seja, que atendam aos modos de expressão das crianças.

## 2.3 PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Propor uma pesquisa acerca da participação das crianças no contexto escolar demanda se debruçar sobre a função da pedagogia frente à garantia do direito das crianças de serem consultadas e ouvidas e o direito de tomarem decisões em sua educação em contexto das instituições de Educação Infantil. Sendo assim, parece-nos imprescindível discutirmos a respeito do papel da pedagogia para a consideração da participação infantil no contexto educacional.

As sociedades ocidentais na busca por um modelo educacional em oposição à idade média, conhecida como idade das trevas, aspiravam por “tempos modernos”. Os processos de mudanças e transformações conduziram o imaginário coletivo para uma perspectiva racional de progresso. A educação tida como ideal de progresso, ganha discussão central, cuja defesa pela escolarização era o argumento para a sociedade moderna alcançar o tal desenvolvimento.

A pedagogia, uma invenção da modernidade, surge como forma de moldar os sujeitos à racionalidade com vistas a consolidar o projeto da Modernidade. Nesse contexto, a sociedade busca formas de educar seus agrupamentos sociais a partir de suas crenças, interesses, princípios políticos e científicos, quer seja por meios formais e não-formais e informais de educação. Em diversas esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação de saberes, hábitos, atitudes levando a diversidade de práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a pedagogia assume um caráter de ciência prática articulando ações de ensino e aprendizagem a fundamentos científicos, desenvolvendo saberes e procedimentos de desenvolvimento da educação.

Assim, para atender as demandas socioeducativas de um novo sistema organizativo social, resultante de um novo modo de compreender o mundo a partir da racionalidade, um mundo moderno com foco na eficiência do trabalho e controle social (CAMBI, 1999), no avanço e na mobilidade social, nas novas formas de estabelecer relações e interações entre as pessoas, dentre outros, a pedagogia, a materialização da experiência educativa, “encarregou-se dos objetivos ideológicos de uma sociedade, na transmissão de conhecimentos, de comportamentos, de atitudes mentais” (CAMBI, 1999, p.382).

Nesse contexto cultural, social e econômico, a educação passa a ser alvo de instâncias sociais como a escola, a família, a igreja, cuja finalidade era transmitir um

modelo educacional pautado na civilidade e na racionalização. O Estado assume um modelo educativo capaz de transmitir às novas gerações competências, conhecimentos e condutas validadas pelos adultos como necessárias ao desenvolvimento social. Assim, a escola imbuída de seu objetivo de escolarizar em nome do progresso da humanidade, adota a educação tradicional, fundamentada numa pedagogia baseada na memorização sem compreensão e na ação de decorar o conhecimento que será aferido. Esse modelo educativo é considerado eficiente para a educação em massa, apesar do discurso da modernidade manifestar a emancipação social (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Na última década do século XIX, surge o movimento de educação progressista, cuja finalidade era propor uma transformação social por meio da educação. Pensadores como Friedrich Froebel, Dewey, Maria Montessori, Steiner e outros pedagogos progressistas visavam uma educação fundamentada na aprendizagem por meio do fazer e não através da transmissão de conteúdos, uma educação ancorada no pensamento crítico em vez da memorização sem compreensão.

Apesar do movimento de educação progressista apresentar bases teóricas sólidas para a superação de uma educação transmissiva da época, o que mais influenciou o sistema educacional foram as propostas de gestão científica da indústria e economia. Nesse contexto, as teorias organizacionais de gestão centradas nas propostas de Frederick Taylor (1856 – 1915) e Henry Ford (1863 – 1947) “pareceu aos governos uma ferramenta mais eficiente para o desenvolvimento de um mecanismo da educação de massas, uma vez que era já instrumento indispensável para a produção em massa da indústria” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p.05).

Em nosso país, as instituições educacionais para atendimento à criança pequena são relativamente recentes, sob influência dos países europeus, chegam ao Brasil, na segunda metade do século XIX, na década de 1870, e estabelecem estreita relação com a história da infância e da família, a constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da industrialização, das mudanças na organização familiar e da participação da mulher no mercado de trabalho.

As instituições educativas, inicialmente denominadas de pré-escolares surgem no Brasil mediante a necessidade de atendimento assistencialista para a criança e sua família como resultado da articulação de interesses políticos, médicos, pedagógicos, dentre outros. Com o intuito de dar suporte às famílias pobres, a “proteção à infância” é o novo motor que impulsiona o surgimento de creches, visando afastar as crianças

pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão exigia, além de atuarem no combate às altas taxas de mortalidade infantil (KRAMER, 1998).

Contudo, para as crianças das classes abastadas, o projeto social de construção de uma nação moderna, recomendava o jardim de infância<sup>10</sup>, considerado o símbolo do progresso e civilização na Europa, uma proposta pedagógica para o atendimento da criança de 3 a 7 anos por meio de atividades capazes de estimular o desenvolvimento integral da criança, ajustando-se aos princípios educativos desejados para aquela época (OLIVEIRA, 2002).

Muitos estudos acerca da história da educação infantil no Brasil apontam e criticam o caráter assistencialista e não educativo das creches presente na origem destas instituições. Entretanto, corroboramos com Kuhlmann Jr. (2011) ao defender que o assistencialismo, destinado às famílias pobres, foi configurado como uma proposta pedagógica: a moralização da cultura infantil, o aperfeiçoando dos hábitos e a educação para o controle da vida social eram os eixos do projeto pedagógico. Nesse contexto, ao conceber uma proposta educacional assistencialista às crianças pobres, a sociedade idealiza uma proposta educacional mais moral do que intelectual, diferente da educação para a emancipação, oferecida aos filhos da elite. “O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam para a emancipação, mas à subordinação” (KUHLMANN JR., 1999, p. 73).

Na formação de um discurso renovador da escola brasileira, as décadas de 1920 e 1930 foram momentos importantes para a educação no Brasil e para o atendimento da infância brasileira. Com a emergência dos movimentos da Escola Nova no final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos e no Brasil, com o movimento dos Pioneiros da Educação, começavam a surgir as pedagogias centradas na criança, pedagogias ativas que criticavam a pedagogia tradicional baseadas na imagem de criança como mero receptor do conhecimento. O movimento da escola nova promoveu mudanças, ressignificações em vários aspectos dos saberes e fazeres escolares, a pedagogia nova propõe a centralidade na criança na construção do conhecimento levando em consideração seus interesses e necessidades, seu processo de desenvolvimento.

---

<sup>10</sup> O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi o fundador dos jardins-de-infância ou *Kindergarten* em 1840 na Alemanha. O nome reflete um princípio que Froebel afirmava ao fazer referência à criança como uma planta em sua fase de crescimento exigindo cuidados para um desenvolvimento saudável, visto que os primeiros anos da criança são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento.

As reformas educacionais buscavam uma remodelação das escolas, alterando processos e métodos, como também a concepção de criança, pretendiam uma mudança na concepção da criança como objeto passivo e receptivo do conteúdo transmitido. Nesse contexto, os ideais escolanovistas difundidos neste período influenciaram a organização das instituições infantis, configurando um novo olhar para as instituições de atendimento à infância. Segundo Kuhlmann Jr., (2010, p.88) “a difusão das instituições associava-se umbilicalmente à ideia de sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso”.

A história da educação infantil revela que as creches tiveram uma trajetória distinta dos jardins de infância, marcada por divergências de concepções no que se refere às funções exercidas das instituições de atendimento à infância. Contudo, os diferentes discursos sempre alegaram levar em conta as necessidades da criança, priorizando o desenvolvimento do indivíduo, quer seja numa educação moralizante, quer seja numa educação para a emancipação. O foco era o desenvolvimento infantil.

Assim, as pedagogias para a educação infantil que surgiram no final do século XIX e começo do século XX estavam atreladas ao campo da biologia e da psicologia evolutiva, carregadas de imagens e verdades sobre a infância. Durante muito tempo, as práticas dirigidas às crianças eram concebidas como um espaço para aplicação de conhecimentos advindos desse campo da ciência, predominando a puericultura, nos espaços da creche. Nas escolas, a visão psicopedagógica reducionista infundia o modelo educacional.

Nos meados da década de 1960 outras ciências começam a desenvolver saberes acerca das crianças e da infância, a saber, a sociologia, a psicologia sociocultural, a história, a antropologia, a filosofia, dentre outras, que passaram a dar suporte à pedagogia a partir de perspectivas distintas.

Os estudos das diversas ciências desafiaram a repensar certezas e verdades históricas com que a pedagogia construiu o fazer pedagógico. As ciências dedicadas aos estudos da infância provocaram a pedagogia a reconhecer que as concepções de infância e crianças são dinâmicas na sociedade e exige uma desconstrução de imagens da infância como um tempo sem voz, sem maturidade, marcado pela negatividade. Tais contribuições têm provocado a pedagogia a compreender sua relação fundante com a infância e repensar o modelo pedagógico (ARROYO, 2009).

O novo estatuto social da criança enquanto um sujeito ativo de direitos reclama uma pedagogia baseada nessa nova imagem de criança com voz, autonomia,

capacidades e cultura, diferente da imagem de aluno que lhe atribuíram. As contribuições dos estudos ancorados na Sociologia da Infância têm indicado ao campo da pedagogia a necessidade de tomar como ponto de partida do fazer pedagógico o conhecimento acerca da criança, marcada não mais pela negatividade, mas pela positividade, pelas competências, “crianças como pessoas dignas de estudo, por direito próprio e não apenas como recipientes de ensino do adulto” (JAMES, 1990, p.34).

No Brasil, no final da década dos anos de 1990, esse movimento provoca o surgimento de uma *pedagogia da infância*<sup>11</sup> influenciada pelos estudos da Sociologia da Infância que chegam ao país. Nesse sentido, Rocha sinaliza a necessidade de uma pedagogia com especificidades para o campo da Educação Infantil, “num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria – histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem” (2008, p.5).

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Infância busca o reconhecimento de uma especificidade da educação de crianças pequenas cujas práticas educativas apresentam características bem distintas da pedagogia escolar. Como Rocha (1999, p.61-62) destaca:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe (sic), sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (grifos da autora)

O movimento produzido pela Educação Infantil nos últimos anos é o de dissipar a imagem de uma criança vista a partir do adulto e buscar formas de resgatar suas práticas sociais ofuscadas pelas práticas escolarizantes. A ideia desse movimento é romper com uma visão de criança como aluno, aprendiz das gerações mais velhas, buscando revelá-las como crianças, atores sociais, capazes de aprenderem saberes, comportamento, valores, culturas e identidades, de estabelecerem relações com os pares, com os adultos, agenciando suas próprias ações sobre o mundo (CERISARA, 2002).

A proposta da Pedagogia da Infância é tomar a criança como ponto de partida

---

<sup>11</sup> Termo atribuído por Rocha (1999).

para a organização do fazer pedagógico no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Conforme Rocha (2001, p. 05) o objeto de preocupação desta pedagogia é a própria criança “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.”.

A teorização das pedagogias da Educação Infantil giram em torno da ideia de criança como um sujeito relacional que está inserida em uma cultura, parte da sociedade e que apresenta modos específicos e legítimos de se relacionar, de se expressar, de pensar, de ser. Apoiam-se também nas proposições para as bases e aspectos internos ao funcionamento institucional de Educação Infantil, apontando aspectos didáticos de como as instituições devem organizar suas práticas sociais cotidianas a partir desse estatuto de criança (BARBOSA, 2006).

Vale considerar que na Pedagogia da Infância não há dissociação entre a relação educar e cuidar. As práticas de cuidar e educar nas instituições que trabalham com as crianças de zero a cinco anos são ações que se complementam e, que as propostas pedagógicas considerem a criança como um ser competente em suas dimensões cognitivas, psicomotoras, sociais e afetivas, capazes de favorecer a construção da identidade, da autonomia e do conhecimento de mundo da criança (KRAMER, 1988).

A Pedagogia da Infância, balizada num projeto emancipatório, caracterizado por uma orientação da prática educativa que concebe a criança como sujeito de direitos e ator social, afirma a indispensabilidade de considerarmos o ponto de vista das crianças, expressada por diferentes linguagens que devem ser consideradas para a organização e efetivação das práticas pedagógicas que concebem “[...] uma pedagogia transformativa – que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.14).

Para que haja essa transformação da ação pedagógica em uma ação que acolha as vozes das crianças, concordamos com Cerisara ao ressaltar a necessidade de uma reorganização no foco do modo de fazer pedagógico, descentrando-o do ponto de vista exclusivamente adulto para uma perspectiva que acolha as práticas das crianças. Isso não quer dizer que haverá uma invisibilidade das práticas dos adultos, ou mesmo uma omissão por parte destes. A proposta da Pedagogia da Infância é reconhecer e efetivar na ação pedagógica os direitos das crianças de serem ouvidas e consultadas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e de usarem o direito de decisão nas

ações que lhes digam respeito. Nesse contexto, sua finalidade é resgatar as vozes das crianças pequenas no contexto das instituições de Educação Infantil (CERISARA, et al. 2002).

O cerne da Pedagogia da Infância é propor uma educação que deve pautar-se nas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com os adultos, com o meio natural e social. Nesse contexto, o estabelecimento de uma Pedagogia da Infância implica a participação da criança na prática educativa, pressupõe ações pedagógicas compartilhadas que possibilitam a partilha e apropriação de processos culturais, a imaginação e as interações intergeracionais.

A Sociologia da Infância traz contribuições relevantes para repensar a ação pedagógica. Nos últimos anos, diversas investigações, além de revelarem a agência das crianças, têm evidenciado e defendido a necessidade de considerar a participação efetiva das crianças nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, as propostas de Tomás e Fernandes (2013, p.206) são fundamentais:

Propomos, então, uma lógica renovada, que inclua adultos e crianças em processos e ações comuns, rentabilizando as linguagens e competências de ambos, assumindo a participação como um pressuposto básico do processo. Tal significa que a definição de estratégias de intervenção deverá ser um processo partilhado, não isento de conflitos e negociado com cada um dos seus interessados, implicando as crianças nestes processos, de forma a promover práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os actores sociais, adultos e crianças. (TOMÁS; FERNANDES, 2013, p.206)

Nesta perspectiva, as pedagogias participativas surgem em oposição ao processo de ensino e aprendizagem transmissivo centrado na transmissão de conhecimentos, revelando uma proposta pedagógica embasada na ideia do processo educativo contínuo e interativo, no qual os atores envolvidos, professora e crianças, são atores sociais, competentes, criativos e partícipes da construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem.

Em oposição à ideia de criança centrada na dependência do adulto, sua incompletude, vulnerabilidade e limitações, busca-se consolidar a visão da infância como um grupo de idade competente e participativo, considerando-o não apenas como um agente de cuidados nos processos de cuidar que envolve a instituição de Educação Infantil, mas um agente educativo, um indivíduo com competência colaborativa em um espaço de indissociabilidade entre o cuidar e o educar, espaço para explorar, para

descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, para se desenvolver.

O presente trabalho se apresenta no intuito de contribuir com o campo da Educação Infantil, a partir da construção de saberes que informem, conscientizem, tensionem e orientem os profissionais da área, colaborando para a reflexão acerca da necessidade de um fazer pedagógico que respeita os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação nas práticas educativas, conforme já anunciamos.

## 2.4 CONSTRUÇÕES TEÓRICAS PARA A IDEIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Imbricada na teorização de que a participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito e que tenha implicações em termos de transformação social (SARMENTO<sup>12</sup>) e imbuída dos pressupostos teóricos acerca da concepção de criança e infância, da pedagogia e da participação infantil, faz-se necessário delimitar em que aspecto essa participação será investigada. Em nosso recorte, escolhemos as práticas pedagógicas como *locus* para investigar a participação das crianças.

A escolha por abordar a prática pedagógica é decorrente do interesse em conhecer como as crianças participam dos seus processos de aprendizagem frente às ações propostas pela professora. Apesar da amplitude do tema nos impor o desafio de fazer escolhas conceituais, muitas delas arriscadas, faz-se necessário o esclarecimento das perspectivas adotadas no intuito de situar o lugar do qual falamos quando utilizamos tal conceito.

A pedagogia enquanto um campo de conhecimentos que se debruça sobre a problemática educativa em sua totalidade, as didáticas, os currículos ou a gestão escolar, abordando processos educativos, objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de conhecimentos e modos de ação, assume finalidades sociopolíticas, expressa uma direção explícita da ação educativa, determinando princípios e maneiras de atuação, portanto uma educação intencional (LIBÂNEO, 2010). Nesse sentido, o trabalho do professor é uma ação intencional, que implica um fazer pedagógico, intencional e organizado.

“Por trás de diferentes pedagogias existem diferentes visões de educação” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p.15). Nesse contexto, as pedagogias são plurais e seus discursos envolvem aspectos sociais, ambientais, políticos, econômicos. Se as pedagogias são plurais, conseqüentemente, os modos de executar tais práticas também são plurais. A partir dessas premissas, nos questionamos o que são práticas pedagógicas?

Na busca por uma definição de prática pedagógica recorremos a Carr (1996, *apud* Franco, 2016), que nos auxilia a compreender o seu significado utilizando o

---

<sup>12</sup> O conceito de participação é fruto de reflexões discutidas na ocasião do Seminário Permanente de Sociologia da Infância, coordenado pelo Professor Dr. Manuel Sarmento, no Instituto da Educação da Universidade do Minho (CIEC/IE-UMINHO), Braga/Portugal, durante a realização do Estágio Científico Avançado de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Infância, cultura e sociedade.

conceito de *poiesis* e de *práxis*. Conforme o autor, *poiesis* é uma maneira de saber fazer não reflexivo, enquanto a *práxis* é uma ação reflexiva, é a prática e a reflexão sobre a prática num movimento contínuo de construção. Partindo da perspectiva do autor, podemos considerar que há práticas docentes construídas pedagogicamente a partir de um fazer intencional e há práticas construídas mecanicamente a partir do saber fazer.

Na direção do que apresenta o autor, as atividades desenvolvidas em um ambiente escolar serão consideradas práticas pedagógicas quando forem permeadas por ações intencionais que visam um objetivo definido de aprendizagem envolvendo reflexão contínua e coletiva, não reduzida a questões didáticas de ensinar e aprender, mas no sentido amplo de ação que é realizada cuja finalidade é o desenvolvimento humano.

Franco (2016) ressalta que o conceito de prática pedagógica depende do entendimento de pedagogia. Nesse sentido, a prática pedagógica é compreendida como uma elaboração teórico-reflexiva subsidiada em teorias pedagógicas. Logo, podemos considerar prática pedagógica como as ações desenvolvidas no contexto escolar que manifestam uma intencionalidade educativa e que não se limitam apenas à prática docente, mas ao conjunto de relações e atividades cotidianas desenvolvidas no âmbito educacional marcados por intenções e possibilidades educativas permeadas pela concepção de pedagogia e do conceito que se atribui à prática.

Nessa trilha de ideias, prática pedagógica são ações que se realizam para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, concebido a partir de um conceito epistemológico de Pedagogia (FRANCO, 2016). Nesse aspecto, podemos afirmar que práticas pedagógicas se constroem no cotidiano da ação docente e que estas são o alicerce à prática docente. Essa ideia é bem expressa por Franco (2016, p. 540):

Percebe-se, portanto, que falar de prática pedagógica é falar de uma concepção de Pedagogia e, além disso, do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente. Dessa forma, só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida a priori a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente.

Sendo assim, as práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades estabelecidas que visam atender determinadas expectativas

educacionais de um contexto social. Essas intencionalidades serão desenvolvidas ao longo do processo didático a partir de formas e meios diversos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir da ideia de práxis que se estrutura com finalidade, planejamento, acompanhamento e olhar crítico reflexivo, reflexão sobre a prática (FREIRE, 2001).

As contribuições de Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, na perspectiva da teoria dialógica, são fundamentos indispensáveis para compreendermos como se constitui a prática pedagógica docente, analisando social e pedagogicamente o papel do professor e do aluno situados no contexto escolar.

A práxis educativa de Paulo Freire propõe uma concepção de ação docente como uma ação construída histórica e socialmente, num processo de formação humana marcada pela não neutralidade e livre de uma ação espontaneísta, alicerçado na ideia de dialogismo, fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia libertária, ancorada numa práxis participativa, respeitando os atores-chave do desenvolvimento pedagógico, professores e estudantes.

Na educação tradicional denominada por Freire (1987) como educação bancária, a prática pedagógica está marcada por um viés unilateral, na qual “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p.33) e o processo educativo ocorre por meio de uma única ação que é o depósito, guarda e arquivo de conhecimento pelos educandos. Nesse modelo de educação bancária, os estudantes são desrespeitados na sua condição humana, suas experiências de vida não são consideradas, visto que os saberes docentes são os únicos saberes legitimados a serem ensinados e aprendidos e ao estudante cabe apenas a função de receptor destes. Assim, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 58).

Frente a esse modelo educativo, Freire propõe uma prática pedagógica dialógica pautada numa educação problematizadora, libertadora e transformadora. Ancorada nesta ideia de uma relação dialógico-libertadora, o processo educativo parte da concepção que a educação se dá nas relações inter e intra-geracionais, partindo dos conhecimentos e experiências dos educandos para a construção de novos conhecimentos vinculados aos interesses destes e não a partir de uma escolha ou imposição das culturas de elites. Nesse contexto, a formação dos sujeitos é efetivada a partir da elaboração e reelaboração de conhecimentos mediante um processo dialógico, resultante de múltiplas interações experienciados no espaço coletivo através de um método pedagógico

contínuo e dialógico (FREIRE, 1987).

Nesse processo reflexivo, a prática pedagógica não se limita às técnicas didáticas do professor, refere-se a algo além do ato de planejar, de ensinar, de transferir conhecimentos. Na ação pedagógica, o diálogo ganha configuração de princípio pedagógico fundamental para a interação social, mediando sujeitos e contexto socioculturais. “A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições, que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam” (FRANCO, 2016, p. 543).

Para Freire, a educação é um ato político que desenvolve uma consciência crítica e a construção do conhecimento é sempre uma ação social. Veiga (1992, p. 16) contribui afirmando que a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. E como tal é determinada por interesses, motivações e intencionalidades. A prática pedagógica envolve múltiplas dimensões (professor, aluno, metodologia, concepção de educação e de escola, avaliação), e “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536).

Neste contexto, desenvolver o exercício da participação é um desafio para os próprios professores, especificamente para os professores da Educação Infantil, tendo em vista o histórico da educação no Brasil, marcada pela ocultação das crianças em seus processos de aprendizagem. A participação plena ocorre quando há transformação social e tal participação configura-se como um exercício de aprendizagem constante por parte dos envolvidos, do saber ouvir, falar, sugerir, acrescentar, numa relação dialógica de respeito mútuo.

Barbosa (2010) reforça a ideia defendida afirmando que a prática pedagógica na Educação Infantil não se limita às ações do professor em sala de aula, não se resume ao ato de ensinar, argumentando sobre as especificidades da profissionalização do docente que atua com crianças. Para a autora, a prática pedagógica deve pautar-se em atividades cotidianas no âmbito da escola de Educação Infantil com a finalidade do desenvolvimento integral da criança, norteada numa intenção política de reconhecimento das crianças como cidadãs com direitos e competente em seus processos de aprendizagem.

A prática pedagógica se faz a partir do pensar, do planejar, do organizar espaços e tempos de aprendizagens para as crianças e todo esse processo é realizado com base

nas concepções de criança, de infância, de Educação Infantil que o professor possui. Uma prática pedagógica centrada na Pedagogia da Infância, por exemplo, parte da compreensão de que toda e qualquer ação pedagógica exige considerar as crianças como participantes ativos das práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os envolvidos, crianças, educadores e famílias.

O que se propõem aqui é que assim como as práticas pedagógicas são influenciadas pelos sujeitos históricos envolvidos no processo, pela cultura escolar, dentre outras influências, é que a criança seja o fator primordial na organização dessa prática. Que ela seja ouvida, consultada e que seus saberes, manifestações, expectativas sejam levados em consideração para a construção das práticas pedagógicas que lhes sejam dirigidas.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas vão na contramão de uma prática centrada no professor como detentor do conhecimento e na ação mecanizada de transmissão do conhecimento. Consideramos que essa concepção está imbricada com os dispositivos legais que regulamentam a Educação Infantil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas, ou seja, são elencadas indicações de como o processo educativo deve ocorrer na primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2009a).

As diretrizes, documento de caráter mandatório, orientam que as práticas desenvolvidas junto às crianças de 0 a 6 anos sejam pautadas nos eixos norteadores: brincadeiras e interações. O documento também sinaliza que devem ser garantidas experiências sensoriais, expressivas, corporais, narrativas, que favoreçam a imersão nas diferentes linguagens, que possibilitem vivências éticas e estéticas, que promovam a participação em atividades coletivas e individuais e que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças (BRASIL, 2009a).

Nos estudos de Rocha (2008, p. 2) encontramos indicadores que visam à ampliação dos eixos norteadores da Educação Infantil, ao apontar que a função desta etapa da educação deva pautar-se no “respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural)”. Para a autora essa função deve efetivar-se mediante ação intencional de forma a contemplar cada uma dessas dimensões.

Pesquisadores, estudiosos e militantes da área ressaltam **a observação, a escuta, o diálogo e a documentação** como fortes estratégias para a ação do professor da Educação Infantil. A escuta das crianças, a prática de observá-las como uma das maneiras de compreender seus modos de agir, suas capacidades, seus interesses. Conforme Bondioli e Ferrari (2004), a prática pedagógica com crianças deve ser concebida como pesquisa e método para assim se conhecer e refletir sobre as possibilidades de ações educativas e sobre os modos como as crianças agem frente ao proposto, o que não se faz a partir de um trabalho improvisado, contudo exige muito conhecimento acerca das crianças e da infância e planejamento. A prática pedagógica com crianças deve ser encarada como campo de investigação, um processo que exige observação atenciosa aos modos como as crianças se expressam possibilitando assim a compreensão de suas ações, como apontam as autoras. Nesse processo, o professor age no sentido de observar, realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades e interesses das crianças.

O planejamento pedagógico executado a partir a observação atenta das crianças revela que não há uma única forma de construí-lo, tendo em vista que defendemos a existência de experiências múltiplas e significativas das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Entretanto, alguns pressupostos são fundamentais para a efetivação praxiológica do planejamento. A este respeito, Ostetto (2000, p. 177) destaca que:

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.

A documentação pedagógica também é uma das estratégias que vem ganhando cada vez mais espaço de discussão e adesão de escolas brasileiras que inspiradas na experiência das escolas de Reggio Emília na Itália, apresentam uma maneira de registrar o progresso da aprendizagem das crianças, através de fotos, desenhos e diversas produções, configurando-se como um espaço denso e repleto da agência e potência das crianças. Júlia Oliveira-Formosinha (2019) ao abordar o tema da documentação pedagógica na Educação Infantil pontua:

Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se esse material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano de ensino e a sua relação com as aprendizagens das crianças, para fazer investigação praxeológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 122).

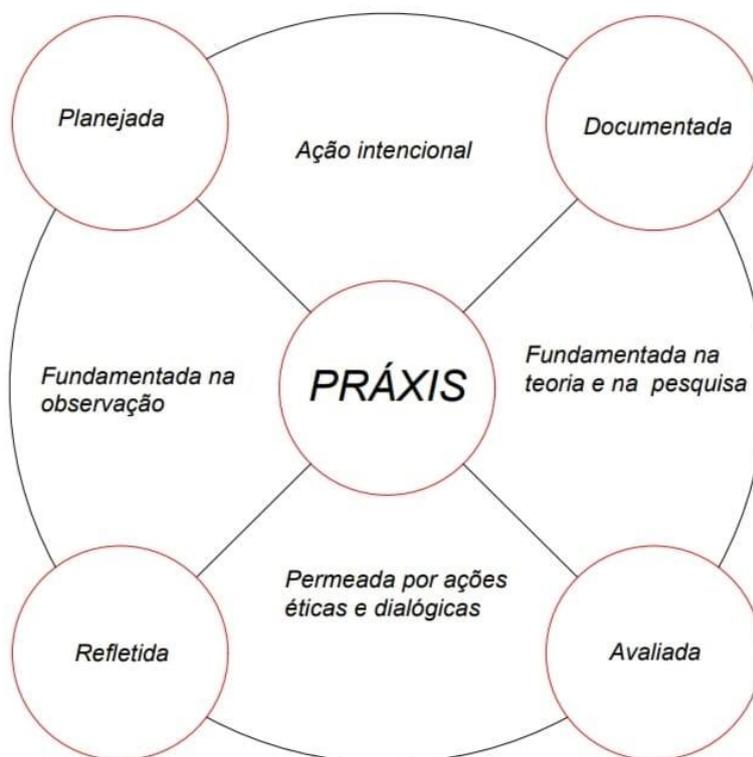
Outro aspecto fundamental na prática pedagógica com crianças é o binômio cuidar e educar que constitui uma dimensão das especificidades da Educação Infantil. Imbricado mutuamente no ato pedagógico, este binômio, fundamental nos processos educativos das crianças pequenas, exige do profissional a apropriação da intencionalidade docente, compreendendo que o trocar a fralda, dar banho, alimentar as crianças devem ser ações planejadas e refletidas, pois se constituem enquanto práticas educativas importantes para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Na soma dessa especificidade, as ações do cotidiano ganham destaque, pois se constituem como práticas sociais importantes para o desenvolvimento da criança. Explorar ambientes, vivenciar novas experiências, estabelecer relações e interações ampliam o repertório vivencial da criança, permitindo que a mesma caminhe para a construção de sua autonomia.

Assumir que as ações do cotidiano da criança compreendem o cerne do ato pedagógico nos leva a refletir que o papel do professor da Educação Infantil vai além da continuidade dos fazeres maternos, é preciso que haja uma intencionalidade educativa no trabalho do professor, exigindo uma profissionalização com foco não só nas competências teóricas, metodológicas, mas também na competência relacional (BARBOSA, 2010).

Nesse viés, a prática pedagógica, ou práxis, organiza-se em torno do planejamento, da reflexão, da avaliação e da documentação pedagógica em articulação com uma ação intencional, fundamentada na observação, na teoria e na pesquisa e permeada por ações dialógicas e éticas, conforme ilustrado na Figura 02.

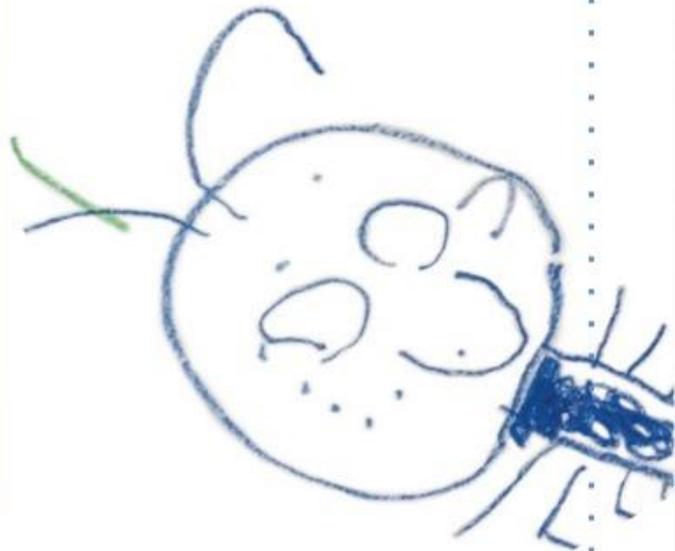
**Figura 02:** Práxis Pedagógica na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora com base nas ideias dos autores.

Portanto, partindo do pressuposto que práticas pedagógicas são ações que pressupõe uma ordenação de elementos processuais dotados de intencionalidade, planejamento, ancorado em concepções do professor acerca da “sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21), ao revés, de uma atividade mecânica, faz-se necessário refletir sobre as intenções educativas frente aos modos de participação das crianças ao que lhes é proposto pela professora.

03



**Itinerários da Investigação:  
Princípios Teórico-metodológicos e Éticos  
na Pesquisa com Crianças Pequenas**



### 3 ITINERÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ÉTICOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS

*Diego não conhecia o mar.  
O pai, Santiago Kovadloff,  
levou-o para que descobrisse o mar.  
Viajaram para o Sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram  
aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar,  
o mar estava na frente de seus olhos.  
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor,  
que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar,  
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
- Me ajuda a olhar!  
(Eduardo Galeano, 2000).*

A epígrafe que abre esta seção, de autoria de Eduardo Galeano, nos ajuda a perceber o quanto nosso olhar se fecha para o mundo, tornando o cotidiano quase invisível e sem sentido. O tom poético do texto nos convida a um afinamento do olhar e uma escuta atenta se quisermos estudar a criança como ator social, sujeito histórico-cultural, sujeito de direitos que participa ativamente de seus contextos. É preciso ter sensibilidade e, principalmente, desprendimento do olhar adultocêntrico, sem crenças e conhecimentos pré-estabelecidos que impregnam nosso olhar, nos permitindo compreender o que nós adultos não conseguimos mais entender, é preciso aprender a olhar. E esse desafio nos acompanha durante todo o período de geração de dados.

A beleza da poesia do autor expressa uma das finalidades desse trabalho, trilhar caminhos metodológicos que propiciem às crianças maior participação na produção dos dados e que possibilitem apreender com mais profundidade a perspectiva das crianças participantes deste estudo, captando suas vozes tão ocultadas ao longo dos tempos.

Nessa seção, abrimos uma discussão específica acerca das orientações metodológicas, as principais definições adotadas, enfatizando a adoção da pesquisa

etnográfica e suas implicações metodológicas. Em seguida, explanamos acerca da participação ativa das crianças nas pesquisas de modo que suas vozes sejam ouvidas e levadas em consideração no percurso da investigação, envolvendo aspectos como os modos e graus de participação das crianças em pesquisas. Ressaltamos também algumas questões éticas que precisam ser levadas em consideração.

Com base nessas discussões, apresentamos os instrumentos metodológicos utilizados para a geração dos dados como também os procedimentos de análise. Logo após, passamos à definição do contexto onde a pesquisa foi realizada, apresentamos inicialmente os motivos que nos levaram a escolher a instituição escolar como campo de investigação, relatando as primeiras aproximações com o contexto investigado. Adiante apresentamos o bairro, a escola, bem como a demarcação dos locais em que as observações foram realizadas, tais como a sala de referência. Nesse item, também apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa, as crianças e sua professora, como também apresentamos suas rotinas na instituição de Educação Infantil.

Posteriormente, procuramos discorrer acerca do processo de aproximação social com as crianças e a constituição de uma relação de interação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa. Procuramos delinear em seguida nosso papel enquanto pesquisadora com as crianças participantes, apontando os papéis assumidos nessa relação. Finalmente, na última parte procuramos relatar como se deu a saída do campo.

### 3.1 A ADOÇÃO DA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA E AS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

Conhecer as realidades da infância a partir da própria criança é um campo de estudos emergente, que adota um conjunto de orientações metodológicas que tem como foco a escuta das vozes das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997). Partindo desse pressuposto, no intuito de levar adiante o reconhecimento das crianças como sujeitos e atores sociais, faz-se necessário adotar uma concepção de pesquisa *com* as crianças e não *sobre* crianças. Tal postura exige do pesquisador pensar em metodologias que tenham foco nas vozes, olhares e ponto de vista das crianças.

A principal contribuição das metodologias participativas é a tentativa de desenvolver um trabalho de evidência e revelação das vozes infantis que permaneceram escondidas nos métodos tradicionais de pesquisa (TOMÁS; SARMENTO E FERNANDES, 2004). Nesse sentido, na busca por uma metodologia de pesquisa que

esteja correlacionada com as perspectivas epistemológicas referentes à criança e à infância, uma perspectiva de pesquisa que reconhece as crianças como atores sociais que devem ser tomadas como informantes, participantes e coprodutoras do trabalho de investigação, uma pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças, que busca esse reconhecimento visando alcançar a compreensão mais aproximada das experiências das crianças.

A escolha por uma pesquisa participativa, de metodologias de caráter qualitativo e adotando uma perspectiva interpretativa e de orientação etnográfica, se justifica por apresentar uma abordagem epistemológica que propicia às crianças maior participação na produção dos dados evidenciando e valorizando saberes anteriormente negligenciados. Conforme pontua Fernandes (2005, p.149), as metodologias inscritas no paradigma participativo asseguram uma atitude colaborativa entre adultos e crianças na co-construção do conhecimento, distanciando-se “das limitações que outros paradigmas poderiam estabelecer à investigação, nomeadamente, os condicionalismos positivistas e pós-positivistas da manipulação e da experimentação do conhecimento”.

As pesquisas participativas com crianças defendem a necessidade de se considerar uma epistemologia que credita numa postura colaborativa, na qual crianças e adultos constroem o conhecimento. Nesse processo, a ação dos sujeitos envolvidos nos processos de investigação insere-se numa perspectiva democrática, revelando-se num processo ativo que reconhece que as crianças são atores sociais com competência para construir o conhecimento com os adultos investigadores acerca dos seus mundos sociais e culturais (FERNANDES, 2005).

A escolha pela metodologia de orientação etnográfica possibilita ainda a apreensão com mais profundidade dos modos como os sujeitos interagem uns com os outros, ou seja, maior compreensão dos fenômenos sociais. A contribuição de Fernandes é fundamental ao afirmar que no paradigma participativo encontramos princípios metodológicos que não consideram a criança como uma unidade isolada, mas como uma unidade inserida numa realidade social com estruturas que a influenciam e que também são por ela influenciadas, reconhecendo que nos contextos de vida das crianças se constroem e reconstróem relações sociais. Nesse sentido, a escolha metodológica também se assenta em questões políticas no que diz respeito aos direitos das crianças.

Conforme Corsaro (2009b), a etnografia possibilita uma construção de uma base de dados empírica alcançada a partir da imersão do pesquisador nas formas de vida social do grupo, buscando entender as ações e os conhecimentos culturais do contexto

investigado. Um método de geração de dados que surge das relações e interações que o pesquisador estabelece com o campo de pesquisa, de modo que um dado tem muitas possibilidades de interpretação, dependendo do olhar do pesquisador.

Faz-se necessário compreender que a etnografia é um método de geração de dados que surgiu na antropologia. O trabalho empenhado por Malinowski junto aos nativos do arquipélago Trobriand, na Melanésia, é compreendido como marco para as pesquisas que adotam a observação participante no meio acadêmico. A ideia de Malinowski era compreender o modo de vida dos nativos e para isso seria preciso conviver com eles por um longo período de tempo, largando preconceitos, tornando-se um deles, para se compreender o “ponto de vista dos nativos”. A partir dessa experiência de trabalho, Malinowski reformula o método etnográfico ressaltando que para se obter uma descrição mais aproximada da realidade era necessário que o pesquisador considerasse os seres humanos como informantes legítimos sobre seus contextos de vida e não como meros objetos de pesquisa, o que se configura como uma importante contribuição para as pesquisas qualitativas (MALINOWSKI, 1978).

Inspirada nas premissas epistemológicas da antropologia, o campo de pesquisas educacionais apropriou-se da etnografia e de seus pressupostos e ela vem conquistando cada dia mais espaços nas pesquisas educacionais e nos contextos de pesquisas com crianças. Contudo, o que se tem de fato é uma adaptação da etnografia à educação, sendo assim, os estudos são do tipo etnográfico, pois utilizam elementos e técnicas da etnografia e não etnografia no sentido estrito (ANDRÉ, 1995).

Na etnografia, o pesquisador é a principal ferramenta metodológica (ANDRÉ, 1995). Sarmiento (2003) também contribui salientando que no estudo etnográfico o principal instrumento de pesquisa é o próprio pesquisador, sua predisposição para observar, perceber o contexto, buscar informações, investigar, analisar os dados produzidos na relação com os informantes. Tais ações estão intrinsecamente relacionadas com a condição subjetiva do pesquisador, exprimindo a não neutralidade no ato de pesquisar.

Partindo da compreensão da etnografia como descrição detalhada dos modos de interação social, Corsaro (2009b) salienta a necessidade da imersão do pesquisador nas formas de vida social do grupo, a partir da observação e participação de aspectos corriqueiros da vida diária do grupo, no sentido de “[...] apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação” (SARMENTO, 2003, p. 153).

Nesse contexto, Willis e Trondman (2008, p. 211) afirmam que a etnografia:

se trata de uma família de métodos que envolvem um contacto social directo e sustentado com agentes, escrevendo ricamente o encontro, respeitando, a experiência humana, nos seus próprios termos. A etnografia é o registo-testemunhal disciplinado e deliberado de acontecimentos humanos.

Trata-se de um estudo cultural (SARMENTO, 2011, p.16) capaz de revelar as múltiplas dimensões da vida social do grupo em seus contextos educativos. O autor destaca a pluralidade da vida, afirmando que “a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas (...)” (ibidem, p.16).

Ressaltamos a complexidade da orientação etnográfica com crianças frente aos desafios postos pela proposta metodológica, da necessidade de se tornar um nativo, uma ideia que não se sustenta, uma vez que enquanto adultos jamais poderemos nos tornar crianças, ponto este que vem sendo fortemente criticado pela comunidade científica<sup>13</sup>. Apesar de reconhecermos as limitações do método etnográfico, ainda acreditamos que ele é um dos métodos participativos mais indicados, pois possibilita colocar as crianças no centro do processo de investigação, como também permite a apreensão com mais profundidade os fenômenos sociais, por meio das descrições densas, ricas em detalhes numa tentativa de traduzir de forma mais aproximada as experiências das crianças.

As descrições densas são instrumentos que nos auxiliam a revelar os conhecimentos acerca das crianças, conforme podemos perceber na definição de Denzin (1989, *apud* GRAUE; WALSH, 2003, p. 163).

A descrição densa... faz mais do registrar o que uma pessoa está a fazer. Ela vai além dos meros factos e das aparências superficiais, apresentando detalhes, contextos, emoção e as redes de relações sociais que unem pessoas às outras. A descrição densa evoca a emotividade e os auto-sentimentos e, inserindo história na experiência, estabelece a significação da experiência, ou a sequência de acontecimentos, para a pessoa ou pessoas em questão. Nessa descrição ouvem-se as vozes, os sentimentos, as acções e os significados dos indivíduos em interação.

---

<sup>13</sup> Esse ponto será melhor debatido no item 3.7 “VOCÊ É ALUNA NOVA!”: QUEM SERÁ A PESQUISADORA NA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS? neste capítulo.

Ghedin e Franco (2011, p.179) afirmam que a etnografia é um “trabalho extremamente difícil, pois requer deixar de lado os preconceitos e pôr-se no lugar daqueles que se está procurando conhecer.” Na pesquisa com crianças é preciso superar muitos conhecimentos e valores sobre as crianças que estão incutidos em nossas mentes, pois nossa visão adultocêntrica está impregnada de certezas acerca das crianças.

Nesses termos, a antropologia, nos auxilia a compreender a categoria criança em uma posição de alteridade, ou seja, o ouvir e respeitar as outras vozes, como outro a ser conhecido, descoberto (AMORIM, 2001). Para que esta relação de alteridade seja possível, é necessário olhar as crianças como seres estranhos, diferentes da criança que um dia fomos, diferente do nosso mundo e desconhecidos por nós que somos adultos. Olhar para as crianças com um sentimento de estranhamento.

Nessa perspectiva, alguns autores destacam o princípio metodológico da reflexividade (SARMENTO; PINTO, 1997; CORSARO, 2009b). A reflexividade é alcançada na investigação mediante o diálogo constante com o outro em idas e vindas aos processos de interpretação das experiências de campo. Nessa linha de ideias, Delgado e Muller (2008, p.09) enunciam que a etnografia é um trabalho de construção que relaciona as experiências sociais e culturais do pesquisador-adulto em enfrentamento com as experiências dos sujeitos-crianças, “estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos”.

Essa dinâmica de estranhamento e proximidade com as crianças se constituiu como um desafio na presente investigação. Esse entendimento do outro exige uma postura vigilante do pesquisador, para que ele possa fazer os ajustes necessários no processo da observação participante e assim criar uma relação favorável e de confiança com os sujeitos investigados. Além disso, ainda requer perspicácia do pesquisador para compreender os mundos das crianças, suas *cem linguagens*<sup>14</sup>, suas múltiplas linguagens para expressar suas opiniões e posições, nem sempre expressas pela oralidade, portanto é imprescindível uma postura do pesquisador comprometida e respeitosa com as crianças.

---

<sup>14</sup> O termo *cem linguagens* se refere à poesia “As cem linguagens das crianças” de Loris Malaguzzi.

### 3.2 PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PESQUISAS E AS QUESTÕES ÉTICAS

A participação de crianças em pesquisas não é recente. Há muito tempo elas participam de pesquisas em diversas áreas e campos de investigação. Christensen e Prout (2002) identificam quatro formas de compreender a condição das crianças e a infância no trabalho de investigação: a criança como objeto, a criança como sujeito, a criança como participante, a criança como participantes e copesquisadora.

A primeira abordagem aponta a criança como objeto. Para essa abordagem, se comparadas com os adultos, as crianças são seres incompletos a serem formados e socializados, são incompetentes e incompletas em relação ao desenvolvimento. Percebidas desta maneira, as crianças são focalizadas a partir da perspectiva do adulto, único responsável pelas informações sobre as crianças. Nessa abordagem, a criança não participa e nem tem voz no processo de investigação, todas as informações sobre a criança são obtidas a partir do conhecimento do adulto sobre a questão, são as pesquisas sobre crianças.

A abordagem da criança como sujeito, questiona a visão da criança como objeto de pesquisa e propõe o seu posicionamento como sujeito. Esta perspectiva está focada na criança, que tem como ponto de partida o seu reconhecimento como uma pessoa dotada de subjetividade. Entretanto, o envolvimento da criança na pesquisa é considerado por julgamento baseado nas suas competências sociais e habilidades cognitivas, de acordo com o critério da idade, considerando o desenvolvimento e a maturidade. Muito frequentemente nesse tipo de investigação apenas as crianças mais velhas são consideradas como sujeito, tendo em vista seu desenvolvimento, principalmente no que se refere à oralidade.

A terceira perspectiva procura compreender as crianças como participantes e atores sociais. As crianças são concebidas e tratadas como pessoas que transformam e são transformadas pelo mundo social e cultural em que vivem. Sendo assim, suas experiências e interpretações de mundo são aceitas e incluídas como válidas para a pesquisa.

A quarta abordagem baseia-se no pressuposto da criança como participante ativo e copesquisadora do processo de pesquisa. Em todas as etapas do processo de investigação, as crianças são envolvidas, informadas e consultadas em relação aos propósitos e procedimentos e são tomadas como informantes e coprodutoras da pesquisa.

Os estudos centrados na perspectiva da Sociologia da Infância vêm tomando as duas últimas abordagens, focalizando as crianças como participantes e coprodutoras do trabalho de investigação. Conforme Soares (2006), nos últimos anos, a pesquisa com crianças tem apresentado significativos investimentos decorrentes do movimento de mudança paradigmática na forma de ver a criança e a infância, movimento esse que se iniciou na década de 1980 com alguns sociólogos da infância.

Nessa perspectiva, a contribuição das novas formas de desenvolver pesquisas científicas com crianças reside no fato de ter colocado no centro do debate o resgate da voz e ação das crianças, as quais durante muito tempo permaneceram escondidas, havendo apenas pesquisas que falavam sobre elas. Durante todo século XX, as pesquisas tradicionais sobre as crianças revelam um conhecimento enviesado acerca da infância a partir das principais instâncias sociais que se ocupam destas, a escola ou a família. Tais investigações pautavam-se no estudo da criança a partir de sua condição de aluna ou filha, sem ser levada em consideração por si só, o que acabava incorrendo em uma investigação centrada no desenvolvimento infantil, suas competências psicológicas, sua racionalidade e maturação (SOARES, 2006).

Nesse contexto, a sociologia da infância tem buscado apresentar e discutir propostas e alternativas de se fazer pesquisa que resgate a voz da criança, seus modos de ser, de sentir, de fazer, visando o estabelecimento de uma relação mais respeitosa da criança enquanto sujeito social e de direitos (FERNANDES, 2016).

A proposta de dar voz às crianças, reconhecendo-as como produtoras de dados para estudos e pesquisas implica em desafios e complexidades para os pesquisadores. Segundo Borba (2005), o reconhecimento de um coprodutor no trabalho de investigação pressupõe novas relações sociais impondo questões éticas que deverão ser consideradas na pesquisa.

Os pesquisadores Christensen e Prout (2002) sugerem o princípio fundamental da simetria ética na pesquisa com crianças. Os autores salientam que o pesquisador deve assumir como ponto de partida uma relação ética, tal qual na pesquisa entre adultos. Nesse sentido, o pesquisador deve empregar os mesmos princípios éticos nas pesquisas com crianças e com adultos, logo, as crianças têm o mesmo direito e consideração ética em relação aos adultos.

Alderson (2005) amplia o argumento defendido ao compreender que o princípio fundamental para desenvolver uma pesquisa com criança está no respeito aos direitos humanos. A concepção de infância e criança que norteia a pesquisa deve estar articulada

com as escolhas teórico-metodológicas adotadas e esta articulação deve ser resguardada em todos os procedimentos adotados no processo investigativo, assegurando que os instrumentos de geração de dados não vão ferir a integridade física ou emocional dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Questões como a utilização dos nomes das crianças, suas identidades, a exposição de suas imagens, produções, pedido de autorização para participação (crianças e familiares) devem ser levadas em consideração quando se propõe uma investigação com crianças.

Optar por metodologias de pesquisa com criança, impõe ao pesquisador o desafio de adotar metodologias que respeitem e valorizem a criança como sujeito de direitos em todo o processo de investigação. Nesse sentido, o processo dialógico entre pesquisador e sujeitos da pesquisa deve ser construído ao longo da pesquisa. As formas de se incluir as crianças como coparticipantes na condução da pesquisa baseiam-se na explanação dos objetivos e dos procedimentos do estudo a serem executados pelo pesquisador e na escuta das vozes das crianças em todo o processo de investigação. É essa escuta que permite ao pesquisador ganhar a confiança das crianças e se tornar um membro do grupo, favorecendo que elas, também se constituam como participantes e coautoras da pesquisa.

Mais do que um princípio metodológico, a busca do diálogo com as crianças, se constitui em um princípio ético dialógico entre pesquisador e sujeitos da investigação, levando a assegurar que as vozes e as identidades desses sujeitos serão respeitadas e evidenciadas na pesquisa.

O objetivo profícuo desta pesquisa, apesar de escrita por uma adulta, é evidenciar as experiências das crianças nos espaços de Educação Infantil, a partir de suas falas e ações. Deste modo, afirmamos que esta investigação é uma produção construída a partir da interlocução teórica de adultos (mediante tantos outros estudos que tomam a criança como sujeito da pesquisa), mas principalmente da interlocução com as crianças, gerada a partir do diálogo, da escuta atenta e sensível, fruto da participação infantil.

### 3.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Neste item apresentamos os instrumentos metodológicos de geração de dados. Utilizamos o termo geração de dados e não coleta de dados, baseada em Graue e Walsh (2003, p.115) que ressaltam que “os dados não estão por aí à nossa espera”, mas surgem das relações e interações que o pesquisador estabelece com o campo de pesquisa, de modo que um dado tem muitas possibilidades de interpretação, dependendo do olhar do pesquisador.

Nesse contexto, Redin (2009) afirma que quanto mais detalhada e disciplinada for a observação etnográfica, maiores serão as possibilidades de aproximação do grupo pesquisado e do alcance da compreensão mais aproximada das experiências das crianças. No viés dessa consideração, utilizamos os seguintes instrumentos metodológicos:

- A observação participante, ferramenta metodológica tradicional, que consiste numa “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado” (COHN, 2005, p.45). Numa relação de diálogo e interação, pois, ao observar, o pesquisador descreve situações da vida cotidiana do grupo foco e estabelece significados a essas ações, visto que participou e presenciou as relações estabelecidas pelo grupo de crianças. Através da observação participante, focalizamos nosso olhar para os modos de participação infantil e as implicações no processo educativo no cotidiano da instituição de Educação Infantil. Sarmiento (2003) salienta que no estudo etnográfico o principal instrumento de pesquisa é o próprio pesquisador, sua predisposição para observar, perceber o contexto, buscar informações, investigar, analisar os dados produzidos na relação com os sujeitos participantes. O modo como organizamos os momentos de observação para a organização e geração dos dados pode ser conferida por meio da tabela ilustrativa (Apêndice C).
- Diário de campo para registrar/anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados. Os registros escritos em forma de notas em presença e diários ampliados foram aprofundados posteriormente à observação. O diário de campo possui caráter reflexivo e analítico, uma vez que o pesquisador registra tudo aquilo que chama sua atenção durante as observações e em seguida organiza as notas de campo, passando por um procedimento analítico e reflexivo (WINKIN, 1998).

Sendo assim, o diário de campo se constituiu como um forte instrumento investigativo, capaz de sistematizar as experiências num processo posterior análise dos dados.

- Gravações audiovisuais capazes de apreender o fenômeno em movimento e obter grande quantidade de dados descritivos acerca das relações sociais ocorridas entre crianças e adultos durante toda a rotina escolar. Utilizamos a máquina fotográfica para a captação de vídeo e também para a captação de fotografias. O revezamento entre o registro em fotografia e gravação em vídeo deu-se de forma aleatória, em alguns momentos foi necessário filmar e em outros captar as cenas através de fotografias. Para captação de fotografias foi utilizada a máquina fotográfica para registrar as características da escola e as ações cotidianas das crianças. Para a captação de vídeo, utilizamos o procedimento de registrar os momentos de participação das crianças nas práticas pedagógicas. As gravações em vídeo duravam em média 30 minutos por dia e o registro de filmagem e fotografia era complementado com anotações no diário de campo, após o término da atividade. As gravações em vídeo foram vistas e revistas, organizadas e separadas por dia de observação e transcritas. Através da análise dos vídeos, fizemos o recorte de episódios interativos nas atividades de brincadeiras, realizamos um relato minucioso dos acontecimentos (transcrição) e a extração dos vídeos em fotografias sequenciadas (utilizamos um programa de computador de domínio público disponível na internet chamado *Free Vídeo To JPG Converter*). As fotos foram agrupadas em sequências interacionais denominadas de episódios (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

Apesar de escolhermos as gravações audiovisuais como um dos procedimentos para geração de dados, utilizamos poucos dados provindos desse instrumento metodológico, devido à qualidade da gravação. Procuramos realizar as gravações nos locais onde as crianças frequentavam: sala de referência, área de lazer, refeitório, solário, dentre outros. Entretanto, embora esses espaços fossem bons, na maioria das vezes, a gravação ficou comprometida, tendo em vista os ruídos externos advindos de outros ambientes da instituição, da instituição escolar vizinha (escola de ensino fundamental) e até mesmo das falas simultâneas das crianças participantes da pesquisa. No decorrer das gravações percebemos que o cuidado excessivo em garantir a clareza das gravações interferia nas possibilidades das

crianças se expressarem, e de certa forma, ia de encontro à proposta do estudo, de garantir a participação das crianças em todas as etapas da investigação. Nesse sentido, optamos em utilizar outros meios para geração de dados, não priorizando, dentre os outros instrumentos, as gravações audiovisuais.

- Grupos de Interesses e pequenos grupos de discussão. Esta estratégia metodológica, aconselhada por Mauthner (1997), se caracteriza como conversas que se desenvolvem em torno de um determinado assunto, no qual o investigador assume o papel de facilitador, permitindo o desenrolar da conversa entre os sujeitos participantes, não devendo ultrapassar três crianças, segundo aconselha o autor. Os pequenos grupos de discussão se constituíram como uma estratégia fundamental, tanto para o estreitamento de laços e conhecimento sobre a pesquisa, quanto para o processo interpretativo, visto que se assumiu como uma maneira de recolher as vozes das crianças acerca dos significados e valores relacionados às suas ações, estabelecendo uma relação dialógica com os sujeitos da pesquisa.

Para realizarmos essa atividade não tínhamos um espaço o qual pudéssemos utilizar, livre de interrupções, um ambiente silencioso, etc. A sala multiuso estava ocupada com objetos que seriam vendidos num bazar realizado pela escola com fins de angariar recursos nos dias em que planejamos tal ação. Por isso, desenvolvemos a atividade em locais distintos e em momentos diferentes levando em consideração a disponibilidade das crianças em participar. Um dos locais escolhidos foi a casinha no parquinho, local muito apreciado pelas crianças. Apesar de ser um local aberto e de fácil acesso, o que ocasionava algumas interrupções por outras crianças, percebemos que as crianças gostavam do ambiente o que de certo modo facilitava o desenvolvimento da atividade deixando as crianças mais à vontade para falar e participar. Também utilizamos um banquinho próximo ao solário do Infantil III-B, onde as crianças também costumavam sentar para conversar. A atividade foi realizada em subgrupos, com, no máximo, três crianças, facilitando a participação de todas.

- Entrevista do tipo semiestruturada com a professora, visto que esse instrumento, conforme Triviños (1987, p.146) “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o sujeito alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. A entrevista

foi constituída por perguntas básicas de interesse da pesquisa, como questões de fórum pessoal sobre formação, prática pedagógica, questões relacionadas à temática da participação, dentre outros aspectos que forma emergindo no transcorrer da conversa (Apêndice D).

A escolha de diversos instrumentos de recolha de dados é uma tentativa de potencializar as possibilidades de tornar visíveis as crianças enquanto participantes ativas desta investigação, tendo em vista que partimos de uma perspectiva de pesquisa que reconhece as crianças como atores sociais que devem ser tomadas como informantes, participantes e coprodutoras do trabalho de investigação, buscando esse reconhecimento e visando alcançar a compreensão mais aproximada das experiências das crianças, contribuindo para alargar a ideia de Ferreira (2008, p. 149) quando afirma que as crianças são vistas como “atores sociais [...] e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora”.

### 3.3.1 Análise dos dados

Para a geração de dados, utilizamos os procedimentos metodológicos da abordagem etnográfica e seus instrumentos, indicada pelos autores do campo como a mais apropriada reconhecida as suas limitações, por propiciar às crianças maior participação na produção dos dados e por possibilitar apreender com mais profundidade os modos como os sujeitos interagem uns com os outros como já anunciamos no item acima. Por meio da observação participante acompanhamos um grupo de 17 crianças com idade de três e quatro anos e sua professora em uma escola pública de Educação Infantil, durante os meses de outubro de 2018 a fevereiro de 2019.

Através da observação participante, foi gerado um quantitativo de dados, que foram analisados e interpretados. Laville e Dionne (1999) lembram que os dados precisam ser elaborados para se tornarem utilizáveis para a construção do conhecimento, nesse sentido, cabe ao pesquisador organizá-los, transcrevê-los, agrupá-los em categorias para só assim procedermos às análises que culminarão em conclusões.

Nesse processo de organização dos dados, a pesquisa obteve uma grande quantidade de material produzido. Foram 12 horas e 57 minutos de gravação em vídeo, 251 fotografias (79 fotos da instituição, 157 fotos das crianças e de atividades desenvolvidas por elas e 15 fotos registradas pelas crianças); 42 páginas de anotações

dos registros no diário de campo, 12 páginas com registros feitos pelas crianças e 6 páginas de transcrições dos grupos de interesse (conversas com as crianças), 03 páginas da entrevista com a professora, 62 episódios, sendo que destes 10 foram selecionados para compor a tese.

A análise dos dados baseou-se na combinação entre a leitura dos registros do diário de campo, buscando analisar as notas de campo obtidas durante as observações, e a apreciação das imagens registradas através da máquina fotográfica e das relações estabelecidas no contexto.

### 3.4 ESCOLHA DO CAMPO E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO DE PESQUISA

O presente estudo foi submetido à apreciação do Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe antes da coleta de dados ser efetivada e somente após aprovação iniciamos a realização da investigação (CAAE 83005618.4.0000.5546 – Anexos).

No início do ano de 2017, após defesa da dissertação de mestrado, fui convidada para participar de uma atividade que fazia parte da semana pedagógica da instituição. A finalidade de minha participação seria a apresentação dos resultados da pesquisa do mestrado. Na ocasião, a instituição se mostrou muito receptiva à minha presença incentivou-me a desenvolver a pesquisa do doutorado em suas dependências.

A partir desse contexto de um ambiente favorável à presença de pesquisadores, iniciei o processo de análise dos critérios de escolha da unidade educativa. A escolha do campo seguiu inicialmente uma série de critérios, que juntos foram considerados como condições facilitadoras à análise da problemática da participação infantil e as implicações na prática pedagógica.

Os critérios utilizados para a escolha da instituição foram: ser uma instituição de educação infantil. O critério de escolha da escola se deu a partir da proposta pedagógica. Conforme o projeto pedagógico da instituição, a proposta pedagógica da instituição estava pautada na ideia de que o processo educativo terá como finalidade que as crianças despertem a clareza do raciocínio, equilíbrio emocional e iniciativa de ação (PPP, 2016). A partir dessas concepções, inferimos que a metodologia utilizada apresentava uma sistemática que credita à criança um *status* de competente e desenvolve estratégias que permitem a participação infantil em seus processos educativos.

Em meados de fevereiro de 2018, procurei a instituição para combinarmos qual o melhor período para início da pesquisa. A diretora levou-me a sala dos professores, para conversarmos acerca dos objetivos e metodologia da pesquisa. Na ocasião, conversamos sobre a turma.

As pesquisas desenvolvidas com crianças, sobretudo as investigações acerca da participação infantil, têm sido desenvolvidas com crianças maiores, isto porque, no imaginário social, baseado no senso comum, acredita-se que quanto menor for a criança, menos ela participa. Assim, quanto mais velha for a criança maior legitimidade terá para

dar opinião em diversas situações e conseqüentemente participar. Partimos do princípio que as crianças têm competências distintas e que as suas formas de participação também são diversas. Ancorada no pressuposto de que as crianças, independentemente de sua faixa etária, são competentes e capazes de participar, dentro do enquadre da educação infantil, fiz opção pelo grupo de crianças de três e quatro anos, por considerar o menor número de trabalhos que priorizam essa faixa etária e por considerar que elas já dominam bem a linguagem oral e seria enriquecedor estabelecer um diálogo com elas a respeito do tema, não só priorizando a oralidade, mas buscando captar a multiplicidade de linguagens das crianças.

Quanto à escolha da turma, a instituição escolhida apresentava três turmas de crianças com três anos, assim, o último critério foi a disponibilidade de uma das professoras em permitir a minha participação como membro do grupo e realizar os registros das atividades das crianças por meio de fotografias e vídeos, diferentemente das professoras das outras turmas.

No final do mês de julho de 2018, procurei a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju para solicitar a autorização para realização da pesquisa na escola de Educação Infantil escolhida, após idas e vindas a pesquisa foi liberada. Em acordo realizado com a secretaria, ao final da pesquisa, entregaria um relatório acerca dos achados da investigação. O acordo foi oficializado mediante termo de compromisso e a pesquisa foi autorizada com início previsto para setembro do ano em curso.

Após receber autorização da Secretaria, procurei a instituição e apresentei o documento de consentimento para realização do estudo, bem como os objetivos e metodologia da investigação. Fui bem recepcionada pela coordenação da escola que mais uma vez mostrou interesse pelo tema da investigação e se colocou à disposição na realização da mesma.

No dia 08 de outubro as crianças iniciaram as atividades do segundo semestre letivo e eu iniciei a pesquisa de campo na mesma semana. Inicialmente planejamos a participação em uma reunião com os pais e/ou responsáveis na qual seria apresentado e discutido o projeto e conversado sobre o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE).

Em decorrência da semana da criança organizada para a primeira semana de atividades do semestre, só conseguimos participar da reunião com os pais na semana seguinte. Em 18 do mesmo mês participei de uma reunião de pais e/ou responsáveis, organizada pela coordenação e direção da escola. Fui apresentada pela equipe e nessa

oportunidade expliquei os objetivos e a metodologia da presente investigação. Na ocasião, também solicitei a autorização dos pais e/ou responsáveis (modelo de TCLE em anexo). Expliquei que mesmo após autorização da participação das crianças no estudo, seria assegurado o direito a interrupção da participação da criança a qualquer etapa da pesquisa.

Enfatizei que as imagens seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos e que mesmo com a autorização não utilizaria fotos que denegrissem a imagem da criança. A maioria dos pais/responsáveis demonstrou interesse e concordou com o termo de consentimento. Nem todos os pais estiveram presentes na reunião, assim, a coordenação da escola decidiu entregar o termo de consentimento diretamente aos pais e/ou responsáveis na chegada ou na saída das crianças na creche, com o intuito de conversar e esclarecer da seriedade e confiabilidade da pesquisa que estava acontecendo na instituição.

No dia 22 de outubro de 2018, somente após todos os trâmites legais serem realizados é que finalmente tive o primeiro contato junto às crianças do grupo selecionado. Para a ocasião, organizei oficinas para obter o assentimento das crianças em participar da pesquisa. Conforme preceitua a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, o termo de assentimento é um “[...] documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais [...]” (BRASIL, 2013, p. 03).

Normalmente o Termo de Assentimento é utilizado com crianças mais velhas, que já possuem o domínio da leitura e escrita. Entretanto, optamos em receber o aceite formal das crianças pequenas, participantes do estudo, conforme estabelecido na Resolução 466/2012, acreditando que essa orientação dialoga com a perspectiva teórica que as reconhece como um sujeito histórico de direitos e as considera protagonistas desde bebês.

Nesse contexto, organizei uma atividade para o conhecimento sobre a pesquisa, apresentando os objetivos da investigação, o método, as possibilidades de riscos e benefícios, os direitos do participante em continuar ou declinar de sua participação e os procedimentos a serem realizados durante a investigação e a voluntariedade.

O processo de obtenção do assentimento ocorreu através da conversa inicial realizada pela pesquisadora, em grupos com, no máximo, dez crianças. As crianças

foram dispostas em círculo na sala de leitura Multiuso (Brinquedoteca). Inicialmente, pedimos a atenção das crianças e informamos que elas poderiam interromper, em qualquer momento, caso apresentassem dúvidas.

Dando sequência a essa etapa, disse o meu nome, o que fazia e expliquei que estava participando da pesquisa como pesquisadora. Informei as crianças sobre o contato com os pais e que o consentimento deles também era necessário, comuniquei que discutimos a pesquisa com seus pais ou responsáveis e que eles sabiam que também pediríamos seu acordo. Informei também que caso a criança não desejasse fazer parte na pesquisa, ela não seria obrigada, mesmo que seus pais ou responsáveis concordassem com sua participação. Elas poderiam decidir se queriam participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não era preciso decidir imediatamente. Expliquei também que eu poderia falar algumas palavras que elas não entenderiam ou coisas que elas quisessem que eu explicasse mais detalhadamente. Em seguida, falei sobre os objetivos da pesquisa. Expliquei em linguagem clara e amigável às crianças que a participação era voluntária e sobre os riscos em linguagem simples.

Para abordar sobre os procedimentos da investigação, sempre com o foco de atender a expectativa da criança, utilizei uma caixa contendo objetos que seriam utilizados na pesquisa, tais como máquina fotográfica, diário de campo, caneta, livro. Na medida em que falava sobre os instrumentos de geração de dados, ia retirando os objetos da caixa e explicando a proposta da pesquisa. Em seguida, expliquei que quando terminássemos a pesquisa, eu sentaria com elas e seus pais e falaríamos sobre o que aprendemos com a pesquisa. relatei que ao término, falaríamos com mais pessoas, cientistas e outros, sobre a pesquisa. relatei que faríamos isto escrevendo e compartilhando trabalhos/artigos e um trabalho final.

Por fim, conversei sobre o direito de recusa ou retirada do assentimento informado, deixando explícito que a participação é voluntária. E então fiz o questionamento a respeito do desejo ou não de participação das crianças. Duas crianças expressaram claramente o não desejo de participar da pesquisa.

O processo foi conduzido em sala arejada, com ventiladores. A sala em que ocorreu esse processo foi destinada apenas para essa finalidade, sem que ruídos ou intervenções externas pudessem interferir no processo de assentimento. Com o intuito de assegurar a confiabilidade do procedimento realizamos a videogravação dessa etapa. A oficina de assentimento foi dividida em duas etapas.

**Figura 03** – Oficina de Assentimento – Explicando os procedimentos da pesquisa



Imagens de vídeo: Oficina de Assentimento  
Fonte: Arquivo de Pesquisa.

**Figura 04** – Oficina de Assentimento – Grupo 01



Fonte: Arquivo de pesquisa.

**Figura 05** – Oficina de Assentimento – Grupo 02



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Os meses que antecederam a primeira aproximação junto ao grupo foram necessários para a consolidação de um acordo inicial selando a colaboração e abertura do espaço para a discussão sobre os procedimentos da pesquisa com os envolvidos: professora, equipe diretiva, família e crianças.

O quadro abaixo apresenta o resumo das sessões de trabalho desenvolvidas para início do processo de geração de dados junto aos envolvidos no processo de investigação.

**Quadro 02** – Sessões de trabalho – Processos iniciais de Geração de dados

SESSÕES DE TRABALHO – GERAÇÃO DE DADOS					
SESSÃO	PARTICIPANTES	OBJETIVO	LOCAL	MATERIAIS	DESCRIÇÃO
Reunião Equipe Diretiva da escola	Diretora e coordenadora pedagógica	Concordância da instituição para participação na pesquisa	Sala da direção	Termo de autorização da escola	Explicação da proposta da pesquisa. Entrega de cópia do resumo da pesquisa e coleta de assinatura da diretora da instituição.
Contato com a Secretaria de Educação	Representante da Secretaria de Educação	Autorização para realização da pesquisa em uma unidade	Sala da Secretaria	Termo de Autorização da Secretaria de Educação	Explicação da proposta da pesquisa. Entrega de cópia do resumo da

		educativa		Termo de Compromisso	pesquisa e coleta de assinatura do Secretário de Educação do Município  Assinatura do Termo de Compromisso
Reunião Equipe Diretiva da escola	Diretora	Apresentação de plano de trabalho – início da pesquisa	Sala da direção	Plano de Trabalho	Apresentação de plano de trabalho e discussão acerca da turma, horários e início da pesquisa
Reunião de pais	Pais/responsáveis pelas crianças	Concordância das famílias para participação das crianças na pesquisa	Área de lazer	Termo de consentimento e Resumo da pesquisa	Explicação da proposta da pesquisa e questionamento acerca do consentimento ou não dos pais/responsáveis pelas crianças. Coleta de assinatura dos participantes desta etapa.
Oficina – Assentimento 01	Grupo com no máximo 10 Crianças	Concordância das crianças em participar da pesquisa	Sala multimídia	Caixa, máquina fotográfica, Filmadora, diário de campo, caneta, livro.	Explicação da proposta da pesquisa e questionamento a respeito do desejo ou não de participação das crianças. Atividade
Oficina – Assentimento 02	Grupo com no máximo 10 Crianças	Concordância das crianças em participar da pesquisa	Sala multimídia	Caixa, máquina fotográfica, Filmadora, diário de campo, caneta, livro.	Explicação da proposta da pesquisa e questionamento a respeito do desejo ou não de participação das crianças. Atividade

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2018.

### 3.5 O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS ATORES

Neste item, apresentamos o contexto em que foi realizada a presente investigação. Para as pesquisas etnográficas com crianças, é preciso estudar as crianças em seus contextos - a escola, o recreio, as atividades de livre escolha, as atividades na sala de referência – é preciso observar as particularidades concretas das vidas das crianças nesses contextos e descrever em numa narrativa particularizante e densamente descritiva. Na investigação etnográfica com crianças o contexto é extremamente relevante no plano de investigação, o contexto é mais que um mero cenário, um mero pano de fundo, os contextos são relacionais. Assim, ressaltamos a importância de se abordar o contexto das crianças, para assim compreender as relações ali desenvolvidas, atribuindo significado não somente às crianças, mas às suas ações (GRAUE; WALSH, 2003).

#### 3.5.1 O bairro e a escola

A pesquisa foi realizada na instituição de atendimento a infância, integrante da Rede Municipal de Ensino de Aracaju (SEMED), denominada de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada num bairro da cidade de Aracaju, Sergipe.

O bairro está localizado na zona de expansão de Aracaju, foi planejado e construído pela prefeitura de Aracaju em parceria com o governo estadual e federal, cuja finalidade para a construção foi oferecer condições dignas de moradia e assim beneficiar milhares de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Diante da situação de vulnerabilidade social em que vivem algumas famílias residentes no bairro e adjacências, torna-se imprescindível a presença de instituições que promovam o desenvolvimento da comunidade local. Nesse contexto, nasce a primeira escola pública do bairro, onde se acredita no potencial transformador da educação, um caminho para promover desenvolvimento saudável e integral de crianças e de toda a comunidade escolar (PPP, 2016).

No que diz respeito à proposta pedagógica da escola, conforme o PPP (2016), durante o período em que o prédio da escola estava sendo construído, em meados de 2013, um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino procurou a Secretaria de Educação a fim de solicitar apoio para realizarem um curso de formação na qual se observou a confluência entre a proposta pedagógica preconizada no curso de formação e na demanda educacional para aquela comunidade escolar que estava em construção “a

fim de fomentar a formação de pessoas com força para um agir significativo, ponderado por um pensar criativo, permeado pelo sentir caloroso, que equilibra, dentro de um Projeto de Urbanização Cidadã” (PPP, 2016, p.09). No Projeto Político Pedagógico encontramos o seguinte trecho acerca do desafio da instituição de educação infantil:

O grande desafio da escola é, por meio de ações educativas integradoras, contribuir para a formação de pessoas capazes de construir conhecimentos e capacitá-las para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania, considerando parâmetros da ética e solidariedade. Este é o eixo basilar do processo educacional humanizador (PPP, 2016, p.09).

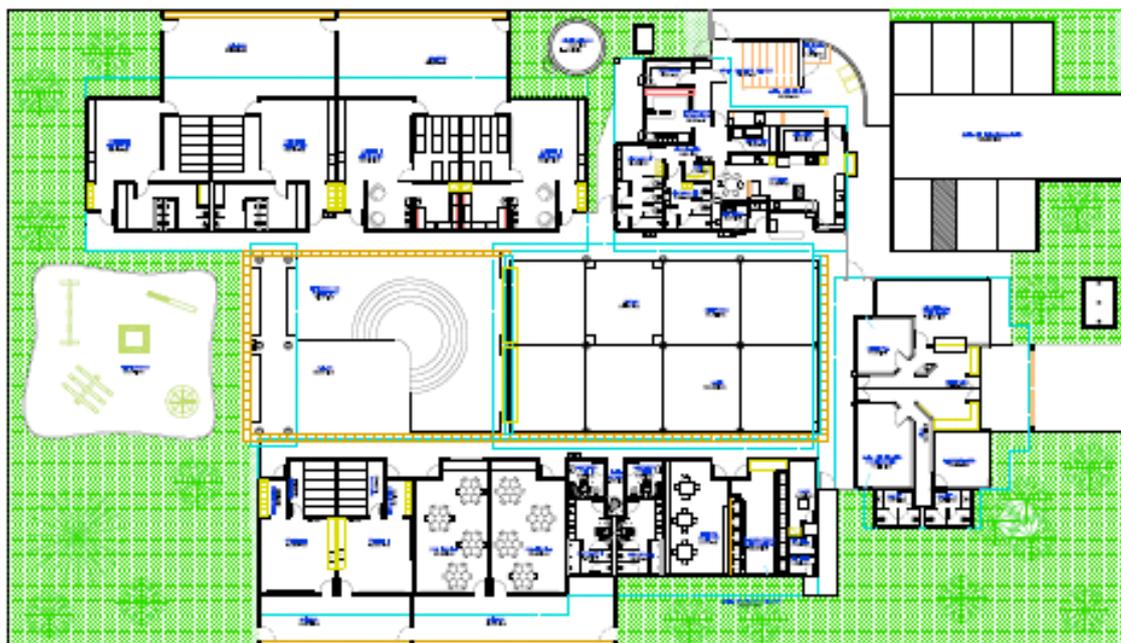
A instituição foi projetada e construída com recursos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, formulado pelo MEC em convênio com os municípios, cujo objetivo era “garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária” (BRASIL, 2011).

Atendendo à demanda da comunidade local, uma vez que esta é a primeira escola pública de educação infantil da região, a creche-escola foi inaugurada em junho de 2016, entretanto se manteve fechada por problemas estruturais, sendo reinaugurada em abril de 2017. A instituição apresenta capacidade para atender 240 crianças de 06 seis meses a cinco anos de idade, nos dois turnos, ou 102 crianças em turno integral.

A estrutura da creche-escola corresponde às características do projeto Tipo B (Projeto Padrão, para atendimento de até 240 crianças em dois turnos) do Programa Proinfância. A creche-escola conta com uma estrutura ampla seguindo os padrões estabelecidos pelo modelo do programa e a construção da instituição foi realizada de forma a atender as novas exigências físicas, organizacionais e pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Para uma melhor visualização dos espaços da instituição investigada, buscamos a planta baixa e a fachada da unidade, disponível no site do Pró-infância.

**Figura 06** – Planta baixa da Unidade de Educação Infantil (Tipo B)



Fonte: Disponível site do Proinfância.

**Figura 07** – Fachada da Unidade de Educação Infantil (Tipo B)



Fonte: Disponível site do Proinfância.

Quanto ao espaço físico, a escola dispõe de um espaço amplo para as crianças se movimentarem, brincarem e explorarem. Dispõe de ambientes de aprendizagem bem distribuídos e com acessibilidade que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço. A arquitetura segue o modelo “tipo B” estabelecido pelo ProInfância: 08 salas de

referência<sup>15</sup>, destas 04 contavam com banheiros e 04 sem banheiros; 01 sala de leitura Multiuso (utilizada como brinquedoteca); 01 sala de informática (utilizada como sala de Recursos Multifuncional); 02 banheiros infantis coletivos; 02 banheiros adulto coletivo e 02 banheiros com acessibilidade para deficientes; 01 cozinha; 01 lactário; 01 lavanderia; 01 rouparia; 01 almoxarifado de material didático e para material de limpeza; 01 área de lazer com brinquedos; 01 despensa para alimentos perecíveis e não perecíveis; 01 secretaria; 01 sala de direção; 01 recepção, 01 um amplo refeitório; 01 anfiteatro localizado no centro do prédio. Além de contar com área de serviço, depósito de lixo e central de gás. Na área externa, um estacionamento que fica na lateral direita do prédio e um parque e a horta/área verde localizada no lado esquerdo.

**Quadro 03 – Espaço Físico da EMEI**

<b>QUANTIDADE</b>	<b>AMBIENTES</b>
01	Guarita para Segurança
01	Estacionamento para bicicleta Estacionamento para carros (9 vagas)
01	Recepção
01	Secretaria
01	Diretoria
01	Sala de professores
01	Sanitários para professores e visitantes
01	Almoxarifado (Material Pedagógico e Secretaria)
01	Rack
01	Sala de Recursos Multifuncional
01	Sala de leitura Multiuso (Brinquedoteca)
02	Banheiros Infantis (com acessibilidade)
02	Sanitários Infantis
02	Salas de Pré-escola

<sup>15</sup> Utilizaremos o termo sala de referência por não pactuarmos com a ideia de nos referirmos às salas da escola de Educação Infantil como sala de aula, como conhecido popularmente, pois acreditamos que essa expressão carrega o sentido de sala como espaço para escolarização das crianças.

02	Sala Berçário I, com banheiro
02	Salas da Creche II, com banheiro
02	Salas Infantil III
02	Área de lazer
01	Anfiteatro
01	Espaço para Horta
01	Cozinha
01	Lactário
02	Vestiário (Masculino e Feminino)
02	Depósito de Alimentos da Merenda Escolar (perecíveis e não perecíveis)
01	Refeitório
01	Lavanderia e passadoria
01	Rouparia
01	Área de Serviço (descoberta)
01	Depósito de Lixo (Lixo orgânico e inorgânico)
01	Central de Gás

Fonte: PPP, 2016

**Figura 08** – Área de Lazer



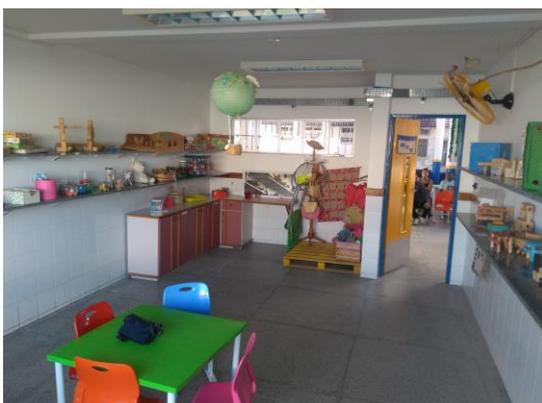
Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 09** – Anfiteatro



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 10 - Sala de Recursos**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 11 - Sala de leitura Multiuso**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 12 – Refeitório**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 13 - Recepção**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 14 – Área de lazer/refeitório**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 15 – Parque externo**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

A EMEI funciona em dois tempos - integral e parcial com duas turmas de creche em tempo integral, crianças de 02 anos e 12 turmas de pré-escola em tempo parcial, 06

turmas pela manhã e 06 pela tarde: 3 turmas de 3 anos, 5 turmas de 4 anos e 4 turmas de 5 anos, agrupadas em diferentes turmas, conforme quadro abaixo:

**Quadro 04 - Turmas da EMEI**

<b>TURMAS</b>	<b>AGRUPAMENTO ETÁRIO</b>	<b>FORMA DE OFERTA</b>
Infantil II A/B	2 anos a 2 anos e 11 meses	Integral
Infantil III A/B/C	3 anos a 3 anos e 11 meses	Parcial
Infantil IV A/B/C/D/E	4 anos a 4 anos e 11 meses	Parcial
Infantil V A/B/C/D	5 anos a 5 anos e 11 meses	Parcial

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2018.

É possível perceber, através da leitura do quadro 04, elaborado a partir dos dados da EMEI, que alguns arranjos foram realizados para atender a demanda apresentada pela comunidade. A equipe pedagógica optou por ofertar a creche (fase da educação infantil que atende crianças até os três anos) para crianças a partir dos dois anos de idade em turno integral e turno parcial os agrupamentos Infantil III A/B/C com crianças de faixa etária de três anos. As alegações para o atendimento em creche somente com grupo etário de dois anos e “tempo parcial” com o grupo de crianças de três anos giram em torno da infraestrutura, dos materiais pedagógicos e da contratação de profissionais, questões que se sobressaem quando o assunto é o atendimento em creche e em pré-escola exclusivamente em tempo integral.

A equipe de profissionais da instituição é composta por 26 funcionários, que no início da pesquisa estava organizado conforme tabela apresentada abaixo:

**Quadro 05 – Formação e carga horária de trabalho dos profissionais**

<b>Nº</b>	<b>FUNCIONÁRIOS</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>CARGA HORÁRIA 40h</b>	<b>CARGA HORÁRIA 30h/20h</b>
01	Diretora	Pedagogia	X	
01	Coordenadora pedagógica	Pedagogia	X	
07	Professoras efetivas	Pedagogia	X	
06	Professoras contratadas	Pedagogia		X
06	Cuidadoras	Ensino Médio	X	X
04	Auxiliares de serviços gerais	Ensino Médio	X	
01	Cozinheira	Ensino Médio	X	

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2018.

A maior parte dos funcionários trabalha em regime de 40 horas semanais: para as 07 (sete) professoras efetivas, a carga horária é distribuída da seguinte forma: 20 (vinte) horas de regência de classe, 05 (cinco) horas de estudos sistêmicos e 15 (quinze) horas de atividades extraclasse. As professoras contratadas trabalham 20 horas semanais dedicadas à regência de classe. Com relação ao regime de trabalho das cuidadoras: 04 (quatro) cuidadoras trabalham em regime de 40 horas semanais, trabalhando os dois turnos na instituição e 02 (duas) cuidadoras trabalham em regime de 20 horas semanais.

As crianças matriculadas são oriundas da própria comunidade, no entanto, havia atendimento de crianças de outros bairros circunvizinhos. A comunidade que frequenta a EMEI apresenta baixas condições socioeconômicas, os pais das crianças, em sua maioria, trabalham em serviços domésticos e comerciais, operários não qualificados e sem vínculo estável de trabalho.

Esta breve contextualização do grupo objetivou possibilitar uma visualização do contexto investigado e das realidades sociais, econômicas e institucionais em que as crianças estão inseridas.

### 3.5.2 As crianças e suas famílias

Propor uma investigação alicerçada nos pilares da Sociologia da Infância implica em reconhecer a criança como ator social e a infância como grupo social com direitos, que ressalta também a indispensabilidade de considerar novas formas de investigação com crianças, considerando-as partícipes e coautores do processo de investigação.

Assumir uma perspectiva de crianças como atores sociais e parceiras da investigação, tomando a criança como sujeito do processo investigativo por direito, respeitando-as como pessoas que são, com direito a vez e voz, destituindo-se de concepções conservadoras que centralizam o exercício de poder e tutela do adulto sobre a criança, são posturas essenciais para construção de uma ética na pesquisa com crianças, na via de construção de um processo de cidadania da infância (SOARES, 2006).

Nesse processo, no que diz respeito ao anonimato do nome da criança, há que se ter cuidado e essa foi uma das principais situações que me deparei: a utilização ou não dos nomes das crianças na pesquisa. Nesse sentido, Kramer (2002, p.42) contribui apontando que:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção.

Partindo dessa perspectiva, Kramer (2002) ressalta algumas formas para não identificarmos as crianças quando implica um risco, como por exemplo, a identificação por números, letras em combinações diversas (aluno, idade, turma, escola); identificação com nome real (revela o primeiro nome e omite a escola e/ou turma); identificação com nomes fictícios escolhidos ou não pelas crianças.

Imbuída nessas concepções e permeada por aspectos éticos indispensáveis na realização de pesquisa com crianças, minha escolha, nesse estudo, é evidenciar a identidade dos sujeitos que participaram da investigação, visto que esse trabalho é fruto da participação das crianças, suas expressões e seus modos de ser no cotidiano da educação infantil e de nossa releitura e interlocução. Nesse contexto, não neguei suas identidades, sua condição de sujeitos e nem escondi a autoria de suas ações (KRAMER, 2002). Ressalto que essa decisão também foi consensuada com as crianças.

Saliento também que os dados gerados na pesquisa em tela não apresentam situações que denigrem e/ou expõem negativamente a imagem das crianças. Suas identidades e imagens aqui registradas foram devidamente autorizadas pelas crianças e seus familiares.

Sendo assim, a turma é formada por 17 crianças, sendo 08 meninas e 09 meninos, com faixa etária de 3 (três) a 4 (quatro) anos e 05 meses, no início da pesquisa. O quadro abaixo apresenta os nomes verdadeiros das crianças, tal como são chamadas. Ressalto que tivemos autorização das famílias e das próprias crianças para divulgação dos seus nomes.

**Quadro 06 - Nome e idade das crianças**

<b>NOME DA CRIANÇA</b>	<b>DATA DE NASCIMENTO</b>	<b>IDADE</b>
Anny Rafaely	24/06/2014	4 anos e 4 meses
Arthur	05/11/2014	3 anos e 11 meses
Bianca	12/07/2014	4 anos e 3 meses
João Pedro	31/05/2014	4 anos e 5 meses
Junior	03/05/2014	4 anos e 5 meses
Lucas	30/12/2014	3 anos e 10 meses
Luciano	06/06/2014	4 anos e 4 meses
Miguel	13/02/2015	3 anos e 8 meses
Mariana	11/09/2014	4 anos e 1 mês
Pedro Leonardo	27/06/2014	4 anos e 4 meses
Pietro	01/11/2014	3 anos e 11 meses
Rebeca	28/07/2014	4 anos e 3 meses
Sara	17/01/2015	3 anos e 9 meses
Stefany	25/10/2014	3 anos e 11 meses
Vitor Hugo	27/08/2014	4 anos e 2 meses
Vitória	08/03/2015	3 anos e 7 meses
Yanca	18/12/2014	3 anos e 10 meses

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2018.

Através dos dados coletados nas fichas de matrícula das crianças, obtive as informações acerca das famílias. As crianças e suas famílias residem no bairro onde a escola está localizada.

Em relação à situação profissional dos pais das crianças do grupo observado, as informações contidas nas fichas de matrícula em relação às mães, são: “do lar”, empregadas domésticas, auxiliar de lavanderia, balconista, sem profissão e em algumas fichas não há informações disponíveis. Em relação aos pais, são: pedreiro/ajudante de pedreiro, açougueiro, eletricista, sem profissão e em algumas fichas não há informações disponíveis. Em três fichas não constam o nome do pai da criança. No que diz respeito

à religião das famílias das crianças, a maioria delas apontou a religião evangélica, seguida da religião católica.

### 3.5.3 A professora participante

A professora participante tinha idade de 54 anos, no início da investigação. Considerando o indicativo gênero, a professora confirma o espectro histórico de mulheres atuando na educação básica, especificamente na educação infantil, atividade docente majoritariamente feminina no Brasil (ROSERMBERG, 1999).

No que diz respeito ao processo de formação, é formada em pedagogia, com mestrado em educação, ambos cursados em universidade pública. Possui Especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) - Educação Especial, Especialização em Educação Especial a Distância e Especialização em andamento em Pedagogia Waldorf, durante a investigação, cursadas em instituições privadas.

Considerando o indicador tempo de docência, a professora informou ter iniciado seu percurso profissional em 1993, ano em que ingressou na graduação em pedagogia, apresentando tempo médio de docência de aproximadamente de 26 anos. Nesse período atuou como professora da educação básica, nas redes públicas e privadas, atuou no ensino superior em faculdades particulares e em universidade pública como professora contratada. Também já atuou como coordenadora pedagógica na rede pública de educação. Atualmente, é servidora da rede municipal, atuando na educação infantil e da rede estadual atuando no primeiro ano do ensino fundamental.

### 3.5.4 A Sala de referência do Infantil III-B

A sala de referência do Infantil III-B está localizada na área central da instituição e pelo seu projeto inicial é uma sala para atendimento de grupos etários de creche. Entretanto, a instituição realocou a sala com um grupo de crianças de três anos atendidas em tempo parcial. A sala dispõe de um espaço físico amplo, com janelas para ventilação, (entretanto o ambiente é muito quente, parece não haver circulação de ar, mesmo com dois ventiladores de parede), solário, sala de repouso, transformado em espaço para cantinho temático com diversos brinquedos e quadro branco, banheiro com pia, banheira e fraldário, um armário no qual são acomodados os materiais escolares (lápiz de cor, papel, massinha de modelar, tesouras, cola, etc.), mesinhas e cadeiras, pia e bancada, 2 ventiladores de parede, filtro de barro.

A seguir trazemos algumas imagens do espaço interno da sala de referência sem a presença das crianças e dos adultos que compõe o grupo de modo que seja possível para o (a) leitor (a) capturar a sala em seus diversos focos.

**Figura 16** – Sala (frontal)



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 17** – Sala (lateral)



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 18** - Canto dos brinquedos (frontal) **Figura 19** - Canto dos brinquedos 1



Fonte: Arquivo de Pesquisa



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 20** – Canto dos brinquedos 2



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 21** – Pia e Bancada



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 22 – Fraldário**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 23 – Solário**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

### 3.5.5 A Rotina dos Sujeitos

Para trazer os tempos institucionais aos quais as crianças e os adultos estavam submetidos, busquei reunir elementos ocorridos nos vários registros das observações para organizar uma rotina que mais se aproximasse da realidade observada na ação das crianças, da professora e do cuidador. Nesse contexto, a rotina do Infantil III-B pode ser descrita conforme quadro abaixo:

**Quadro 07 - Organização da rotina do Infantil III-B**

<b>HORÁRIOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
13h00min às 13h30min	Chegada das Crianças
13h30min às 14h30min	“Atividades Pedagógicas” <sup>16</sup>
14h30min às 15h00min	Brincadeiras de livre escolha
15h00min às 15h30min	Lanche
15h30min às 16h00min	Recreio – Espaço Externo
16h00min às 16h15min	Escovação dos dentes
16h15min às 16h30min	Organização da sala
16h30min às 17h00min	Hora da história
17h00min às 17h30min	Saída

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2018.

<sup>16</sup> O termo “Atividades Pedagógicas” foi posto conforme denominado pela professora participante.

No excerto do diário de campo abaixo apresento a rotina das crianças na maioria dos dias da semana:

*A instituição abre seus portões às 13h00minh (turno da tarde) e algumas crianças já esperam com seus pais para poderem entrar. As primeiras crianças a chegarem à instituição são recebidas pelas auxiliares de serviços gerais. No grupo pesquisado, as crianças são recepcionadas na sua própria sala pela professora que inicia sua jornada de trabalho nesse mesmo horário. Entre o período de 13h00minh até às 13h30minh, definido como a chegada, as crianças vão chegando acompanhadas de seus pais, colocam seus pertences no armário e podem utilizar o espaço e os materiais da sala livremente. Às 13h30minh, a professora vai direcionando as crianças para as mesas informando que elas vão fazer uma atividade bem bonita, nesse momento a professora conversa com as crianças acerca do projeto que estão desenvolvendo tentando relacionar a atividade proposta ao projeto. Além disso, a professora também conversa com as crianças sobre o que pretendem trabalhar no dia. Nesse momento, a professora aproveita para organizar o material para a atividade pedagógica a ser desenvolvida. As crianças iniciam as atividades propostas. Aquelas que terminam são envolvidas em suas brincadeiras e interações. Entre 14h30minh e 15h30minh todas as crianças já estão envolvidas em grupos de brincadeiras diversos espalhados pelos cantos da sala. Logo em seguida, a professora pede que as crianças guardem os seus brinquedos e lavem as mãos no banheiro, pois, está na hora do lanche, realizado entre 15h00minh às 15h30minh. O lanche é servido no refeitório, em algumas ocasiões presenciei o lanche sendo servido na sala de referência. No refeitório, cada grupo de crianças dispõe de um horário pré-definido na instituição para o lanche. As crianças saem da sala, lavam as mãos no banheiro e seguem até o refeitório, onde geralmente, é servida bolachas, broa de milho, bolinho de ovos acompanhados de suco, leite ou achocolatado ou sopas, cuscuz com leite ou ovos, mungunzá, arroz doce. Às vezes, também é servida alguma fruta como melancia, laranja, manga ou banana. A maioria das crianças do grupo pesquisado comia o lanche servido pela instituição, apenas Vitor Hugo, levava seu próprio lanche. Algumas crianças se alimentavam do lanche oferecido pela instituição e também comiam o lanche trazido de casa. Enquanto lancham, algumas crianças conversam e riem, outras olham o alimento e não querem comer e ficam observando as outras crianças. Outras, enquanto comem brincam e fazem interações com os pares. Quando querem repetir algum alimento, as crianças devem solicitar à professora ou ao cuidador que lhes servem. À medida que vão*

*terminando de comer, as crianças correm para a área de lazer. No horário das 15h30minh às 16h00minh as crianças vão para o recreio e podem explorar a área de lazer da instituição. Nesse momento da rotina, a professora e o cuidador não intervêm nas escolhas das brincadeiras, permanecem sentados num banco que fica na área e observam as crianças e, caso alguma peça ajuda para a resolução de algum conflito ou ajuda para o uso de brinquedo, a professora ou o cuidador estão disponíveis. O uso da área de lazer é um espaço de encontros com crianças dos outros grupos, normalmente com o grupo de crianças mais velhas. Nesse espaço, geralmente as crianças utilizam e exploram os brinquedos existentes tais como casinha, escorregadores, gangorra, giragira. No parque, as crianças podem optar com o quê e com quem querem brincar, elas costumam utilizar o anfiteatro como palco para suas brincadeiras, brincam com areia, brinquedos e objetos que trazem da sala de referência ou de suas casas. Nos dias de chuva as crianças não vão ao parque, permanecendo na sala. Por volta das 16h00minh a professora chama as crianças para que voltem à sala e façam a higiene, convidando-as para a escovação dos dentes. As crianças se dirigem ao banheiro e em seguida retornam à sala de referência. Assim que todas voltam para a sala, muitas vezes, reiniciam as brincadeiras que estavam brincando antes de irem para o refeitório. A professora organiza o material para o próximo momento da rotina, pede às crianças que guardem seus brinquedos para fazer a roda com elas, pois entre 16h30minh e 17h00minh acontece a roda com a hora da história. Normalmente, as crianças sentam-se no chão ou em cadeiras em roda e a professora numa cadeira. A roda é utilizada como atividade pedagógica e normalmente é utilizada para leitura e contação de histórias. Durante esse momento, a professora utilizava diversas literaturas infantis e iniciava a leitura para as crianças. As histórias mais apreciadas pelas crianças são: O Lobo e os sete cabritinhos, João e o pé de feijão, Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos. A professora, em geral, iniciava com uma história e em seguida contava outras solicitadas pelas crianças. Durante a contação, as crianças costumavam prestar a atenção e se envolverem na história, algumas até sabiam as falas dos personagens, as quais repetiam junto à professora. Algumas crianças criavam brincadeiras com os parceiros, brincando sempre de forma cautelosa para a professora não perceber, em algumas ocasiões, a professora chama a atenção destas, pedindo que se concentrem na história. Após essa atividade, a professora e o cuidador permanecem na sala com as crianças até às 17h00minh. A professora pede às crianças que guardem os brinquedos e organizem a sala. A professora e o cuidador organizam a sala, distribuindo os*

*brinquedos em seus devidos lugares e organizando as mesas e cadeiras. Às 17h00minh as crianças são direcionadas para a área de lazer/refeitório, elas são reunidas com crianças de outros grupos da instituição e aguardam até a chegada dos pais/responsáveis. Nesse horário, a professora vai embora, o cuidador permanece com as crianças até às 18h00minh.*

*(Diário de Campo, 31/10/2018)*

Um dos pontos cruciais para a qualidade do trabalho pedagógico com crianças é a rotina nas instituições de Educação Infantil. A rotina é uma categorial pedagógica central (BARBOSA, 2000), nesse sentido, ela precisa ser organizada levando em consideração a finalidade desta etapa da educação básica, que é o desenvolvimento integral da criança, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A rotina é considerada estrutura básica das atividades corriqueiras do grupo, é o desenvolvimento prático do planejamento do professor. Nessa sequência de atividades, o professor planeja ações pensadas a partir das necessidades das crianças com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral destas. No cotidiano desse grupo de crianças e adultos é possível destacar uma temporalidade reguladora do tempo e espaço, controlando as ações do grupo em questão.

Conforme pontua Escolano (1998), o relógio apresenta um lugar de destaque nessa temporalidade, marcando o ritmo da ação, orientando e organizando os comportamentos. O autor chama a atenção para o fato que esse tempo não é natural, mas uma construção social e cultural que institui uma ordem que necessita ser aprendida e vivenciada pelos atores sociais envolvidos. No contexto do grupo investigado, as crianças estão submetidas a uma ordem institucionalizada desde os seus primeiros anos de vida, contudo, essa ordem social também é recriada.

Barbosa (2000) corrobora com essa questão afirmando que para além de ser um mecanismo de controle do tempo, do espaço, das atividades, dos sujeitos, com a finalidade de normalizar e padronizar a vida das crianças e dos adultos, a rotina favorece ação e interação entre os sujeitos e também possibilita a criação e a transgressão. Nesse contexto, a partir da ordem institucional adulta, as crianças constroem e manifestam uma ordem social infantil, partilhada através das relações e interações sociais (BUSS-SIMÃO, 2012a).

Isto posto, nos cabe perguntar, nessa rotina instituída quais as formas de participação das crianças no contexto da educação infantil? Quais as alterações na ação

pedagógica a partir da participação das crianças nas atividades dirigidas pela professora? Partindo da concepção de criança como um sujeito social com direito de participação, a rotina de crianças e adultos precisa ser pensada junto aos sujeitos envolvidos, propiciando às crianças o direito de opinar acerca das atividades as quais serão submetidas.

Na rotina em questão, apesar de sua estrutura básica ser delimitada, gerenciada e fracionada pelos adultos e pela rotina da instituição de educação, percebemos uma flexibilidade nas diversas atividades propostas a partir de um tempo organizado e gerenciado pelas crianças, principalmente nas brincadeiras de livre escolha, nos momentos do recreio e nas atividades “livres”. Em determinados momentos da rotina, também constatamos que as crianças tinham “liberdade” para escolherem e se envolverem em diferentes ações pela sala, tais como enquanto um grupo brinca no canto dos brinquedos, outro está participando do momento de contação de histórias, por exemplo.

Nesse tempo gerenciado por elas, as crianças desenvolvem um papel ativo em suas interações sociais, revelando sua capacidade de interagirem entre pares, de compartilharem significações, regras e valores, de tomarem decisões, sobretudo em suas práticas sociais e culturais de brincadeiras. Contudo, apesar desse tempo gerenciado pelas próprias crianças, percebemos em todos os tempos instituídos pela rotina apresentada, uma constante vigilância dos adultos nas ações das crianças, um olhar controlador das experiências das crianças mesmo quando estas se referem às atividades não direcionadas pelo cuidador ou pela professora. Conforme salientam Fernandes, Sarmiento e Tomás (2004), todos os tempos dos contextos de vida das crianças estão sob a mira e domínio dos adultos.

### 3.6 O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS DO INFANTIL III-B: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Relato a seguir as singularidades extraídas do diário de campo das primeiras aproximações sociais com o grupo de crianças participantes da pesquisa, com a finalidade de revelar a riqueza das formas de construção de relações sociais estabelecidas entre as crianças e a pesquisadora.

A expectativa era grande para iniciar os primeiros contatos sociais com as crianças, etapa da investigação a qual considero mais rica e instigante. Apesar da empatia que tenho com as crianças pequenas, construída ao longo de minha formação e experiência vivenciada na pesquisa do mestrado, sentia-me apreensiva, pois seria o primeiro encontro com as crianças daquele contexto<sup>17</sup>.

Sob a influência de indicações e contribuições dos estudos sociais da infância e os aportes teórico-metodológicos sobre pesquisas com crianças, me aproximei do grupo a ser estudado. No primeiro contato com as crianças, entrei na sala e sentei-me num canto e fiquei a observar, como mostra essa passagem do diário de campo<sup>18</sup>:

*Hoje entro na sala do Infantil III-B pela primeira vez. O grupo estava no canto dos brinquedos (espaço adaptado da sala de repouso), tentando construir uma tenda com Tecido TNT. A professora tenta montar uma tenda, mas não tem muito sucesso. O cuidador resolve pegar duas vassouras e servir de apoio para o teto. A ideia parece dar certo e as crianças parecem bem envolvidas na atividade. Além disso, a professora ia acompanhando o movimento das crianças, observando e apoiando suas ações na tentativa construir a tenda, como por exemplo, quando incluía as sugestões das crianças. Passado algum tempo, a professora anuncia a chegada do horário do lanche. As crianças constroem uma fila para lavar as mãos e seguem para o refeitório. Nesse momento, Anny direciona o olhar para mim, se aproxima e me dá um beijo no rosto e diz “tchau, Tia”. Dessa forma, tão*

---

<sup>17</sup> O primeiro contato com as crianças foi estabelecido na ocasião das oficinas de assentimento. Esse primeiro encontro refere-se às primeiras aproximações dentro da sala de referência e ao início do processo de geração de dados junto aos sujeitos da pesquisa.

<sup>18</sup> As convenções de transcrições dos diários de campo/excertos usadas são: texto sublinhado: indica fala em alto tom. Texto em negrito: indica ênfase na fala. (.) indica uma pausa. - : no final da linha indica pausa no texto.

*calorosa, sou recebida no primeiro dia com as crianças.*

*(Diário de campo, 24/10/2018)*

Durante os primeiros dias busquei construir a estratégia “reativa”, proposta por Corsaro (2008), de permanecer em espaços onde as crianças estão e só reagir quando elas se aproximassem, a participação periférica. E logo elas começaram a reagir à minha presença. Observando e me deixando ser observada.

As crianças foram se achegando, cada uma encontrava uma forma diferente de se aproximar de mim. Algumas buscam proximidade social através de sorrisos, outras se aproximavam escolhendo sentarem-se ao meu lado na sala de referência ou no refeitório, algumas vinham me mostrar um desenho ou outra produção realizada. Algumas crianças procuram estabelecer um diálogo fazendo-me perguntas ou contando-me sobre questões familiares, em outras ocasiões mostrando brinquedos que traziam de casa ou brinquedos da escola e ainda aquelas que se achegavam fazendo um carinho no meu cabelo, dando-me um beijo no rosto ou mesmo um abraço.

As formas de aproximações construídas indicam o desejo das crianças de descobrir quem era aquele estranho que adentrava em suas rotinas e as formas de busca de proximidade social revelam estratégias convidativas a situações interativas e expressam “boas-vindas” ao pesquisador, e aos poucos, foram me dando sinais de que estava sendo aceita no grupo. Nesse contexto, destaco as crianças como sujeitos plurais que se mostravam de diversas formas, expressando múltiplas relações sociais.

Outras formas de aproximação foram sendo construídas. Algumas crianças me olhavam, olhares fixos, às vezes por longos momentos, acompanhando e participando de todos os acontecimentos. A partir dessa percepção, busquei me relacionar com essas crianças cujas vozes não eram direcionadas no intuito de estabelecer um contato comigo, mas que o olhar expressava outra linguagem de estabelecer uma proximidade social. Esta era a maneira que Victor Hugo se comunicava comigo. Por diversos momentos, o menino preferiu manter-se em silêncio, porém fixando o olhar por longos momentos. Até certo dia, ele resolveu romper o silêncio, como mostra esta passagem do diário de campo:

*Estou sentada no chão escrevendo no diário de campo, sentada no cantinho dos brinquedos, observando como crianças estão brincando. Paro de registrar e sigo em direção ao olhar atento de Victor Hugo. Olhamo-nos*

*durante alguns minutos (.). Quando então, o menino se aproxima e me oferece um brinquedo. Na tentativa de estabelecer o primeiro contato, procuro iniciar um diálogo sobre o objeto oferecido perguntando qual o nome do boneco. O menino balança a cabeça expressando que não sabe. Ele se afasta (.). Vai em direção à caixa de brinquedos no chão, apanha outro boneco e se aproximando de mim, me oferece o brinquedo e eu pergunto: Qual o nome deste? Com um sorriso desconfiado no canto da boca, ele responde: Panda.*

*(Diário de campo, 05 de novembro de /2018).*

No dia seguinte ao primeiro contato com o menino, percebo Victor Hugo olhando fixamente para mim. Dessa vez, ele se aproxima e pergunta:

*Victor: Quem é você?*

*Rafaely: Eu me chamo Rafaely.*

*Victor: Quem é você aqui dentro da sala?*

*O menino se afasta um pouco. Eu o chamo para mais perto.*

*Rafaely: Vem aqui...*

*O menino se aproxima e eu respondo:*

*Rafaely: Eu vou ficar aqui por um tempo na sua sala participando de tudo.*

*O menino já saindo de perto de mim e muito desconfiado comenta:*

*Victor: Entendi.*

*(Diário de Campo, 06 de novembro de 2018)*

Durante a primeira semana, enquanto eu as observava, as crianças também me observavam e tentavam descobrir quem eu era, perguntando o que eu estava fazendo e porque estava na escola. Nesses primeiros contatos com as crianças, percebo que quando adentramos no campo para observar, somos igualmente observados. Na pesquisa etnográfica, o trabalho do etnógrafo é do mesmo modo, foco de observação pelos sujeitos investigados (FERREIRA, 2004). Ao mesmo tempo em que desejamos conhecer o outro, adentrar em seus cotidianos, somos também observados, investigados, estabelecendo uma relação de interação entre pesquisador e sujeitos.

Nas três primeiras semanas de trabalho de campo, procurei me dirigir às crianças com base em algumas orientações de pesquisadores da área, como me abaixar e ficar na

altura das crianças e ao falar utilizar termos simples para explicar o que pretendia fazer ali. Optei por me aproximar de alguns grupos que se formavam, acompanhando-os nas suas ações de perto, mas sem interferir diretamente, observando o que faziam e diziam através de suas diversas linguagens. Busquei estratégias cuidadosas para adentrar nas rotinas dos sujeitos investigados, participando das atividades quando convidada ou adotando uma postura de quem respeitosamente solicita a permissão para participar de suas rotinas, não sendo invasiva, com o objetivo de evitar desconforto ao grupo.

Utilizei apenas o diário de campo e uma caneta para registro das observações. Procurava utilizar este instrumento em todos os espaços da escola aonde ia para acompanhar as crianças, no parquinho, na sala de referência, no refeitório, dentre outros ambientes. O registro no diário de campo chamou muito a atenção das crianças. O interesse das crianças pelas minhas anotações se tornou uma forma de estreitar nossas relações, elas se aproximavam e curiosas perguntavam o que eu escrevia, como mostra esta passagem do diário de campo a seguir:

*Estou sentada junto a um grupo de crianças fazendo anotações no diário de campo quando Stefany se aproxima e pergunta:*

*Stefany: **O que você tá escrevendo no seu caderno?***

*Rafaely: Estou escrevendo sobre vocês.*

*Stefany: Escrevendo o quê?*

*Rafaely: Estou escrevendo sobre a atividade que vocês estão fazendo aqui na sala com a Tia S<sup>19</sup>.*

*(Diário de Campo, 05 de novembro de 2018)*

As crianças perguntavam sobre o caderno, eu as informava que o utilizava para anotar tudo aquilo que elas faziam, do que brincavam, o que a professora fazia com elas, dentre outras coisas. No decorrer do tempo, as crianças foram reconhecendo a finalidade do caderno. Algumas crianças começaram a se “apropriar” dele, pediam para escrever, desenhar, registrar o nome, dentre outras atividades. No excerto a seguir podemos perceber a percepção das crianças acerca do diário de campo:

---

<sup>19</sup> A professora, sujeito de pesquisa, receberá a denominação de Tia S (diferentemente de seu nome próprio), visando resguardar os princípios éticos das pesquisas qualitativas em Educação, conforme firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e acordado com a participante.

*Chego à sala de referência, pego o diário de campo e vou em direção a um grupo de meninas: Sara, Stefany, Rebeca e Bianca, sentadas num canto da sala. Sento na cadeira, Sara me cumprimenta. Bianca olha para mim e diz:*

*Bianca: Aff... você sempre traz esse caderno...*

*Eu olho para a menina, sorri e digo:*

*Rafaely: Tenho que trazer meu caderno, Bianca. Preciso anotar tudo sobre vocês e a escola.*

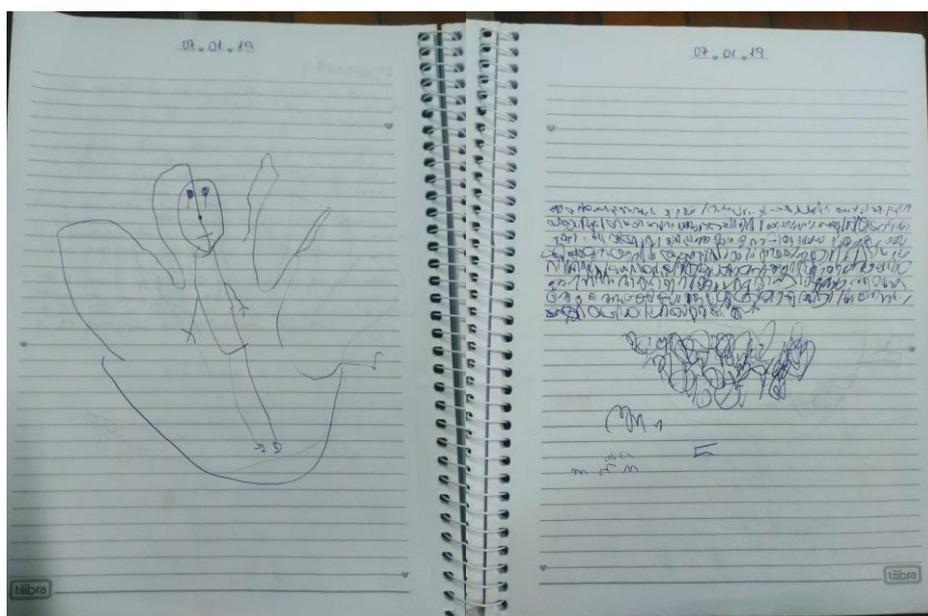
*Sara: Se não anotar esquece né, Tia?*

*Rafaely: Sim, Sarinha.*

*(Diário de Campo, 14 de janeiro de 2019)*

Nas imagens abaixo, apresento os registros das crianças no diário de campo, deixando seus primeiros registros no instrumento de pesquisa.

**Figura 24** – Registros das crianças no Diário de Campo



Fonte: Arquivo de pesquisa.

As crianças expressavam grande desejo em participar da pesquisa deixando seus registros no diário de campo. Nesse movimento de aproximação e registros no diário de campo, as crianças coparticipavam da construção das informações da pesquisa. Nesse processo, no diário, já não havia apenas registros meus, mas um conjunto de notas, uma construção coletiva de impressões, observações, garatuñas e desenhos, proporcionando uma relação de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Crianças e adultos demonstravam curiosidade expectativas quanto à minha presença na instituição, nesse processo, íamos construindo a compreensão nossa e da comunidade escolar sobre nosso papel e o que pretendíamos fazer no ambiente escolar. Numa tarde, durante o percurso de saída da escola, encontrei uma criança e sua mãe caminhando pelo estacionamento. Enquanto me dirigia até o carro, ela olhou para mim, eu aproveitei e a cumprimentei, chamando-a pelo nome. A mãe me olhou desconfiada, e a criança disse:

*Sara: Ela é da minha escola.*

*Mãe: é outra professora?*

*Rafaely: Não, estou realizando uma pesquisa da UFS, da Universidade Federal de Sergipe.*

*Mãe: Hum...*

(Diário de Campo, 26 de outubro de 2018)

Essa dinâmica também se configurava com os funcionários da escola. Eles também tinham interesse em saber o que eu estava fazendo ali. Estou no recreio observando as crianças brincarem no parquinho, as professoras do Infantil III e Infantil II, juntamente com suas auxiliares estão sentadas num banco em frente aos brinquedos da área de lazer, quando sou surpreendida pela pergunta:

*Professora: Você é estagiária?*

*Rafaely: Não. Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado da UFS.*

*Professora: Hum... Qual o tema de sua pesquisa?*

*Rafaely: Estudo a participação de crianças na escola, mais especificamente na prática pedagógica.*

*Professora: Hum... interessante.*

(Diário de Campo, 05 de novembro de 2018)

No decorrer das primeiras aproximações, uma das minhas maiores preocupações tanto no início quanto no decorrer da pesquisa era estar sempre atenta às manifestações das crianças, às formas como elas reagiriam à minha presença, demonstrando aceitação e ou recusa em participar da pesquisa, especialmente por se tratar de uma pesquisa munida de indicações e contribuições de metodologias participativas.

Nessa trajetória, me lancei a um profundo desafio para apreender as linguagens das crianças, que no dia a dia se mostravam muito diferentes aos meus olhos, com múltiplas expressões, manifestações e com um desejo muito claro: serem descobertas e respeitadas em todas as suas particularidades.

Nas primeiras semanas de observação, as crianças não demonstraram nenhum tipo de constrangimento à minha presença, apenas olhares atentos, na tentativa de me conhecer e saber o que eu estava fazendo ali. Dia após dia as relações se fortaleciam e sentia-me acolhida pelas crianças ao me convidarem para participar das diversas atividades travadas no cotidiano da educação infantil, procurando me incluir em seus contextos, comprovando a construção de relações de confiança e de afetividade, como demonstra essa passagem do diário de campo:

*As crianças estão sentadas no refeitório aguardando o lanche ser servido. Aproximo-me do local em que estão e sento-me em uma das cadeiras um pouco mais afastada das crianças. Ao perceber que estou sentada junto a elas, Anny levanta-se do lugar em que está e senta-se ao meu lado.*

*(Diário de campo, 24 de outubro de 2018)*

As três primeiras semanas de trabalho de campo resumiram-se à observação participante, buscando proximidade social com as crianças e assim conquistar o *status* de participante e de ser aceita pelo grupo. Na quarta semana de observação, decidi introduzir a fotografia. Tive a preocupação de que as crianças já estivessem acostumadas com a minha presença, antes de introduzir os equipamentos. Iniciei introduzindo o uso do celular para registros de fotos, contudo, percebi que as crianças já estavam habituadas e não houve nenhum estranhamento com relação aos registros fotográficos.

Na segunda semana de introdução de equipamentos na pesquisa, levei a máquina fotográfica e deixei com que as crianças manipulassem o equipamento, tendo em vista nosso intuito de permitir que as crianças também realizassem seus registros fotográficos. Essa ação provocou muita euforia das crianças e, além disso, o mais interessante é que a máquina travou, interrompendo por alguns dias o uso. O equipamento não teve conserto, o que nos levou a adquirir outro, contudo continuamos oferecendo o equipamento às crianças, com uma supervisão mais cautelosa do uso deste novo aparelho.

### 3.7 “VOCÊ É ALUNA NOVA!”: QUEM SERÁ A PESQUISADORA NA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS?

A pesquisa etnográfica apresenta como premissa básica que o pesquisador deve torna-se um nativo, buscando interação, envolvimento e proximidade com o contexto e com seus informantes, tornando-se semelhante aos sujeitos da investigação. Tratando-se de uma pesquisa com crianças, na condição de pesquisadora adulta, nunca me tornarei uma criança e é simplesmente inviável tornar-se “nativo”.

Essa afirmação incontestável de que jamais me tornarei uma criança traz consigo alguns dilemas a serem enfrentados pelo pesquisador. Como estar com as crianças sem deixar de ser uma adulta? Que papel assumir como pesquisadora? Eis uma das questões centrais em contextos de pesquisa de cunho etnográfico com crianças.

Em contextos de pesquisas com crianças, um dos pontos centrais é a questão fundamental de poder, tal como pontua Fernandes (2016, p.770):

Como sabemos, um dos aspectos que mais frequentemente caracterizam as relações entre adultos e crianças é a relação hierárquica em que o adulto sobressai como aquele que possui mais conhecimento, mais experiência e, por tal, possui também o poder de decidir, de mandar. O adulto é, nessa relação, a figura do poder. Quando o poder é encarado como uma maneira de controle, quando os investigadores utilizam o seu poder enquanto adultos, não prescindindo dele, nem o acautelando nas relações de investigação que estabelecem com as crianças, para atingirem determinados objetivos científicos, as dinâmicas de investigação que daí decorrem dificilmente poderão ser consideradas dinâmicas informadas eticamente.

Munida dessas concepções e tendo em mente o alcance dos objetivos propostos nesta investigação, busquei uma postura vigilante no que diz respeito ao exercício do poder nas relações sociais com as crianças, visando uma aproximação mais respeitosa que valoriza a criança como um sujeito social de direitos, que merece ser respeitado como qualquer outro cidadão.

Nesse processo, procurei adotar uma postura diferente de um adulto tradicional que se relaciona com as crianças no cotidiano da EI, prestador de cuidados, “responsável pela socialização” e fiscalizador, me posicionando como um “adulto atípico”, (CORSAO, 2009b). Assumir esse papel é estabelecer uma relação com as crianças diferente dos outros adultos que se relacionam diariamente com elas, buscando

fugir de um papel institucional que supostamente poderia me indicar como uma espécie de nova educadora ou de cuidadora, vigilante quanto ao uso de poder e autoridade na convivência social com as crianças.

De acordo com Graue e Walsh (2003, p.76):

O comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas.

Ciente de que não bastava informar as crianças sobre o que estava fazendo ali (como foi feito nas oficinas de assentimento) para que o papel de pesquisadora fosse facilmente interpretado por elas, era necessário definir tal papel através de uma convivência respeitosa com o uso de estratégias reativas, aguardando as crianças iniciarem um contato comigo, como também pela adoção de uma *participação periférica* (CORSARO, 2011) – não iniciar ou terminar um episódio interativo, não resolver disputas, não coordenar atividades, não intervir em propostas de atividades.

Assim, procurei de modo cuidadoso participar no universo das crianças com sensibilidade e principalmente, com o desprendimento da visão adultocêntrica, na tentativa de me relacionar e estabelecer uma relação ética e de confiança com elas. Ao entrar em campo, tentei mostrar para as crianças que não tinha poder para resolver problemas, evitei tomar decisões e ações em que pudesse ser reconhecida como uma professora ou uma cuidadora. Procurei não interferir em situações de conflitos, com exceção, apenas, se houvesse algum perigo para as crianças.

Assumir um papel menos adulto, ou melhor, um papel diferente de outros adultos, facilitou a construção de uma relação mais próxima com as crianças nos seus processos interativos (CORSARO, 2009b), como mostra o seguinte trecho do diário de campo:

*Estou sentada no parque alternando atividades entre escrever em meu diário de campo e observar as crianças correndo livremente. O horário do recreio termina e as crianças correm em direção à sala. Rebeca parece ter ficado sozinha no parque e não consegue levar os brinquedos de uma só vez. Pergunto se ela quer ajuda para levar os brinquedos. A menina balança a cabeça em sinal positivo à minha pergunta. Enquanto ajudo*

*Rebeca a pegar os brinquedos, Natália (seis anos – pertencente ao agrupamento etário cinco anos) se aproxima de nós e de imediato pergunta:*

*Natália: Você é da sala dela?*

*Rafaely: Oi, sim (Respondo um pouco sem jeito)*

*Natália sorridente e meiga me diz: Ah! Você é aluna nova!*

*Eu sorri sem saber muito bem o que responder. E foi assim, no meio de uma surpresa que me vi sendo observada inclusive por crianças de outros agrupamentos etários enquanto desenvolvia uma observação participante.*

*(Diário de campo, 05 de novembro de 2018)*

Nesse excerto vemos como Natália, criança pertencente a outro agrupamento etário, estava me observando. Mesmo sentando-me no banco onde os professores e cuidadores sentam no momento do recreio, percebo que a menina não me via como uma professora ou cuidadora, mas como uma “aluna nova”. No retorno para casa fiquei imaginando o porquê daquela afirmação de que eu era aluna nova. Talvez as impressões de Natália estivessem ligadas ao fato de que em diversos momentos no recreio algumas crianças se aproximam dos adultos para fazer queixas de outros colegas e em nenhum momento interfeiri chamando as crianças para resolverem seus conflitos ou coloquei alguém sentado no banco por ter feito alguma “transgressão” – atitudes corriqueiras dos professores e cuidadores no momento do recreio.

Observando-as, escutando-as com atenção, seguindo suas orientações e instruções em brincadeiras, fui construindo meu envolvimento em ações concretas com as crianças, abrindo, dessa forma, novas perspectivas para o processo de investigação. Contudo, não se encerrava aí o *status* de membro do grupo e muito menos a definição do papel de investigadora.

Minhas primeiras impressões acerca de quem eu seria na relação com as crianças foram sendo ampliadas no decorrer do convívio com elas. As crianças me chamavam de “tia”<sup>20</sup>, mas percebiam uma postura diferente dos demais adultos presentes naquele contexto, como podemos perceber nesse trecho do diário de campo:

---

<sup>20</sup> As professoras da Educação Infantil em muitas escolas no Brasil ainda são chamadas de “tia”. Essa questão vem sendo fortemente criticada a partir de uma perspectiva Freiriana que considera que tal postura vem de uma ideologia que trabalha contra o rigor da profissionalização da educadora, enquanto a relação com a tia é puramente de parentesco e não profissional (FREIRE, 1993).

*As crianças estão lanchando. Estou sentada junto a um grupo de meninas na sala de referência. Yanca se aproxima e pergunta:*

*Yanca: Tia, posso ir pro parque depois do lanche?*

*Rafaely: Tem que perguntar pra Tia S, Yanca.*

*Com expressões reflexivas, como quem olha e não entende muito bem o que foi dito, Yanca pergunta:*

*Yanca: **Você é de onde?***

*Rafaely: Sou daqui.*

*Yanca: E o Tio L?(se referindo ao cuidador)*

*Rafaely: é daqui também.*

*(Diário de campo, 06 de novembro de 2018)*

O que eu representava para o grupo de crianças nem sempre estava bem definido, como percebido na nota de campo descrita acima. A pergunta de Yanca “Você é de onde?” expressa uma incompreensão acerca do meu papel na sala de aula. As crianças percebiam que eu não era apenas mais um adulto a controlá-las, não tomava decisões acerca do que elas iriam fazer, mas estava ali na sala, junto com a professora e o cuidador, e que eu era alguém com quem elas podiam compartilhar seus cotidianos no contexto da Educação Infantil.

Apesar da minha “postura diferenciada” dos demais adultos do contexto, em algumas situações as crianças passavam a me pedir coisas, como brinquedos disputados em algum conflito, permissão para sair da sala, ir ao parque, dentre outras coisas. As crianças buscavam se relacionar com meus poderes e saberes do meu estatuto de adulta, na interpretação de que enquanto adulta posso conseguir algumas coisas para elas:

*Depois do recreio, Pedro vem para a sala e vai em direção ao solário. As demais crianças estão no banheiro escovando os dentes. Pedro sobe no muro do solário e deseja pular para a área verde. O menino olha para mim e pergunta:*

*Pedro: Tia, hoje é dia de molhar as plantas, né?*

*Rafaely: É? Eu não sei...*

*Pedro: É sim! Eu vou pular! (Pergunta olhando para mim, como se pedisse permissão). **Pergunte a Tia S se posso pular...***

*(Diário de campo, 14 de novembro de 2018)*

Nesse posicionamento, de uma atitude destituída de poder, não invasiva, Corsaro (2005) afirma que as crianças vão agregando esse novo parceiro, permitindo a sua participação nas atividades e introduzindo-o no grupo. Convites para brincadeiras, o sentar no chão e ir a locais que normalmente os adultos não estão disponíveis a ir, por estarem envolvidos com as atividades propostas na rotina da escola, não brigar e nem colocar de castigo, não coordenar ou dirigir uma atividade, ressaltavam que eu não era uma professora, mas alguém diferente que participava daquele grupo.

Mesmo diante dessas situações, percebo que meu estatuto de adulta não passava despercebido por elas - as crianças sabem que sou uma adulta que sabe, mas não quer saber por que de algum modo pretende se relacionar com elas para ser aceita como membro do grupo. Não há como os adultos se passarem despercebidos pelas crianças, não há como negar a existência de uma relação de poder e o tamanho físico que inevitavelmente interferem na relação. Graue e Walsh (2003, p.10) afirmam que “nunca nos tornamos crianças, mantivemo-nos sempre como um ‘outro’ bem definido e prontamente identificável”.

Borba (2005) colabora defendendo que o total envolvimento do pesquisador, por um lado, pode favorecer a proximidade com o grupo, mas pode correr o risco de dificultar o distanciamento necessário para o pesquisador compreender as práticas sociais das crianças, grupo geracional distinto do seu. Além disso, a autora ainda relata que seria no mínimo superficial uma adulta adotar uma postura de criança, tendo em vista a necessidade de construção de uma relação de confiança.

Nesse sentido, James, Jenks e Prout (1998) contribuem afirmando que há um valor metodológico em perceber as diferenças entre pesquisadores e crianças. Para os autores é enfrentando essas diferenças que se pode desenvolver ferramentas para a simetria ética na pesquisa e maior participação das crianças. Nesse processo de proximidade e distanciamento, o mais importante é a reflexão do pesquisador acerca das diferenças, percebendo aquilo que é relevante ou não para o processo de investigação.

Nessa trilha de proposições, Corsaro (2003) aborda a importância do princípio da reflexividade, na qual o pesquisador identifica as concepções das crianças acerca da pesquisa e do papel do pesquisador, sendo possível a partir dessa identificação proceder aos ajustes necessários e manter uma vigilância acerca das questões referentes à observação participante.

Na presente pesquisa, à medida que adentrava nas rotinas das crianças, fui percebendo que o *status* de participante estava sendo estabelecido. Corsaro (2009b) salienta que a investigação etnográfica envolve diversas estratégias de pesquisa, tais como entrada no campo e aceitação no grupo social e conseqüentemente o estabelecimento do *status* de participante do grupo, percebemos nos trechos a seguir a aceitação social por parte das crianças.

*As crianças estão espalhadas pela área livre/refeitório. Estou junto a um grupo de meninas: Stefany, Vitória, Sara e Rebeca. Stefany conversa sobre as brincadeiras dos meninos que estão próximos. A professora vai chamando o grupo para lavar as mãos para lanche. Ao ouvir a professora chamar, Stefany me pergunta:*

*Stefany: Tia, já lavou as mãos?*

*Olho para a menina e com a expressão desconfiada respondo:*

*Rafaely: Ainda não! Mas acho que não vou lanche...*

*Stefany olha para mim e diz:*

*Stefany: **Vai lanche sim, tem que comer! Pode lavar as mãos!***

*O grupo de crianças vai em direção ao refeitório. As crianças lavam as mãos e em seguida vão para as mesas onde o lanche é servido. Espero o grupo de meninas lavar as mãos e vou em direção às mesas. Sento-me junto ao grupo e Stefany vem sentar ao meu lado. A menina olha para mim e com olhar de autoridade afirma:*

*Stefany: **Tia, você não lavou as mãos (tocando em minhas mãos) ... Todo mundo lavou as mãos... menos você!***

*(Diário de Campo, 08 de janeiro de 2019)*

Na situação relatada acima, Stefany expressa sua aceitação para comigo, uma vez que a menina queria que eu lavasse as mãos para o momento do lanche, assim como os demais integrantes do grupo. Aceitar participar de suas atividades na medida do possível das minhas possibilidades e circunstâncias, mais ainda na medida em que fosse autorizada a fazê-lo pelas crianças, foram algumas das estratégias que me ajudaram a ganhar o consentimento de membro do grupo e de minimizar o meu adultocentrismo. Podemos notar outra situação de aceitação em um dos momentos ocorrido na sala de referência, na qual sou repreendida por Bianca por não dividir o lanche com ela, tal

como se vê na seguinte nota de campo:

*A professora da sala de recursos traz torta salgada para os adultos do Infantil III-B. Recebo meu pedaço de torta e começo a comer. Nesse momento, algumas crianças se aproximam. Bianca pergunta:*

*Bianca: O que é isso?*

*Rafaely: é torta salgada.*

*Bianca: Me dê um pedaço.*

*Rafaely: Esse é o meu lanche, Bianca.*

*Bianca: (.) Tia, você precisa aprender a dividir o lanche! Você não divide o lanche. Todo mundo tem que dividir o lanche!*

*(Diário de Campo, 14 de janeiro de 2019)*

A repreensão de Bianca me deixou feliz, pois representava a maneira como nós adultos tratamos as crianças quando estas não querem dividir o lanche com os colegas. A reação de Bianca revela que pertence àquele grupo e que no entendimento dela deveria dividir o lanche assim como todas as outras crianças são advertidas pelos adultos. Nesse contexto, estava sendo aceita pelo grupo de crianças do Infantil III-B.

Nessa sucessão de acontecimentos do dia a dia da escola, fui sendo reconhecida e me reconhecendo naquele espaço. Percebi que as crianças possuíam uma forma própria de estabelecer relações sociais e afetivas, observando, se aproximando, brincando, numa linguagem nem sempre com palavras, e daí a importância de estar atenta às múltiplas linguagens das crianças.

### 3.8 “POR QUE VOCÊ DEMOROU TANTO PRA VOLTAR?”: SAINDO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

*Volto à escola com o intuito de dar um retorno às crianças acerca da pesquisa. Chego à sala, cumprimento as crianças e sou recebida por Stefany com um forte abraço:*

*Stefany: Tia, por que você não vem todo dia?*

*Sorrindo respondo:*

*Rafaely: Oi Stefany, estava com saudades.*

*Sara e Bianca também correm ao meu encontro e dizem:*

*Sara: E por que você não veio ontem?*

*Bianca: Por que você demorou tanto pra voltar?*

*Rafaely: Vocês lembram-se da pesquisa que nós estávamos desenvolvendo?*

*Então, estava estudando sobre ela, analisando aquilo que construímos juntas. Aí hoje eu vim mostrar pra vocês as fotos da pesquisa...*

*Bianca me interrompe e diz:*

*Bianca: E os vídeos? Vai mostrar?*

*(Diário de Campo, 16 de julho de 2019)*

Esse diálogo, relatado por mim no último dia de ida à escola, também foi a última nota do diário de campo, instrumento parceiro durante todo o processo da pesquisa. É também com esse diálogo que inicio a escrita do processo de saída do campo de investigação, intencionando expressar o desafio do pesquisador que adota uma perspectiva etnográfica com crianças em suas pesquisas.

Como deixar o campo de pesquisa? Como dar um ponto final em um processo definido, estruturado, desenvolvido e escrito nos contornos de um determinado espaço e tempo que, contudo, envolve sujeitos relacionais que construíram ao longo desse processo vínculos sociais, como relações de confiança, amizade e afetividade?

O pesquisador tem o grande desafio de vivenciar intensamente todas as experiências que lhes foram permitidas em campo e em seguida trazer para o papel toda a vivência, as idas e vindas, a riqueza da experiência de entrada no campo, da constituição de laços sociais e a complexidade da saída de cena do pesquisador do campo de investigação. É preciso ter em mente que esse momento chegará e que

enquanto pesquisadores estamos ali com um objetivo específico, e que devemos partir assim que esse objetivo for alcançado (GRAUE; WASH, 2003).

O processo de geração de dados dessa pesquisa aconteceu durante cinco meses de imersão na escola e na rotina dos sujeitos envolvidos. Após esse período percebi a necessidade de um distanciamento com a finalidade de refletir sobre os dados observados até então e ajustar o foco da pesquisa. Um tempo que se apresentava como fundamental para que o processo interpretativo avançasse, desvendando novos caminhos e novos modos de ver, fazer, analisar.

Refletindo acerca dessas implicações, após quatro meses de distanciamento, nos processos de idas e vindas, era necessário devolver os dados produzidos com a participação das crianças a elas, às coautoras do processo de pesquisa. Fotografias, filmagens, trechos do diário de campo, excertos de conversas precisavam ser apresentadas as crianças e mais além do que apresentar, solicitar a permissão para uso dos dados. Mesmo esse processo tendo sido realizado nas oficinas de assentimento, julgávamos como necessária essa devolutiva e termos mais uma vez a confirmação ou não das crianças para a divulgação dos dados.

E assim o fizemos. Com um recorte de todo material produzido resolvi usar como procedimento de devolução de dados produzidos a exposição de fotografias e vídeos para as crianças, além de conversas com elas acerca do que tinham dito nos grupos de interesse. Além de mostrar às crianças aquilo que eu registrava sobre seus universos, objetivei também com esta ação valorizar a dimensão ética da pesquisa. Diante de todos os cuidados no decorrer do estudo para adentrar em seus mundos, respeitar suas vontades frente ao uso da câmera, dentre outras situações, gostaria de ouvi-las nessa etapa final, reconhecendo e defendendo o direito das crianças de serem ouvidas frente ao material empírico selecionado.

Nesse processo de exposição e diálogo, as crianças demonstraram entusiasmo ao ver suas fotos e vídeos, falaram sobre as atividades que faziam na turma e das relações sociais desenvolvidas, o que foi muito oportuno para o processo interpretativo. Um ponto a ser destacado nessa atividade foi a forma como as crianças se viam nas imagens. Como havia se passado nove meses, desde o início da pesquisa, as crianças já frequentavam a turma de crianças de cinco anos e se viam nas imagens como “crianças menores”, frases do tipo “quando eu era pequena”, “olha ali o Miguel pequenininho”, “eu era bem pequena, da turma dos bebês”. Foi interessante perceber essa questão da temporalidade nas falas e a dimensão de continuidade no cotidiano daquelas crianças.

Ao término da apresentação do material, utilizei termos simples para explicar mais uma vez a pesquisa que estava desenvolvendo e em seguida solicitei às crianças a autorização para utilização das imagens e enfatizei que estas só seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. A maioria das crianças consentiu com gestos e palavras, inclusive lembraram as oficinas de assentimento, o que nos faz refletir o quanto as crianças estão atentas às situações que são expostas e envolvidas no cotidiano da Educação Infantil, recordando acontecimentos e ações já vivenciadas, tal como se pode ver na situação relatada a seguir:

*Estou explicando para as crianças de forma simples os objetivos da pesquisa, após essa etapa, pergunto se elas autorizam a publicação das fotos, vídeos e conversas que tivemos, quando João Pedro se aproxima e diz:*

*João Pedro: Sim, Tia. Eu me lembro daquele dia lá na sua sala. (O menino se refere à sala multiuso utilizada para realizar as oficinas de assentimento). Da caixa com a máquina de tirar fotos e do livro que a pesquisa vai virar.*

*Rafaely: Isso mesmo, João Pedro!*

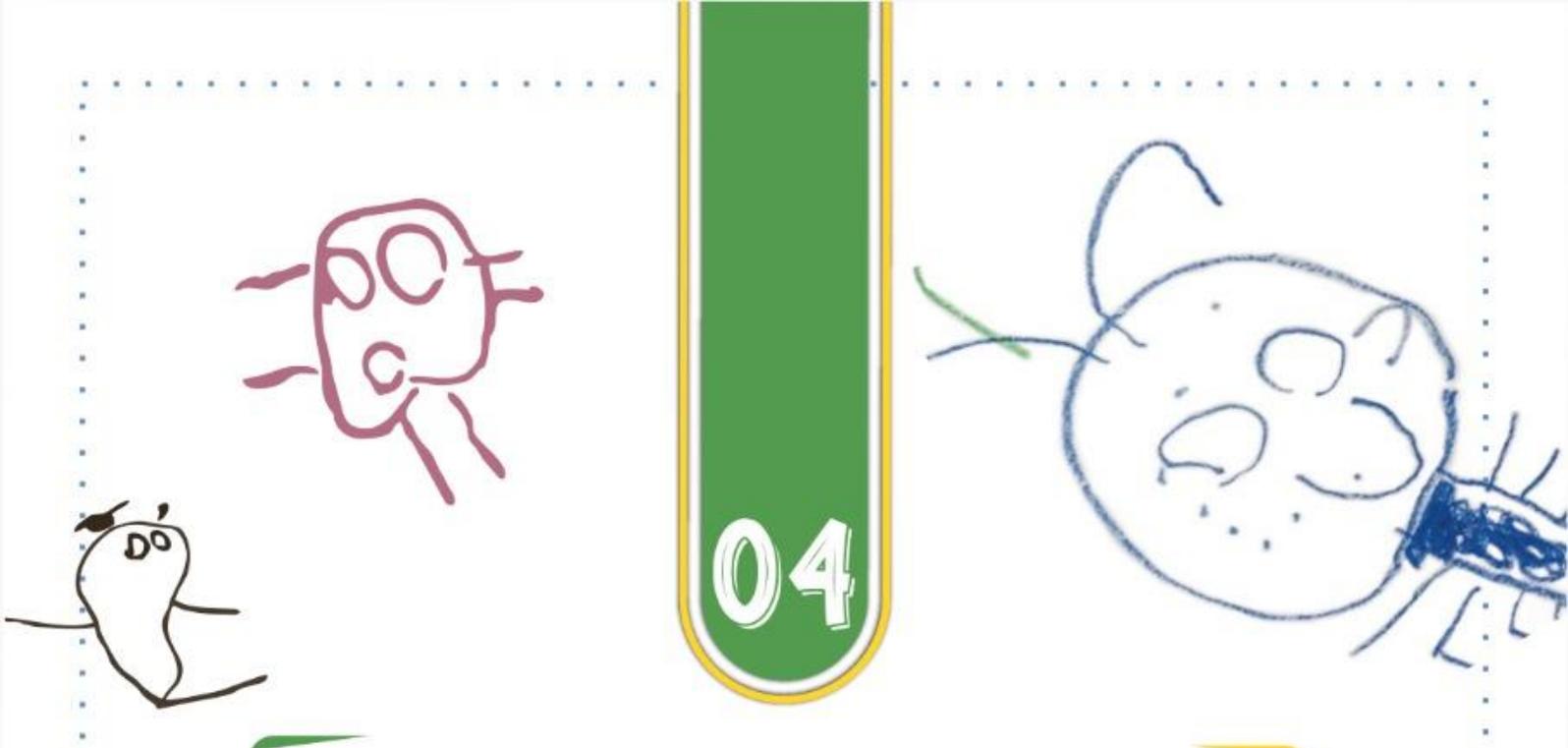
*(Diário de Campo, 16 de julho de 2019)*

Após todo esse percurso, chega o momento da “nova aluna” deixar o grupo e sair de campo. Confesso que não foi um momento fácil, nenhuma despedida é, mas necessária. Despedi-me das crianças com abraços e beijos carinhosos, com a sensação de dever cumprido, ou de ao menos ter alcançado a maior parte das minhas expectativas, desejos e anseios que orbitavam meus pensamentos no início da pesquisa.

Assim, era chegado o momento de partir, outro momento de distanciamento para que pudesse chegar a outro momento de aproximação, não falo de uma aproximação física, mas uma aproximação das suas ideias, linguagens e significações do mundo, a partir de suas falas, gestos e saberes expressos nessa tese. Espero ter sido capaz de retratar seus contextos de forma em que elas fossem vistas como protagonistas, como competentes e a terem espaço de participação em seus processos de socialização,

revelando suas potencialidades, indicando, dessa forma, a necessidade de (re) pensar possibilidades de participação das crianças nas práticas educativas.

Na próxima seção apresentamos e discutimos os dados gerados junto ao grupo de crianças e professora, tendo como eixo balizador os aportes da Sociologia da Infância, os pressupostos da Pedagogia da Infância e nos demais autores que se alinham a esta perspectiva e que tematizam acerca da participação.



## A Participação Infantil nas Práticas Pedagógicas: O Que as Crianças nos Revelam?



#### **4 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE AS CRIANÇAS NOS REVELAM?**

*[...] As crianças desejam falar.  
Desejam ser ouvidas.  
Elas desejam conversar.  
E... um detalhe: todas de uma só vez!  
Ao mesmo tempo!  
Que overdose de vozes infantis!  
Boa overdose, pois não mata,  
pelo contrário, está cheia de vida!  
(ALGEBÁILE, 1996, p. 123)*

Nesta seção apresento e discuto os dados gerados a partir das experiências de crianças e adultos, mais especificamente alocadas no agrupamento etário Infantil III -B da Escola de Educação Infantil. De acordo com o exposto no itinerário metodológico, a geração de dados com as crianças e professora foi realizada através da observação participante, buscando captar quais as formas de participação das crianças nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil.

Por meio da observação participante, das filmagens, das fotografias, da entrevista com a professora, dos registros do diário de campo, das conversas das crianças entre pares, com a professora e comigo, e principalmente do processo de auscultação das vozes das crianças surgiram 62 episódios ou cenas para análise.

A análise dos dados foi sistematizada por meio da interpretação de sentidos obtidos pelos procedimentos aplicados, cujo foco centrou-se no aspecto cultural e histórico vivido com as crianças mediante múltiplos diálogos e as possibilidades de participação infantil observadas no cotidiano da educação infantil.

Realizada a tabulação dos dados, nos debruçamos para a análise, tendo como foco principal responder as perguntas feitas inicialmente no trabalho de pesquisa, a saber:

1. Quais as estratégias utilizadas pela professora para incluir a participação das crianças na prática pedagógica?

2. Quais as formas de participação das crianças frente às atividades dirigidas pela professora?
3. Quais as alterações na ação pedagógica a partir da participação das crianças nas atividades dirigidas pela professora?

No movimento de organização dos dados gerados foram surgindo as primeiras categorias da pesquisa, entendidas como “[...] classe, o grupo ou tipo em uma série classificada. Para o estabelecimento de categorias importantes devem ser observados certos princípios de uma classificação.” (MARCONI; LATAKOS, 2006, p. 146). Nesse movimento, chegamos a 15 (quinze) categorias, que depois foram avaliadas à luz do referencial teórico e de uma reflexão sobre os objetivos de pesquisa e assim algumas categorias foram extintas e outras novas surgiram.

Nesse processo as categorias foram emergindo do campo e sendo agrupadas em unidades de sentido, resultando nas seguintes categorias: (1) Atividades destinadas a aprendizagens específicas, (2) Atividades não planejadas baseadas na imprevisibilidade e nas motivações das crianças; (3) Controle regulatório do adulto sobre a criança (4) Negociação, (5) Recriação, (6) Transgressão, (7) Aceitação.

Consideramos necessário informar que as categorias se entrecruzam à medida que a análise de um mesmo episódio poderia pertencer a mais de uma categoria. Por exemplo, a categoria Transgressão apresenta situações que revelam o controle exercido pelos adultos sobre as crianças, como também revela a aceitação de algumas crianças diante das atividades que lhes são impostas. Este entrecruzamento de categoria pode ser feito entre todas elas, contudo, o que levamos em consideração para a categorização foi a identificação central do que cada categoria evidenciava.

A seguir, apresentaremos as categorias de análise, discorrendo sobre o que elas significam e apresentando os registros a elas relacionados conforme sua relevância. Tais categorias evidenciadas em campo serão apresentadas por meio de episódios<sup>21</sup>, excertos do diário de campo, trechos de conversas com as crianças resultantes dos grupos de interesse e trechos da entrevista com a professora.

---

<sup>21</sup> As convenções de transcrições dos episódios usadas são: texto sublinhado: indica fala em alto tom. Texto em negrito: indica ênfase na fala. (.) indica uma pausa. - : no final da linha indica pausa no texto.

## 4.1 ESTRATÉGIAS CONVIDATIVAS OU INIBIDORAS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL?

### 4.1.1 Atividades destinadas a aprendizagens específicas

As análises possibilitaram conhecer algumas estratégias utilizadas pela professora para incluir a participação das crianças nas atividades propostas. No decorrer da pesquisa, a partir das observações realizadas, das múltiplas ações desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, constatamos três estratégias para inclusão da participação infantil na prática pedagógica, a saber:

- a) Atividades planejadas com o objetivo de aprendizagens específicas;
- b) Atividades não planejadas baseadas na imprevisibilidade e nas motivações das crianças;
- c) Controle regulatório do adulto sobre a criança.

Partindo do princípio proposto por Alejandro Cusianovitch (2006) de que não é pelo fato de um determinado processo ter sido iniciado pelo adulto que ele deixa de ser menos participativo para a criança, que elencamos nesse tópico a participação infantil nas atividades propostas pela professora, compreendendo que o que realmente importa é como o processo será conduzido depois, ou seja, como o adulto, dará prosseguimento ao processo envolvendo a criança.

O que defendemos aqui é que se o adulto não estiver consciente de seu papel e das potencialidades da criança, pouco provavelmente haverá participação infantil. Sendo assim, a participação envolve intencionalidade, uma ação dotada de intenção. O adulto precisa ter intencionalidade pedagógica para iniciar um processo participativo e organizar formas de envolver as crianças de modo que elas se apropriem de sua ação social dotada de intenção.

O episódio descrito abaixo nos releva aspectos acerca de uma estratégia utilizada pela professora para incluir a participação de crianças na prática pedagógica, a realização de atividades denominadas como “pedagógicas”. Historicamente, a Educação Infantil elegeu dois blocos de atividades distintas em sua organização. O primeiro bloco, aquele em que as atividades possuem mais importância, relevância. São as atividades relacionadas ao educar, ao desenvolvimento cognitivo, são aquelas em que as crianças se desenvolvem, aprendem, ou seja, são as “atividades pedagógicas, educativas”. Nesse

bloco podemos agrupar a roda de conversa, os desenhos, as colagens, as brincadeiras dirigidas, a contação de histórias, dentre outras. Já o segundo bloco inclui as atividades que estão relacionadas ao cuidar, aquelas relacionadas aos cuidados, envolvendo, sobretudo a dimensão corporal, como banho, sono, alimentação.

A este respeito, o binômio cuidar e educar provocou ao longo dos tempos uma dicotomia na Educação Infantil, evidenciando o educar relacionado aos processos cognitivos, à mente, enquanto o cuidar está diretamente relacionado ao corpo (KRAMER, 1988; NASCIMENTO et al., 2005; TIRIBA, 2005).

Essa perspectiva vem sendo contestada principalmente pelas reflexões advindas da Pedagogia da Infância, ao propor um resgate da posição de submissão da criança frente às propostas pedagógicas, como também compreende como fundamental que a Educação Infantil assuma em sua proposta educacional uma perspectiva de educação não baseada na educação preparatória para o ensino fundamental, mas uma educação pautada nas interações, nas múltiplas linguagens, nas brincadeiras, nas expressões das crianças pequenas.

Outro ponto que vem ganhando visibilidade também nesse embate é a compreensão de que a prática dos professores de Educação Infantil em torno dos cuidados corporais com as crianças também são atividades educativas que devem ser planejadas e organizadas visando à promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Atividades como descanso, higiene, alimentação não devem, portanto serem tomadas como mera formalidade na rotina, antes devem propiciar a interação das crianças com os pares e crianças com adultos, além do princípio formativo que estas atividades desempenham na formação das crianças, sinalizando o papel indissociável do cuidar/educar no contexto da Educação Infantil.

Contudo, essa distinção ainda é muito presente no cotidiano dessa etapa da educação básica. Muitas práticas pedagógicas insistem em segregar as ações da rotina destacando algumas delas como “atividades pedagógicas” como processos fundamentais para o desenvolvimento da pequena infância. É justamente nesta perspectiva, que trazemos episódios com foco nas atividades destinadas a aprendizagens específicas, porque entendemos que estas situações merecem reflexões permanentes, principalmente quando nosso foco está na participação infantil, visto que as práticas pedagógicas apontam a necessidade de outras posturas pedagógicas, nas quais as crianças sejam consideradas partícipes da ação pedagógica.

Para discutir esta afirmação trazemos o episódio a seguir:

**Episódio:** “Sente!”

**Data:** 07/01/2019

**Local:** Sala de referência

**Crianças envolvidas:** Stefany (3 anos), Pedro (4 anos), Pietro (3 anos), Anny (4 anos), Sara (3 anos), Miguel (3 anos), Vitor Hugo (4 anos), Vitória (3 anos), Lucas (3 anos), Yanca (3 anos), Artur (3 anos)

*As crianças estão brincando livremente pela sala.*

*A professora diz: Crianças, vamos guardar os brinquedos, eu quero conversar com vocês. Vamos para a roda.*

*A professora segurando algumas figuras, pega uma cadeirinha e senta-se próximo ao espaço onde costuma fazer a roda. As crianças começam a guardar os brinquedos e em seguida vão para roda. Algumas crianças sentam-se no chão, Vitória, Rebeca, Yanca e Sara sentam-se sobre a mesa.*

*Anny vai até a professora e fala alguma coisa que não consigo entender. A professora pede a menina para sentar. Anny não senta, fica em pé próximo à cartolina fixada na parede pela professora.*

*Em roda com as crianças, a professora inicia uma conversa sobre o projeto verão.*

*Professora: Veja que lindo o que eu trouxe... No verão... (mostrando uma figura) quem sabe o que é isso?*

*Pedro: Do verão!*

*Professora: É o que é? Copo de?*

*Crianças: suco!*

*Professora: Copo de suco... No verão a gente vai tomar suco (colando a figura na cartolina) a gente toma refrigerante, suco de frutas, limão... Olha o que eu trouxe mais aqui... suco verde, alguém já viu suco verde?*

*João Pedro: é da cor do Huck*

*Professora: É... e o Huck gosta desse suco pra ficar forte. Limão, espinafre...*

*Nesse momento, Vitória levanta-se da mesa e fica ao lado de Anny, bem pertinho do cartaz que está sendo produzido. Miguel e Vitor Hugo estão brincando com carrinho. Vitor Hugo levanta o carrinho como se o brinquedo estivesse voando. A professora pega o carrinho da mão do menino e diz:*

*Professora: Não! Agora não!*

*Yanca de joelhos vai até a professora e diz:*

*Yanca: Minha mãe vai ficar magra com limão...*

*Professora: é, vai ficar magrinha. E ignora a fala da criança.*

*Vitória e Anny estão olhando o cartaz, quando a professora olha pra elas e diz:*

*Professora: Não, não, sente!*

*Vitória vai para a mesa. Anny permanece em pé ao lado do cartaz.*

*Professora: A moça tá tomando o que? (mostrando uma figura)*

*As crianças respondem: Sorvete*

*Anny vai até o outro lado da roda, ficando em pé ao lado da professora*

*Professora: No verão é gostoso tomar coisa gelada?*

*Crianças: É...*

*Professora: Eu vou comprar uma caixa de sorvete gelado... Vou colar aqui... pra vocês... E vai ter panetone de chocolate... Olha a máquina de sorvete (mostrando a figura para as crianças)*

*Professora: Senta aqui, Anny. Pra você ver melhor com a sua coleguinha*

*A professora pega Anny pelo braço e diz:*

*Professora: **Senta aqui!***

*Anny resiste, esquivando o corpo, tentando escapar da professora.*

*Anny: **Aí não dá não!***

*Professora: é ali... ali dá*

*A professora solta o braço de Anny e aponta com a mão o local onde ela deve sentar. A menina puxa uma cadeira para perto da roda e senta.*

*A professora prossegue: Olha a máquina... A gente coloca a fruta*

*A professora olha pra mim e diz: Pior que eu comprei essa máquina*

*Olha para as crianças e diz: só que a fruta tem que colocar congelada e sai o sorvete.*

*A professora passa cola nas figuras, enquanto isso Yanca levanta-se*

*A professora olha pra ela e diz: Senta, mulher! Ô mulher, senta! (Faz uma gracinha com Yanca, que sorri e senta.*

*A professora continua passando cola nas figuras e vai colando no cartaz.*

*A atividade segue com a professora mostrando figuras e colando no cartaz.*

**Figura 25: Episódio “Sente”**



Imagens de vídeo: “Sente”  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 09/01/2019

A roda de conversa é uma estratégia pedagógica muito eficaz para favorecer a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Pode ser utilizada para introduzir projetos, temas geradores, dentre outros se apresentando com uma pluralidade didática que promove o diálogo e possibilita a aprendizagem com base na escuta, no diálogo e na negociação. Mais adiante trabalharemos especificamente acerca dessa estratégia pedagógica que é a roda de conversa, por enquanto queremos focar em outros aspectos relevantes do episódio.

Apesar da roda de conversa possibilitar a participação das crianças, no episódio em questão, não podemos interpretá-la como uma estratégia pedagógica/metodologia que toma a criança como sujeito das aprendizagens, sublinhando o seu papel ativo e a importância da sua participação total nos processos educativos.

Percebemos claramente como a ação de Anny em levantar-se, procurando ficar mais perto da atividade não é bem aceita pela professora. Durante todo o episódio a professora busca ter a atenção das crianças para aquilo que ela está a desenvolver, como por exemplo, a exposição das imagens e controle excessivo para que as crianças fiquem sentadas a observá-la.

Nesse episódio específico, isso pode ser comprovado quando a professora pede para as meninas Anny e Vitória sentarem, quando recolhe o carrinho das mãos de Vitor Hugo, quando segura o braço de Anny numa tentativa de controlar a criança fazendo-a sentar para prestar a atenção da atividade, quando pede que Yanca sentasse. Podemos inferir que a partir da ação proposta pelas crianças ao se levantarem as mesmas ficariam distraídas e a professora poderia perder o “controle” da turma e não concluir a sua atividade.

Outro ponto que podemos destacar aqui é o fato da professora desenvolver toda a atividade sem envolver as crianças nas ações. Em nenhum momento ela solicitou o envolvimento das crianças na colagem das figuras, recortar figuras de revistas e jornais, por exemplo, uma atividade que as crianças são completamente capazes de realizar. Podemos inferir aqui que a preocupação maior da atividade era a exposição das imagens e do conteúdo e que o papel das crianças no processo educativo seria prestar atenção em silêncio, sentadas, respondendo apenas algumas questões quando solicitadas.

As intervenções da professora com as crianças afirmam explicitamente uma ordem institucional dominante que deve funcionar segundo as premissas de uma pedagogia tradicional. Os estudos críticos vêm revelando o caráter regulador das pedagogias corretivas e a dimensão disciplinar que está associada à gênese da construção social da infância e das instituições escolares que se propõe a educá-la. Ao mesmo tempo em que o sentimento da infância revela a criança como diferente do mundo adulto, esse ideal moderno de criança civilizada nos aponta dimensões emancipatórias e ao mesmo tempo institui pedagogias reguladoras, operando como controladora dos corpos, dos sentimentos e da socialização de crianças (ARROYO, 2009).

A contribuição de Sarmiento (2003) para essa questão é fundamental ao afirmar que a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinamento inerentes a uma ordem social dominante com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos.

Nas palavras de Bussi-Simão (2012b, p.262):

Por terem sua história atrelada a um ideário do Projeto Cultural da Modernidade, as instituições têm também como alicerce os pilares da regulação e da emancipação, os quais fazem-se presentes ao mesmo tempo nessas instituições. Todavia, na busca de legitimação de uma “ordem” acaba o pilar da regulação se sobressaindo, o qual, numa perspectiva praxiológica constitutiva da Pedagogia, encaminha para uma necessidade de aprender e discutir as estratégias institucionalizadas de regulação e controle das crianças envolvidas no processo educacional. Estas constituem a tradição pedagógica que se sustenta na lógica do enquadramento social, da hierarquia, da impessoalidade, da ordem, do controle, da norma, da sequenciação, do esquadrinhamento dos tempos e da previsibilidade das crianças. A centralidade do tempo e do espaço dos processos de educação da pequena infância perpassa a história da educação que, como instituição social, torna-se, na sociedade moderna, um instrumento fundamental para promover a ordem, a regulação, a hierarquia, o controle. Os espaços, sua própria disposição interna, contêm

determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver e que indicam o que se deve e o que não se deve fazer neles, se há ou não possibilidade de movimentos.

Nessa perspectiva pedagógica de regulação e controle, a configuração do papel de aluno inclui o modo de se relacionar com a aprendizagem e o seu estereótipo, construído há anos, que continua afirmando que para aprender, as crianças precisam estar concentradas, o que implica em imobilidade dos corpos, ou seja, precisam ficar imóveis em seu lugar e em silêncio. Enquanto aluno, a criança precisa negar seu corpo, cuja dimensionalidade precisa ser controlada e ou esquecida para que as práticas escolares sejam efetivadas da “forma adequada”.

Como salientou Rech (2006, p. 78) a prática docente busca “[...] homogeneizar as atitudes, fruto de uma lógica educativa baseada no silêncio e na pouca interação das crianças [...]”, a disciplina como meio necessário à aprendizagem. No episódio, é notória a dificuldade da professora em lidar com a materialização das expressões das crianças durante a atividade pedagógica. As crianças desejam se aproximar do cartaz, desejam levantar, brincar com o carrinho. Essa dificuldade pode ser interpretada pela regulação dos corpos, mediante o poder disciplinar exercido pela professora.

No ambiente escolar percebemos como nos dizia Foucault (2010), a arte do adestramento, produzindo corpos dóceis e ajustados, acompanhada de estímulos positivos. Comumente, nas ações pedagógicas instituídas pelas rotinas da Educação Infantil, o corpo permanece passivo e disciplinado a partir de práticas que buscam refrear, domar, enrijecer e paralisar as crianças. Esse tipo de educação busca a conformação dos corpos, visa uma educação de estrutura rígida, com a finalidade de controlar. Diversos estudos continuam a mostrar os desastres que essas pedagogias reguladoras têm produzido em nome de uma educação civilizatória.

Considera-se que a temática do corpo seja imprescindível para se estudar a participação de crianças em contextos de Educação Infantil. Partindo do pressuposto que as crianças participam de diferentes formas, o corpo exerce um papel importante enquanto canal de comunicação, manifestando movimentos, expressões, sentimentos. As crianças utilizam o corpo para comunicar, experimentar, interagir, se relacionar. Nesse sentido, o corpo se constitui como elemento revelador dos modos de pensar, ser, agir e sentir das crianças. É importante reconhecer nas ações pedagógicas a dimensão corporal para que possamos pensar nas implicações que isso tem para a educação de

crianças, visto que conforme Ferreira (2004) as crianças são atores sociais de corpo inteiro.

Instituições de Educação Infantil que impõem práticas pedagógicas centradas no disciplinamento dos corpos negam as crianças o direito de expressão de movimentos, e linguagens corporais. Agostinho (2015) contribui afirmando que nas práticas pedagógicas é importante a atenção ao equilíbrio entre a garantia da possibilidade de expressão do corpo e – reconhecendo as crianças como indivíduos novos na convivência coletiva – a instauração, com sensibilidade, sutileza e bom senso, de processos de iniciação nos modos próprios das formas sociais de expressão e vivência do corpo.

Coutinho (2012) também amplia o debate defendendo que a experimentação por meio do corpo possibilita que as crianças se apropriem e elaborem saberes sociais de modo ativo o que em diversas ocasiões entra em choque com a lógica institucional que insiste em padronizar os comportamentos das crianças.

O episódio demonstra ainda um aspecto muito importante acerca da participação de crianças na Educação Infantil. As crianças estão interessadas nas atividades, elas apresentam interesse, querem tocar, manusear objetos, querem explorar o espaço, desejam participar, com seus modos de ser, com o corpo inteiro, não imóveis, como a escola impõe. Isso nos leva a refletir que a lógica de participação das crianças baseia-se no envolvimento ativo, numa participação de corpo inteiro, que envolve suas diferentes expressões, suas múltiplas linguagens. Já a lógica de participação da escola, parece-nos centrar numa perspectiva de participação minimizada, num envolvimento limitado, que prioriza a dimensão da regulação, proposta pelo modelo moderno de educação.

As crianças pequenas apresentam formas próprias e legítimas de aprender. As expressões corporais das crianças são elementos que compõem essas particularidades. É preciso reconhecer a criança em sua potência, em sua capacidade de agir, de pensar e de intercambiar saberes e experiências mediadas a partir de suas ações e das dimensões do corpo. Nessa direção, disciplinar os corpos das crianças numa perspectiva de educar conforme as expectativas sociais implica limitar suas manifestações, sua capacidade de expressão.

Nesse contexto, no episódio em questão, detectamos uma participação minimizada, controlada, reprimida, ou seja, a professora utiliza estratégias pedagógicas para inserir as crianças em suas propostas, contudo percebemos uma participação que limita os corpos das crianças e conseqüentemente seus modos de expressão.

Nesse processo, constatamos que os modos de participação das crianças não seguem uma lógica adulta acerca da participação infantil (VASCONCELOS, 2017). No processo de participação os adultos devem ser capazes de ouvir e possibilitar formas de participação das crianças nos cotidianos infantis que sejam significativos para elas. A participação das crianças implica que as suas múltiplas linguagens sejam levadas em consideração como ferramentas legítimas, o que implica um esforço adulto em considerar e valorizar as diversas formas das crianças se expressarem, falarem, executarem, serem (TOMÁS; FERNANDES, 2013).

Vejamos o próximo episódio:

**Episódio:** “Minha Tia mandou pintar mais!”

**Local:** Sala de referência

**Data:** 22/11/2018

**Crianças envolvidas:** Anny (4 anos), Vitória (3 anos)

*A professora entrega os desenhos gráficos de castelo para as crianças pintarem. A professora vai chamando as crianças até sua mesa e entrega a folha e o giz de cera. Com algumas crianças, ela dá algumas orientações de como devem pintar, com que cor de lápis, etc. As crianças pegam as folhas, vão até suas cadeiras e começam a pintar. Anny pinta seu castelo enquanto conversa com Vitória. As duas riem e conversam baixinho. Quando Anny acredita que já concluiu sua tarefa, levanta-se e vai em direção à professora para lhe entregar o desenho. A professora olha para o desenho de Anny e diz:*

*Professora: Anny, pinte mais!*

*Anny: **Eu já pintei, Tia!***

*Professora: Não, não, pinte mais!*

*Anny volta para a mesa chateada, dizendo:*

*Anny: **Minha tia mandou pintar mais!***

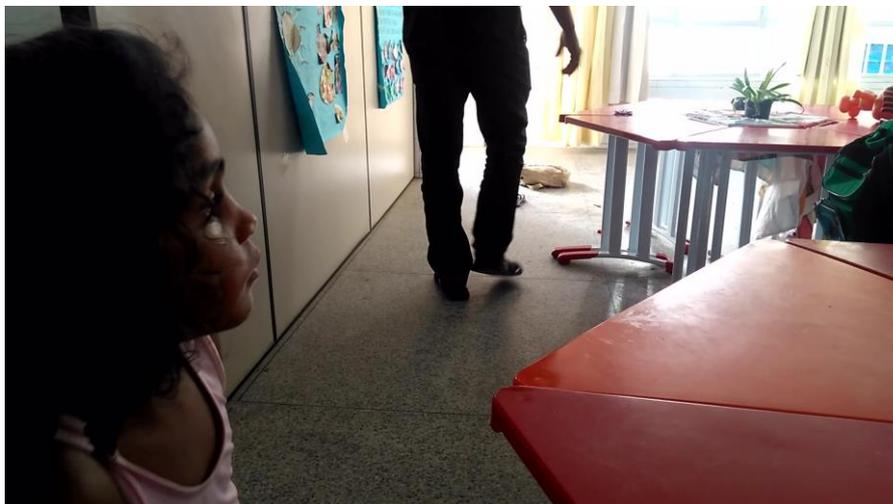
*Rafaely: Você não quer pintar mais, Anny?*

*Anny: **Não!** (Com expressões de raiva e descontento)*

*Anny segue a orientação da professora e continua a pintar o desenho bem depressa, com o decorrer da atividade a raiva de Anny parece diminuir gradativamente e a menina então começa a pintar o desenho com prazer. Anny e Vitória conversam baixinho e riem. Quando não há mais espaço para pintar, Anny levanta-se e vai em*

*direção à professora para entregar a atividade. A professora recebe a tarefa e entrega outro desenho gráfico à menina para uma nova pintura.*

**Figura 26: Anny (4 anos) chateada**



Imagens de vídeo: Anny (4 anos) chateada  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – nov/2018

No episódio relatado acima podemos destacar alguns pontos importantes. O primeiro deles é que as crianças necessitam de espaço e de oportunidades para criarem experiências e poderem se expressar tendo em vista suas percepções infantis. Contudo, a escola de Educação Infantil, não raras às vezes, se apresenta como um espaço limitado para as crianças se tomarmos o excesso de atividades “pedagógicas” baseadas numa perspectiva de desenvolvimento e socialização verticalizada segundo as teorias de Durkheim.

Como podemos observar no episódio, a percepção que Anny tem acerca de sua produção estava concluída. A menina então se dirige à professora para lhe apresentar sua produção e confirmar a execução da atividade proposta, algo muito presente no contexto da Educação Infantil - as crianças são cobradas a apresentar o trabalho que lhes foi solicitado. A professora ao olhar para o desenho de Anny utiliza-se da padronização para execução das atividades, na ideia de ter uma produção bonita e bem apresentável aos adultos, às famílias das crianças e à coordenação da escola, pedindo à menina que pinte mais.

Nessa perspectiva, a professora pede que Anny pinte mais, numa lógica de Educação Infantil centrada em “atividades com lápis e papel, jogos ou atividades

realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas e empobrecedoras (CRAIDY; KAECHER, 2001, p. 17).

Nessa direção, reconhecemos que as crianças são capazes, curiosas e desejosas de expressão a partir de múltiplas linguagens, entretanto a escola, como um ambiente de padronização, apresenta constantemente certa resistência às suas manifestações infantis não reconhecendo tais expressões como direito (GOBBI, 2010).

No episódio em questão, a escola enquanto espaço de padronização não reconhece o direito de expressão e de participação de Anny, ao solicitar que a criança continue pintando algo que ela não desejava mais. Não respeita seu desejo de não participar mais da atividade proposta, lhe oferecendo uma forma única de participação que lhes priva o desenvolvimento de novas habilidades. Nesse contexto, ao impor o ofício de aluno, corroboramos com Sarmiento (2011, p.588) quando afirma que:

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural.

Assim, a instituição de Educação Infantil, lugar onde a criança deve exercer seu "ofício", até mesmo na primeira infância, a partir de suas proposituras pedagógicas tem imposto à criança um enquadramento, institucionalizando o seu “ofício de aluno”, cobrando um comportamento padronizado e centrado na aquisição do conhecimento, desrespeitando o ofício de criança enquanto ator social, sujeito ativo com direitos, coprodutor e não somente visto como sujeito passível à escolarização (MARCHI, 2010).

Podemos destacar também que mesmo sem expressar mais interesse na pintura do desenho, a menina continua desenvolvendo a tarefa e até volta a demonstrar alegria com a atividade. Nessa perspectiva, as crianças aderem a essa organização escolar dos tempos e espaços que são pensados e efetivados pela professora como meio de se conformarem ao que Goffman (1961) denominou de ajustamentos primários, os modos pelos quais os participantes de uma determinada instituição se integram por meio de suas regras.

Outro ponto a ser ressaltado é a quantidade excessiva de produções gráficas, xérox de desenhos prontos no cotidiano da Educação Infantil. A alta demanda de produções gráficas enquanto atividades desenvolvidas pode ser compreendida como um meio de evidenciar e de legitimar o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora e como uma forma de atestar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, como podemos perceber nesse excerto do diário de campo:

*A Professora organiza os desenhos gráficos desenvolvidos pelas crianças. Há envelopes plásticos para cada criança. A professora separa os desenhos e os coloca em cada envelope. Ao folhear os desenhos, com entusiasmo, a professora olha pra mim e comenta:*

*Professora: Veja só como eles estão se desenvolvendo! Olha o desenho do Junior, já apresenta uma coordenação motora bem desenvolvida! Muito além das demais crianças. O desenho é um bom meio de verificar a evolução delas.*

*(Diário de Campo, 15 de janeiro de 2019)*

No contexto em questão, as crianças são avaliadas pelas produções gráficas, tal como a situação acima exemplifica. Os resultados das produções gráficas se apresentam como evidências de competências adquiridas pelas crianças. Reconhecemos que o desenho, enquanto forma de expressão e um modo de linguagem que possibilita novas aprendizagens, é um bom instrumento para avaliarmos o desenvolvimento das crianças nesse contexto. Contudo, as crianças apresentam múltiplas linguagens. Tal propositura manifesta-se com uma tensão, entre o que as orientações oficiais institucionais apontam para uma educação que valoriza as diversas expressões das crianças, suas múltiplas linguagens e o que práticas pedagógicas nos revelam, com proposituras que não centralizam a criança, preocupando-se com as atividades realizadas na mesa, com a alfabetização precoce e a numeralização como meios de transmissão do conhecimento para o desenvolvimento da criança.

A Sociologia da Infância vem fazendo críticas severas às áreas do saber como a psicologia do desenvolvimento e sua forte influência no campo da educação buscando combater pressupostos que foram por muito tempo tomados como verdades absolutas, tais como as minuciosas descrições sobre as etapas de desenvolvimento da criança,

numa lógica cumulativa, linear e progressiva, até atingirem os estádios cognitivos, baseada nas teorias piagetianas.

Esse movimento de questionamentos quanto a essa lógica linear traz consequências ao processo de educação das crianças pequenas. As pesquisas em contextos educativos continuam mostrando o predomínio de atividades destinadas a aprendizagens específicas esperadas como metas para a faixa etária, relacionado aos estágios de desenvolvimento baseado em uma perspectiva pedagógica tradicional. A Sociologia da Infância nos leva a refletir sobre estas atividades.

Parece-nos que a prática pedagógica tradicional continua influenciando as ações pedagógicas dirigidas às crianças na Educação Infantil, cujas práticas promovem uma cultura pedagógica, profissional e organizacional baseada numa pedagogia transmissiva influenciada pelas práticas do ensino fundamental e com foco na preparação das crianças para as etapas seguintes do seu processo educativo (FORMOSINHO; OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2019).

No contexto da pesquisa, parece adequado refletir sobre como as atividades disponibilizadas para as crianças circundam uma perspectiva adulta de desenvolvimento da criança como preparação para o ensino fundamental, a partir da perspectiva piagetiana, o que interroga a competência da criança tendo em vista sua incompletude, como também está baseado numa lógica de cumprir rotina. Parece-nos que os adultos estão preocupados com o cumprimento do planejamento do dia e com a preparação da criança para as etapas escolares seguintes.

Vejam a perspectiva da professora acerca da maior ou menor participação das crianças nas atividades propostas:

Eu acho que eles mais participam nas atividades corporais né, eles gostam. Nas brincadeiras também, quando a gente brinca lá fora. Eles participam (...) O brincar lá fora, eles gostam também. Eu acho que as vezes eles ficam cansados com a atividade de dever. Aí eles já falam assim: ah eu tô cansado, tô cansado.

Pesquisadora: Então, a atividade em que eles menos participam seria a atividade de dever:

Não. Até que eles participam também bem, viu? (...) Agora na massinha mesmo, tem dois aqui brincando, mas a maioria se deixar ficam aí até... A aquarela, as pinturas eles fazem, desenho também eles fazem, mas às vezes tem aquela uma ou outra criança, mas eu não vejo assim nada que eles não queiram. Mas seria assim uns 90%, 95% de participação nas atividades. Eu acho que as que menos gostam são os deverzinhos, mas mesmo assim eles fazem. A massinha eles gostam. (Entrevista com a professora, Janeiro/2018)

Mesmo consciente sobre o modo como as crianças se relacionam com as atividades propostas – menor interesse nas atividades de dever e maior interesse nas atividades de brincadeiras e interação com os pares – a professora insiste em afirmar que as crianças “participam” assumindo uma concepção de participação como realização de atividades, sem levar em consideração o interesse da criança e seu papel de ação com influência, com poder de decisão. Nesse contexto, quando o que mais importa são as atividades executadas e não o modo como as crianças se relacionam com o proposto, com seus pares e com os adultos e o modo como elas se desenvolvem, as crianças não ocupam o centro de suas experiências, mas são lançadas à margem do processo de sua educação (PARRINI, 2016).

O direito de participação da criança implica na aceitação da concepção de criança ativa e competente que tem direito a ser consultada, informada, que tem direito a ser ouvida e a dar sua opinião nos assuntos que lhe interessem que tem direito a tomar decisões em seus contextos educacionais. Nesse ponto, pretendemos tornar visíveis os significados que as crianças atribuem às “atividades de dever”. Vejamos a fala das crianças ao serem questionadas sobre as atividades que gostam de fazer e das que podem escolher fazer ou não na escola:

Pedro: A gente pinta, a gente, a gente brinca. A gente faz desenho, a gente faz dever.  
Rafaely: e dessas atividades que vocês fazem, quais vocês podem escolher fazer ou não fazer? Vocês podem escolher o que fazer?  
Pedro: Sim  
Rafaely: O que?  
Pedro: Brincar de esconde-esconde. Faz dever...  
Rafaely: Ahh vocês escolhem como querem brincar?  
Pedro: É  
Miguel: Eu brinco de esconde-esconde, de pega-pega, de correr...  
Rafaely: E fazer o dever? Pode escolher fazer ou não?  
Pedro: Pode  
Miguel: Não!  
Pedro sorri  
Rafaely: Não escolhe fazer o dever, é isso?  
Pedro: É... o dever tem que fazer  
Miguel: a tia manda fazer...  
Rafaely: E vocês gostam de fazer o dever?  
Pedro: Às vezes  
Pedro e Miguel riem.

(Grupos de interesse com Pedro e Miguel, novembro/2018)

**Figura 27: Grupo de interesse com Miguel (3 anos) e Pedro (4 anos)**



Imagens de vídeo: Conversa com Miguel (3 anos) e Pedro (4 anos)  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – nov/2018

As crianças se posicionam frente às “atividades de dever”, questionando muitas vezes o excesso delas, seu objetivo e real necessidade, como vimos anteriormente. A partir desses achados podemos inferir que as crianças pequenas anseiam por uma pedagogia alicerçada em práticas educativas que valorizam as interações, as relações, isso pode ser comprovado quando elas afirmam o gostar primordial pelas brincadeiras, por exemplo. Buscam práticas intencionais que apoiam e incentivam suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagens desenvolvidos nesse âmbito, diferentemente das pedagogias voltadas para resultados pré-estabelecidos que buscam resultados individualizados em diferentes áreas do saber.

Nesse contexto, a Sociologia da Infância propõe um movimento de reconceitualização da pequena infância (ABRAMOWICX, 2011) e vem apontando caminhos à pedagogia para desconstruir esse caráter hegemônico que visa normatizar e normalizar as crianças.

A escola de Educação Infantil tem imposto às crianças, o “papel de aluno”, centrando-se em aprendizagens específicas, restando pouco tempo ou quase nenhum para as brincadeiras e interações, o que contraria os direitos consagrados na CDC”. Contudo, as crianças não aceitam passivamente essa imposição. Eles negam propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos estereotipados, buscando apenas resultados que dificilmente conseguem atender as especificidades dos bebês e das crianças pequenas.

Por se tratar de uma pesquisa que considera as crianças como informantes, coautores do processo de investigação, traremos mais uma vez, a voz das crianças para darmos reforço à nossas assertivas. Ao serem questionadas sobre o que fazem na escola, as atividades que desenvolvem no cotidiano escolar, as crianças se posicionam criticamente ao que lhes é programado:

Rafaely: O que acontece aqui na escola, lá na sala, desde a hora que vocês chegam aqui até a hora de ir pra casa?

João Pedro: Demora

Anny: É... Demora

Pesquisadora: E faz o que nessa demora toda?

Anny: Vai comer, vai (.). Eu gosto de comer biscoito, de comer biscoito. Escovar o dente...

Pesquisadora: O que mais?

João Pedro: Comer, brincar, fazer dever

Anny: Lavar as mãos pra comer

Pesquisadora: Vocês acham que na escola tem atividades legais, que vocês gostam de fazer ou não?

Anny: Sim

João Pedro: Sim

Vitória fala baixinho: “Não”.

Pesquisadora: Não?

Vitória sorri e diz: “Sim”

Pesquisadora: Você gosta de fazer as atividades da escola, Vitória?

Vitória: Sim

(Grupo de interesse, novembro/2018)

**Figura 28: Grupo de interesse com Vitória (3 anos), João Pedro (4 anos) e Anny (4 anos)**



Imagens de vídeo: Conversa com Vitória (3 anos), João Pedro (4 anos) e Anny (4 anos)  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – nov/2018

Nesta conversa com as crianças percebemos como elas apresentam compreensões críticas acerca da rotina da Educação Infantil. Como bem pontua Delgado (2003, p. 6), afirmando que “é provável que elas saibam bem mais sobre nós adultos/as, sobre as instituições que ajudamos a construir, embora ainda não tenhamos parado para escutá-las, para compreender suas idéias acerca das nossas pedagogias, (...) das escolas infantis [...]”.

As crianças expõem saberes acerca da escola e das rotinas instituídas pelas instituições em que passam boa parte do tempo de suas vidas, evidenciando a capacidade que elas possuem de atribuir sentido às suas ações e aos seus contextos (SARMENTO; PINTO, 1997). Isso nos levar a afirmar que é preciso escutar as crianças sobre o que elas pensam sobre a infância e sobre os espaços de Educação Infantil.

Os tempos e espaços instituídos na Educação Infantil estão organizados em atividades de rotina, em que os tempos são minuciosamente preenchidos por atividades, sendo que estas atividades se constituem o cerne do cotidiano aos quais tanto adultos quanto crianças estão submetidas (BATISTA, 1998).

Sant’Anna (2007, p.78), analisa a rotina apontando pontos interessantes a serem refletidos: “A monotonia da rotina e suas repetições monocórdias tendem, muitas vezes, a ser consideradas sinônimos de neutralidade. Na verdade, elas são a sua expressão, assim como o tédio é uma das suas consequências”. Corroborando com a autora, as falas das crianças nos revelam esse tédio da rotina, argumentam cansaço, no caso das crianças pequenas, sobretudo pelo interesse em estar com a família.

As crianças possuem conhecimentos acerca do formato do tempo escolar – calendário e horário escolar que condicionam decisivamente as práticas pedagógicas da instituição. Nessa compreensão, elas revelam o incômodo com a demora do passar do tempo para irem para casa, ou o tempo para brincar. Entretanto, apesar do cansaço e do desejo de estar em casa com os pais e irmãos, as crianças manifestam satisfação pelo tempo em que permanecem na escola, principalmente quando se trata de atividades de brincadeiras e nas interações com os pares.

Isso nos faz pensar que na escola as crianças convivem com tempos de atividades instituídas pela escola como o momento das ditas “atividades pedagógicas” e o momento das atividades de tempo livre, isso pode ser comprovado com a fala das crianças ao revelarem o que mais gostam de fazer, tais como brincar, comer, atividades em utilizar o espaço e os materiais, interagir com quem quiserem tarefas que elas podem

escolher fazer ou não, sinalizando também uma preferência por atividades em que estão de certa forma mais livres do olhar adulto e que elas possuem papel ativo na tomada de decisões e na condução de suas ações e interações.

O artigo 13 da CDC estabelece que “a criança terá direito à liberdade de expressão. [...] liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, [...] de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança” (CDC 1989). Conforme Bae (2015), a brincadeira é considerada como um meio escolhido pela criança para expressar e tomar parte nos assuntos à sua maneira. Assim, o brincar, como prática social e cultural, tem sido um dos meios pelo qual as crianças vêm manifestando seus interesses exercitam sua liberdade de expressão e pensamento no cotidiano da Educação Infantil.

Outro ponto a ser destacado também é a resposta inicial de Vitória ao afirmar que não gostava das atividades desenvolvidas na escola em tom baixinho, contudo o meu questionamento, a minha entonação, e pergunta enfatizando se ela não gostava, acabou constringendo a menina a responder positivamente à minha resposta, o que de certo modo, podemos inferir sobre uma relação de poder que exerci sobre a criança na ocasião desta atividade fazendo-a mudar de resposta, mesmo que sem mudar de opinião. Isso nos leva a refletir acerca de algumas dificuldades na pesquisa com crianças. O impulso do adulto em fazer muitas perguntas leva às crianças a nem sempre responderem ao que realmente pensam e sentem. Dotadas de inteligência e cheias de esperteza, as crianças, muitas vezes, acabam respondendo o que a pesquisadora gostaria de ouvir, como na cena em questão.

As fotos abaixo apresentam momentos em que as crianças apresentam liberdade de expressão nos processos espontâneos do cotidiano da Educação Infantil.

**Figura 29** – Crianças brincam no parque



Fonte: Arquivo de Pesquisa – fotografia Arthur (4 anos)

**Figura 30** – Mariana e Vitória trocam segredos enquanto comem



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 31** – Junior e Miguel brincam com cavalos, enquanto Anny brinca e observa os meninos



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 32** – Miguel, Júnior, Pietro brincam de ônibus, enquanto Arthur observa-os



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 33** – Vitória e Anny brincam de casinha na área externa



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 34** – Pedro brinca no gira-gira na área externa



Fonte: Arquivo de pesquisa – fotografia por Arthur (4 anos)

**Figura 35** – Crianças brincam no anfiteatro



Fonte: Arquivo de Pesquisa – Fotografia por Arthur (4 anos)

O próximo episódio nos revela como as crianças empenham-se em mostrar aos adultos que são atores sociais, sujeitos de direitos e com direito à participação em assuntos do seu interesse e, além disso, como insistem em combater os enquadramentos de incompetência e imaturidade que as concepções sociológicas e pedagógicas tradicionais persistem em impor às crianças.

**Episódio:** Eu sei colocar a cola, Tia!

**Local:** Sala de referência

**Data:** 08/01/2019

**Crianças envolvidas:** Anny (4 anos), Vitória (3 anos), Miguel (3anos), Pedro (4 anos), Luciano (3 anos)

*A proposta pedagógica a ser desenvolvida é o projeto verão. A professora informa às crianças que elas irão fazer uma colagem bem legal no sorvete reproduzido em uma folha. A professora chama as crianças uma por uma para receber seu desenho e os papéis picados coloridos que deverão colar no sorvete. Enquanto entrega os materiais, a professora diz que elas poderão escolher o sabor do sorvete.*

*Professora: para sorvete de chocolate, vocês vão usar papel marrom, para sorvete de morango, usam papel vermelho, e para sorvete de laranja, quem gosta de sorvete de laranja? Vocês vão usar papel de cor laranja.*

*As crianças já estão sentadas e a professora vai até a mesa e coloca pingos de cola no papel e pede que as crianças façam as colagens. Enquanto ela coloca cola no papel de Anny, a menina tenta interromper e diz:*

*Anny: **Eu sei colocar a cola, Tia!***

*A professora continua passando cola no papel de Anny e das demais crianças, ignorando a fala de Anny acerca de sua capacidade de execução da atividade proposta. Em seguida, a professora entrega a tesoura para as crianças. A orientação dada é que os pedaços de papéis deverão ser cortados. Apesar de entregar a tesoura, enquanto entrega os materiais da atividade, a professora faz os recortes nos papéis. As crianças seguem fazendo a atividade conforme lhes foi solicitado: colando os pedaços de papel sobre o desenho.*

*Em meio à atividade, Pietro começa a cantar uma música de funk: “Agora vai sentar! Vai sentar! Vai sentar! Vai sentar!”. Miguel, Pedro e Luciano acompanham o colega e começam a cantar bem alto. A professora olha para os meninos, mas não parece se incomodar com a música e continua a desenvolver a atividade, cortando os papéis, passando cola e entregando para as crianças.*

**Figura 36:** Crianças desenvolvendo atividade de colagem



Fonte: Arquivo de Pesquisa

No episódio descrito podemos inferir que as crianças têm conhecimento acerca do que sabem e do que não sabem fazer. As crianças demonstram interesse em participar

das atividades dirigidas, falando, expressando suas opiniões, contando histórias de suas vidas, cantando músicas de seu contexto sociocultural, porém, em muitas situações, são podadas, constrangidas, sendo-lhes apresentando uma forma única de participação que lhes priva o desenvolvimento de novas habilidades.

No início da atividade, a professora informa às crianças que elas poderão escolher o sabor do sorvete, contudo faz correlações quanto ao sabor e a cor do papel que deverá usar conforme sabor escolhido, o que nos mostra um controle da atividade das crianças, não permitindo que estas usem sua imaginação, criatividade e tenham o direito de opinar e escolher a forma como vão desenvolver a atividade de seu interesse de uma forma apropriada às suas capacidades e à sua maneira. No decorrer da atividade, elas são coagidas quanto ao uso da tesoura, o que poderia ser executado com a supervisão do adulto e mais ainda são impossibilitadas de usar a cola, visto que a professora passa a cola em todos os desenhos de todas as crianças, mesmo com a afirmação de Anny de que ela sabia passar a cola no papel.

Apesar de serem coagidas quanto ao uso da tesoura e ao uso da cola, por exemplo, percebemos que a professora não se incomoda com a canção entoada pelas crianças, mesmo em alto tom, momento em que os meninos exercitam sua liberdade de expressão. Assim, podemos afirmar que se trata de uma participação minimizada, controlada. Participação esta que se restringe a alguns tipos de atividades que a professora julga a criança como capaz ou incapaz de realizar ou desenvolver. Contudo, as crianças ousam em afirmar o que já sabem fazer, como por exemplo, já sei usar a tesoura, já sei colar sozinha, dentre outras tarefas. As crianças reconhecem sua autonomia, o que muitas vezes, é imperceptível por parte do adulto.

Esse episódio vem nos indicar como a escola de Educação Infantil em suas múltiplas atividades ainda necessita estabelecer o reconhecimento da criança como sujeito ativo das aprendizagens e a sua centralidade nos processos educativos, sublinhando o seu papel ativo e a importância da sua participação plena.

Na contemporaneidade, o estatuto social e político de uma criança ignorante, incompleta e dependente do adulto, continua a influenciar o pedagógico baseando suas intervenções em modelos de criança-aluno e a infância enquanto escolarização (MÜLLER; DELGADO, 2006). Nesse contexto, a tal intencionalidade que é suposta estar presente na ação dos professores, infelizmente tem se limitada a uma intencionalidade baseada em um modelo pedagógico centrado no desenvolvimento da criança, sendo isto exigido desde as crianças pequenas.

Desse modo, embora no Brasil as orientações oficiais voltadas para a educação da criança seja pautada numa Pedagogia da Infância, fundamentos e indicações que orientam a prática do professor a tomar a criança como ponto de partida de toda e qualquer ação pedagógica, até agora, como podemos perceber nos episódios, a pedagogia clássica escolar, de transmissão do conhecimento de um adulto para os alunos, tem se mantido relativamente intacta no que diz respeito ao contexto educativo para a pequena infância.

Essa constatação, nos leva a corroborar com Coutinho e Rocha (2007) ao defenderem que as práticas pedagógicas mais recentes supostamente ancoradas em perspectivas histórico-culturais não vem superando os modelos de transmissão do conhecimento cabendo ao professor dominar os processos de instrução do aluno-criança, e à criança os processos de assimilação passiva que reafirmam as funções de reprodução hegemônica, visando um resultado homogeneizador, considerando as crianças e a infância como referências abstratas e universais.

Nesse sentido, argumenta-se que é necessária uma mudança de paradigma no contexto educacional das crianças pequenas, transcendendo uma concepção de criança como objeto a serem desenvolvidos, alvo de metas predefinidas. Segundo Woodhead (2005) a implementação dos direitos participativos das crianças, predominantemente os artigos 12, 13 e 14 da CDC em situações práticas, desafia a escola a repensar as relações adulto-criança e exige novas práticas pedagógicas que considerem efetivamente a criança como competente, ator social com direitos. A CDC não só modifica o estatuto das crianças, mas nos faz refletir acerca do que pensamos sobre nosso estatuto enquanto adultos (WOODHEAD, 2005). Contudo, “o que é afirmado em documentos oficiais não é, no entanto, garantia de que será assegurado nem o espaço às crianças para participar nos seus próprios termos, nem o respeito pelas suas várias expressões.” (BAE, 2015, p. 05).

O que de fato pensamos é que esse reconhecimento da criança como competente, ator social e seu direito de se expressar e tomar parte nos assuntos do seu modo ainda precisa encontrar espaço no contexto da Educação Infantil. Entretanto, para as crianças esse reconhecimento de quem elas são sujeitos ativos de direito próprio, já faz parte de suas vidas. Vejamos um trecho do diário de campo o qual retrata o reconhecimento que uma criança faz acerca de si mesma:

*A professora organiza as crianças sentadas no chão para a hora da história. Lucas está em pé próximo à professora reclamando sobre um brinquedo que está de posse de um colega. A professora parece não estar muito atenta às solicitações de Lucas. A criança insiste muito, reclamando alto. Até que a professora aborrecida por não conseguir entender o que o menino diz, vira-se para ele e diz:*

*Professora: **O que é criatura?***

*Lucas olha para ela e com firmeza diz:*

*Lucas: **Criatura NÃO! Meu nome é Lucas!***

*Apesar de sua incisividade, Lucas não foi nem sequer respondido. Sem resposta, após alguns segundos, Lucas chateado retira-se do local.*

*(Diário de campo, 29 de janeiro de 2019)*

**Figura 37:** Lucas (3 anos)



Fonte: Arquivo de pesquisa, fotografia registrada por Pietro (4 anos)

Dos vários aspectos que poderiam ser explicitados na cena, um em particular nos interessa: a forma como Lucas se posiciona frente ao tratamento da professora. Na situação em questão, vemos como Lucas reage ao posicionamento da professora enfrentando com poder práticas que vão de encontro ao reconhecimento de um sujeito ativo de direitos que ele é e se reconhece como tal. Lucas reage ao posicionamento que

o tratou como “coisa”, criatura, a coisificação que o fez por instantes perder seu nome, sua identidade, seu valor essencial e existencial. Ele não é criatura, ele é Lucas. A criança demonstra esse conhecimento, assim como se apoia na ação de enfretamento a partir dessa perspectiva.

Nessa cena encontramos representações reveladoras da importância que reveste o exercício dos direitos humanos. Aqui a ideia de fundo é o seu reconhecimento sobre quem ele é, um sujeito ativo de direitos e direito a um nome, a uma identidade, a uma subjetividade, direito a ser tratado com respeito e reconhecido pelo nome e não como “criatura”.

Dotadas de inteligibilidade, de racionalidade própria, as crianças desenvolvem meios para sobreviver com dignidade e promover o respeito do qual tem consciência de que são merecedoras. Assim, as crianças se afirmam e se defendem enquanto sujeito de direitos frente às circunstâncias geradas por uma prática social que insiste em tratá-las como sujeitos pré-sociais, em crescimento e não, como sujeito pensante, com capacidade plena para se colocar-se nos contextos sociais em que estão inseridas.

No sentido de aprofundar a discussão teórica, Tomás e Fernandes (2013, p. 209) contribuem ressaltando:

[...] a necessidade de mobilizar um pensamento pedagógico mais divergente, que olhe para as crianças nas suas singularidades e não somente a partir dos padrões homogêneos e desenvolvimentistas, valorizando a sua acção e autonomia e não somente a sua submissão ao conhecimento adulto. Promover lógicas de acção nas escolas que mobilizem os contributos de crianças e adultos na apropriação do direito à construção democrática das suas vidas implica que se mobilizem os interesses e competências dos actores-crianças, mas também, que se respeitem as suas necessidades e dificuldades; implica, ainda, que da parte dos actores-adultos, se enfrentem as suas imagens e concepções acerca do papel que a(s) criança(s) desempenha(m) na sociedade, das suas competências (ou não) e mobilizem relações eticamente informadas que não assumam como tácitas as relações de poder entre adulto-criança, mantendo cautelas epistemológicas e éticas respeitadoras desta dimensão.

Infelizmente, em muitas situações, a instituição educativa não reconhece a criança como um sujeito de direitos, atores sociais, principalmente quando se trata de uma criança como Lucas, estigmatizada por possuir uma deficiência<sup>22</sup>. A escola deveria ser um espaço de contraposição à exclusão social e de defesa pela efetivação dos

---

<sup>22</sup> Segundo ficha de matrícula, Lucas possui deficiência física em um dos braços devido a um Transtorno do plexo radial.

direitos humanos, contudo tem invisibilizado ainda mais as crianças, silenciando e negando sua condição de ser humano concreto, independente das idades ou da consideração de suas competências. Alfageme (2003, p. 38) nos dizia “[...] não escutar as crianças é uma forma de lhes negar existência, de mutilar o seu direito à participação, de lhes negar a sua presença pública”. E isso pode ser claramente comprovado com a reação de Lucas.

Em suma, a partir dos episódios apresentados nesta categoria “Atividades pedagógicas destinadas a aprendizagens específicas” podemos concluir que as estratégias utilizadas pela professora para incluir as crianças nas práticas pedagógicas estão relacionadas à realização de atividade e cumprimento de rotinas que visam à execução de produtos finais, para divulgação do “desenvolvimento das crianças” e avaliação, o que torna invisível, de alguma forma, as culturas da infância, ou seja, os modos de ser, de expressar, de sentir, de falar das crianças.

#### 4.1.2. Atividades não planejadas baseadas na imprevisibilidade e nas motivações das crianças

Nesta categoria passaremos a discutir a participação das crianças em atividades assentadas na imprevisibilidade docente, ou seja, em ações não planejadas pela professora. Isto não significa dizer que tais ações sejam destituídas de intencionalidade pedagógica por parte dos adultos. É fato que as instituições de Educação Infantil exigem um trabalho intencional e de qualidade, e a intencionalidade do trabalho exige uma preocupação com o planejamento. A intencionalidade exige traçar, programar, documentar o trabalho pedagógico sustentado por premissas epistemológicas que valorizam os direitos das crianças pequenas. A ideia de planejamento aqui não está relacionada a um conjunto de aulas ou atividades, datas comemorativas, por exemplo.

O ato de planejar na Educação Infantil envolve pensar o tempo, o espaço, os materiais e o grupo de crianças aliado à intervenção dos adultos. É necessário um grau de intervenção mais consciente por parte do adulto, compreendendo que as atividades são momentos em que as crianças exploram e aprendem. O planejamento permite superar a naturalização de atividades do cotidiano, deixando de ser apenas uma atividade burocrática para ser uma atividade que atenda aos interesses e necessidade das crianças.

Mesmo reconhecendo a importância do planejamento para a rotina da Educação Infantil, por se tratar de ambientes dinâmicos e complexos, compreendemos que muitas das ações travadas são muitas vezes não planejadas, que decorrem da interação entre adultos e crianças, resultando em uma multiplicidade de participação das crianças e como tais participações contribuíam para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse contexto, o episódio a seguir ocorrido durante o momento do recreio do grupo de crianças, se configura como situação interativa que reverberou em uma ação pedagógica e que apresenta elementos reveladores e testificadores da participação infantil em uma ação iniciada pelas crianças, apontando um momento de protagonismo e criatividade infantil, nos fazendo recordar da escada de Hart (1992), em processos iniciados pelas crianças.

**Episódio:** “Tia, tem um bichinho morto ali!”

**Local:** Área de lazer

**Data:** 08/01/2019

**Crianças envolvidas:** Stefany (4 anos), Pedro (4 anos), Pietro (3 anos), Anny (4 anos), Sara (3 anos), Miguel (3 anos), Vitor Hugo (4 anos), Vitória (3 anos), Lucas (3 anos), Yanca (3 anos), Arthur (3 anos), Rebeca (4 anos) João Pedro (4 anos).

*É hora do recreio e as crianças estão na área de lazer da unidade de Educação Infantil. Vitor Hugo, João Pedro e Arthur estão brincando próximo ao anfiteatro, quando Vitor encontra um filhote de passarinho morto no chão. O filhote ainda sem penas, apenas pelos e penugem, provavelmente caiu do telhado da escola. Os meninos parecem bem eufóricos quando encontram o animal. Vitor empurra o passarinho com o pé até o local mais próximo dos colegas, o menino parece não reconhecer o animal. João Pedro diz que é um rato. A animação dos meninos atrai algumas crianças, que vão se aproximando do grupo, curiosas para descobrir que bichinho era aquele que agora estava morto. As crianças parecem bem fascinadas com o bichinho no chão, muitas crianças se aproximam, primeiro através de uma observação curiosa. Determinado momento, Vitor corre em direção à professora, que está sentada nos bancos do parquinho.*

*Vitor: Tia, tem bichinho morto ali!*

*Professora: Cadê? O que é?*

*Vitor: Venha ver...*

*A professora levanta-se e vai em direção ao grupo, acompanhada por Vitor.*

*A professora observa e diz:*

*Professora: é um passarinho... um filhote.*

*Vitor: Está morto?*

*Professora: Sim... Ele está morto.*

*João Pedro: Precisamos levar ele para outro lugar...*

*Mariana: Morto, né Tia? Quando morre vai pra outro lugar.*

*Professora: Sim, vamos tirá-lo daqui.*

*As crianças fazem expressões de tristezas, em seguida acompanham a professora que vai até a área verde para enterrar o pássaro. Enquanto as crianças fazem um buraco para colocar o animal, sob a orientação da professora, ela diz:*

*Professora: Vocês já tiveram um animal que morreu? Um gato, um cachorrinho...*

*Rebeca: Eu já, meu cachorro morreu*

*João Pedro: Eu também já tive, um gatinho.*

*Anny: Eu tenho um cachorro em casa, não morreu não.*

*Professora: é, às vezes, morre um animalzinho de estimação, como o gatinho e o cachorrinho, às vezes a gente perde alguém que a gente amava muito, como a vovó, ou o vovô, uma tia, um primo. A gente fica triste quando perde alguém né? Todo mundo fica, mas a morte faz parte do ciclo da vida.*

*As crianças terminam de enterrar o pássaro e voltam para sala.*

**Figura 38: Crianças encontram um bichinho**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 39: Crianças e professora conversam sobre bichinho morto**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

Este episódio nos permite visualizar as possibilidades e as competências das crianças enquanto atores sociais participativos, atentos aos processos que estão à sua volta e desejosas de se relacionar de forma intergeracional ao convidar o adulto a partilhar de experiências junto a elas, abrindo possibilidades de participação adulta em suas experiências de vida, desfazendo qualquer discurso que intente em afirmar a incompletude e incapacidade infantil.

Nessa perspectiva, incluímos o episódio em nosso percurso de análise com o objetivo de oferecer a possibilidade de reflexão acerca de processos sociais instituídos pelas crianças e acolhidos pelos adultos como possibilidade de interação e perspectiva de aprendizagem para as crianças.

O episódio mostra um conflito vivido pela professora: ampliar o repertório cultural das crianças ou continuar com a proposta planejada – seguir com o momento do recreio sem interferência do adulto ou participar da proposta iniciada pelas crianças? A professora opta por ampliar o repertório das crianças, a partir do interesse delas. Assim, a professora inicia uma discussão sobre animais, com hipóteses levantadas pelas crianças acerca de qual animal seria e em seguida o tema da morte do passarinho que não estava no planejamento.

Este episódio nos revela como a professora aproveita a imprevisibilidade, uma situação não planejada, para conduzir uma ação pedagógica iniciada com os interesses das crianças, trabalhando temas não planejados, mas que surgiram do contexto social, da vida cotidiana, promovendo a participação infantil. Gostaríamos de alertar para o fato de não confundirmos ação pedagógica com a mera ação de ensinar as crianças sobre a morte, como no episódio em questão, mas as possibilidades de desenvolvimento integral

da criança a partir de processos interativos entre crianças e adultos e isso pode ser trabalhado em todo o espaço da Educação Infantil, não se restringindo ao ambiente da sala, por exemplo.

Os espaços da Educação Infantil oferecem diversas situações de exploração e aprendizagens para as crianças. O cotidiano apresenta-se como um formidável gerador de experiências compartilhadas, favorecendo ocasiões para experimentar diferentes possibilidades e maneiras de interpretar situações, promovendo o diálogo e a construção de relações entre pares de crianças e entre crianças e adultos.

As cenas descritas acima apontam a necessidade do reconhecimento e valorização do momento do recreio como um rico espaço de amplas possibilidades de aprendizagens. Muitas vezes compreendido e mal interpretado como um tempo banalmente recreativo e de lazer, no qual os professores podem “descansar um pouco das crianças” e até mesmo adiantar as atividades administrativas que os professores devem executar tais como preencher chamada, construir atividades manuais, dentre outras, contudo, ao observarmos as crianças nesses espaços, percebemos que tais afirmações não passam de mero desconhecimento e incompreensão de alguns profissionais da educação.

É possível identificar um complexo processo de interações entre a professora e crianças potencializando conexões e relações criadas em diferentes situações, que orientam e reforçam a ideia da capacidade interpretativa e crítica das crianças nesse momento do recreio. “O espaço externo se enriquece com presença de oportunidades não estruturadas que as crianças acolhem das maneiras mais distintas e impressionantes” (PARRINI, 2016, p. 89).

No episódio descrito acima, um dos pontos que podemos destacar é a inversão do processo de aprendizagem, a professora é convidada pelas crianças para se envolver em uma ação de interesse delas e não o contrário, na qual são chamadas e orientadas a participarem da forma que o adulto deseja que participem. Além disso, a forma como a professora aceita o convite de Vitor Hugo para ir até o local também evidencia um interesse da professora pelas proposituras das crianças. A professora procura compreender o que está acontecendo com as crianças e a partir daí intervir ou não frente às ações das crianças. Destacamos aqui a importância da professora aceitar convites, participar, observar, conhecer as ações das crianças e a partir desse conhecimento pautar o planejamento de ações que podem dar novos significados aos processos de aprendizagem e participação das crianças pequenas no contexto da Educação Infantil.

Outro aspecto a ser destacado no episódio em questão é que muitas questões da vida cotidiana das crianças ficam fora dos currículos oficiais. Esses assuntos cotidianos emergem da necessidade de contemplar as especificidades da vida das crianças em seus contextos, tais como morte, sexualidade, separação dos pais, violência, dentre outros. Esses temas são de grande complexidade para serem trabalhados, mas precisam fazer parte dos currículos de educação da infância, pois auxiliam as crianças a compreenderem tanto a si mesmas quanto à realidade em que estão inseridas.

Nossas observações e reflexões sobre o tema nos permitem interpretar que é preciso superar estratégias pedagógicas centradas nas atividades que trabalham conteúdos escolares e pensar em uma educação para a infância que respeita o desejo de exploração e garante a liberdade de escolha no que se trata das experiências possíveis trazendo novos significados às ações ao longo da construção da aprendizagem.

As crianças em seus modos de brincar, de falar, de comer, de andar, de desenhar, de se relacionar, não apenas se apropriam com o corpo, a mente e as emoções daquilo que suas culturas lhes possibilitam, mas investigam, questionam, interagem, criando e recriando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para os modos sociais de seus contextos de vida (BRASIL, 2009a).

As crianças são ativas em suas interações com os adultos e com os meios em que estão situadas, mas nem sempre reconhecemos suas competências. Apesar de o imaginário social enfatizar a fragilidade das crianças, rotulando-as como vulneráveis (e são em determinados contextos), as crianças são extremamente potentes, apresentam competência interpretativa sobre as possibilidades de interagir com e no mundo e aprender em qualquer situação, são capazes de tomarem a iniciativa e agirem e, assim gradualmente vão exercendo sua autonomia.

Ao analisar estas cenas apoio-me na ideia de que as crianças dão melhoramento às práticas pedagógicas com seus saberes, sua competência interpretativa, sua capacidade de iniciativa, curiosidade, apontando possibilidades de aprendizagens muitas vezes esquecidas ou deixadas de lado dos currículos da Educação Infantil, a vida cotidiana, da qual elas fazem parte, convivem e têm poder para argumentar e opinar.

Na sequência, daremos visibilidade a uma atividade instituída na organização dos tempos e espaços da educação infantil, a roda de conversa, uma atividade planejada pela professora, contudo resolvemos incluí-la nesta categoria de atividade não planejada porque a ação pedagógica que reverbera é um processo participativo que surge da

imprevisibilidade, no qual as crianças exercem uma ação influente com poder de decisão num contexto em que estão inseridas, como veremos a seguir.

**Episódio:** Banho de mangueira

**Data:** 09/01/2019

**Local:** Sala de referência

**Crianças envolvidas:** Stefany (4 anos), Pedro (4 anos), Pietro (3 anos), Anny (4 anos), Sara (3 anos), Miguel (3 anos), Vitor Hugo (4 anos), Vitória (3 anos), Lucas (3 anos), Yanca (3 anos), Artur (3 anos)

*As crianças brincam espalhadas pela sala. A professora vai até cada grupo de criança e as chama para compor a roda. A professora puxa uma cadeira e senta. As crianças vão sentando-se no chão. Na roda, a professora pergunta:*

*Professora: O ano tem quatro estações, outono, inverno, primavera e verão. Estamos agora no verão. Alguém sabe que estação do ano é essa?*

*Stefany: Eu sei, é a estação do sol*

*Professora: Muito bem, Stefany. O verão é a estação do sol, do calor. E com dias muitos ensolarados e com muito calor o que é bom fazer?*

*Pedro: é bom tomar banho...*

*Pietro: Ir pra praia*

*Anny: Eu fui pra piscina*

*Lucas: Tia, eu fui pra praia*

*Professora: Isso mesmo... é muito bom tomar um banho fresquinho no calor. Mas devemos ter cuidado com o sol muito quente, ele traz muitos benefícios para nosso corpo, como as vitaminas, mas muito sol pode fazer mal à nossa pele.*

*Sara: Eu já fiquei toda queimada do sol, ardia...*

*Anny: Eu também (risos)*

*Professora: Precisamos ter cuidado, Sarinha! Temos que usar protetor solar, roupas leves e beber bastante água para nos refrescar e evitar ficar desidratado.*

*Pedro: Vamos tomar banho de piscina aqui na escola, tia?*

*A professora olha para as crianças e diz: Hum... seria bem legal... com esse calor do verão.*

*Miguel: Uma piscina?*

*Professora: Seria bom né, Miguel? Mas como não temos piscina aqui, podemos fazer um banho de mangueira. O que vocês acham?*

*As crianças gritam entusiasmadas.*

*Anny: Vai ser muito legal!*

*Pedro: Vai ser massa! Eba!*

*As crianças continuam entusiasmadas e sorridentes.*

*Professora: Vocês vão trazer biquíni, sunga, vai ser bem divertido.*

*Anny: Vou trazer o meu biquíni.*

*Vitória: Eu também vou trazer o meu.*

*As meninas riem.*

*A professora olha para mim e diz:*

*Professora: Acho que será uma atividade bem legal, eles vão gostar, eu já fiz na outra escola... Foi uma ideia legal!*

**Figura 40: Banho de mangueira 01**



Imagens de vídeo: Banho de mangueira  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – Jan/2019

**Figura 41: Banho de mangueira 02**



Imagens de vídeo: Banho de mangueira  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – Jan/2019

A roda de conversa configura-se como um espaço/tempo dialógico do cotidiano (BASTOS, 2014). No contexto de pesquisa investigado, as crianças e adultos costumavam se reunir em rodas de conversas para discutirem sobre determinado

conteúdo, tema a ser trabalhado, para a contação de histórias. As rodas de conversa se apresentavam como espaço privilegiado para a promoção da participação das crianças.

Em sua pesquisa de mestrado Silva (2015), ao investigar a participação das crianças na roda de conversa, ressalta que esse momento é político e pedagógico permeado de complexidades, mas também se configura como um espaço dinâmico, de se constituir no respeito, na fala, na exposição dos interesses e necessidades. A autora ainda afirma que esse momento vai além de ser o espaço da contação de história, ou o momento para a execução dos combinados relativos aos comportamentos em sala, mas é um espaço onde todos se colocam na mesma altura, veem-se e se comprometem, sendo considerada como um espaço democrático a fim de proporcionar a promoção da aceitação de ideias e do fortalecimento dos participantes como sujeitos críticos.

Na roda de conversa é possível à professora introduzir os diferentes assuntos do cotidiano, como por exemplo, o projeto verão que está sendo desenvolvido na turma. Ao apresentar o projeto verão a professora procura relacionar novos conhecimentos com vivências das crianças, com base na escuta, no diálogo e na negociação. A professora se apresenta atenta às ideias das crianças, demonstrando um real interesse aos que elas manifestam, atribuindo-lhe sentido comunicativo desde as mais simples expressões, à expressão de seus pensamentos e estimula a interação e participação de todos.

No contexto de pesquisa, a roda ganha configuração crítico-dialógica, uma dinâmica de diálogo, de partilha e confronto de saberes, de saberes diferentes, o dos adultos e das crianças, um espaço de produção e socialização do conhecimento, a partir do entendimento das crianças como sujeitos críticos, criativos, participativos e capazes de partilhar saberes e experiências de vida. Por meio desse espaço, as crianças participam de ações em que é possível estabelecer negociações, trocas e diálogos e é nesse ambiente em que se permite maior interação com o próprio processo educativo (SILVA, 2015).

Vale ressaltar que nos parece que as crianças gostavam desse momento, pois na maioria das ocasiões em que ocorreram, elas não resistiram ao convite da professora, mas interrompiam suas atividades e se organizavam em torno do espaço que a roda costumava acontecer, quer seja no chão, ou com as cadeirinhas, mostrando-se motivadas a participar.

Podemos inferir que este é um momento significativo para elas, nele elas podem opinar sobre diferentes assuntos, podem participar da organização das atividades, podem ouvir a opinião e pensamentos dos colegas, podem sugerir ideias, o que torna

esse espaço significativo e de fundamental importância em uma prática pedagógica que valoriza e reconhece as crianças como sujeitos participativos. Mesmo sendo um momento que pareça atrativo às crianças, ele também se apresentava como um momento limitador das ações das crianças como já apresentamos anteriormente.

O episódio em questão demonstra uma relação da professora junto às crianças de valorização dos interesses das crianças. Nessa atividade, elas conversam, sugerem um banho de piscina. Na ocasião, a professora analisa a propositura de Miguel e tem a possibilidade de propor uma atividade que seria possível no contexto da escola, que seria um banho de mangueira. No ambiente da roda de conversa, a professora tem a possibilidade de considerar as vozes das crianças no processo de redefinição do planejamento, de alterar propostas, de rever ações e de propor novos caminhos que visem à participação infantil, em que a criança tenha voz ativa, discuta, proponha, intervenha, tome parte daquilo que lhe afeta.

A fala da professora no final do episódio nos faz inferir que em meio à roda de conversa a partir das sugestões das crianças, ela pode redefinir seu planejamento propondo uma nova atividade a partir das sugestões, ideias e interesses das crianças. O banho de mangueira não nos parece algo previamente planejado por ela, mas fica evidente que foi uma ação discutida coletivamente.

Nesse contexto, a roda de conversa também se apresenta como uma ferramenta para o desenvolvimento de processos de informação e escuta das crianças permitindo a estas se apropriarem do planejamento a ser executado, bem como sugerirem, expressarem ideia para a construção do conhecimento e dos seus próprios significados e atribuição de sentidos ao contexto social.

a participação das crianças na roda de conversa constitui-se em uma dimensão política, pois assegura seus direitos e efetiva a escuta e o respeito às diferentes opiniões e expressões. E ainda por se traduzir na capacidade da voz da criança fazer diferença, alterar contextos, mudar rotinas e (re)direcionar projetos. A dimensão política não está apenas no asseguramento do direito de ser ouvida; ela deve assumir um caráter transformador dos contextos e dos sujeitos. (SILVA, 2015, p. 78)

No contexto em questão, as crianças foram participantes efetivas da prática pedagógica, apontando melhoramentos à ação docente com a sugestão do banho de piscina, como não seria “possível”, a professora aponta um novo direcionamento que seria um banho de mangueira, o que é amplamente aceito pelo grupo. Isto nos leva a

afirmar que as crianças são sujeitos competentes e criativos, tal como concebido pela Sociologia da Infância.

Ao ser questionada sobre quais as estratégias utilizadas para incluir a participação das crianças, a professora afirma:

Eu acho que no dia a dia, no momento da rodinha, vai introduzindo um tema vai perguntando. Porque ao mesmo tempo a criança topa tudo e pra ela tudo é novidade, ela gosta de fazer as coisas junto com o adulto né? Ela se sente privilegiada. (Entrevista com a professora/Janeiro/2018)

O discurso da professora traz uma concepção de roda como recurso pedagógico que possibilita um espaço de escuta, de comunicação e de diálogo, no qual a criança tem a oportunidade de pensar, sugerir, questionar e planejar junto à ação docente, revelando a importância da relação dialógica como fundamento da ação pedagógica (FREIRE, 1987) na Educação Infantil.

Ao citar a participação das crianças na roda como uma forma de participação das crianças na prática pedagógica, bem como o envolvimento em outras atividades, percebemos que o discurso da professora está marcado também por uma ideia de que “participação” é compreendida como o envolvimento das crianças nas estratégias de aprendizagem desenvolvidas com a finalidade de que elas aprendam e se desenvolvam.

Os espaços da roda podem se constituir como espaços privilegiados da participação das crianças, contudo também podem se configurar como limitadores da efetiva participação das crianças em seus contextos educativos se forem tomadas apenas como uma estratégia para o ouvir a voz da criança (SILVA, 2015) sem levar em consideração suas diversas linguagens (não somente a fala/voz), seus interesses e sem que essa participação tenha de fato uma influência no contexto em que ela está inserida.

Bastos (2014, p. 65), em sua dissertação de mestrado na qual objetivou analisar a participação infantil no cotidiano escolar de Educação Infantil de um grupo de crianças com cinco e seis anos de idade, afirma que a prática das rodas de conversas está muito além de apenas ouvir o que as crianças têm a dizer, “está diretamente relacionada a uma proposta pedagógica que contempla as situações de aprendizagens das crianças de forma significativa e colaborativa na qual são, de fato, atores cujo protagonismo pode alterar o rumo de ações docentes”.

Nesse contexto, para que ocorra a participação efetiva das crianças na prática pedagógica, independentemente do recurso pedagógico utilizado pela professora,

implica que estes espaços sejam instrumentos de escuta, de diálogos, que reconheçam as crianças como sujeitos competentes, que utilizam diversas linguagens para expressar suas opiniões e ideias e que são capazes de tomar decisões que lhes digam respeito. Ou seja, um processo de educação participativo implica que os adultos sejam capazes de ouvir as crianças, demonstrando que suas opiniões possuem valor e que elas podem e devem influenciar a tomadas de decisões em seus contextos (BAE, 2009).

Um indicativo importante constatado durante as observações é o fato de que as crianças têm maior possibilidade de participação efetiva quando as ações não são planejadas pela professora, quando surge da imprevisibilidade e tais ações são desenvolvidas por meio de relações colaborativas com as crianças. Isso foi comprovado em todos os episódios em que as crianças indicavam mecanismos que lhes permitissem participar efetivamente nas decisões sobre a prática pedagógica.

Nesse contexto, constatamos que as relações verticais e hierarquizadas que marcam as interações entre a professora e o grupo de crianças nas atividades planejadas dão lugar a relações mais horizontais e menos hierarquizadas nas ações que surgem da imprevisibilidade, sem que isso indique a ausência de relações de poder entre as crianças e adultos.

Entretanto, será que considerar imprescindível a participação das crianças na prática pedagógica isenta o planejamento e o registro da ação educativa? É curioso notarmos que as crianças participam mais ativamente quando não há um planejamento de ações pela professora. A partir dessa constatação nos perguntamos como um professor, consciente de sua práxis pedagógica, a consciência de um fazer pedagógico intencional, pode contemplar a participação das crianças em sua ação docente? Como planejar a ação pedagógica, fazer pedagógico intencional, que simultaneamente possibilite a participação dos modos de expressão dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, especificamente, as crianças?

Partimos do princípio de que um professor de educação infantil deve organizar seu planejamento docente visando alcançar o objetivo principal desta etapa da educação básica: o desenvolvimento integral da criança, conforme salienta a LDB, entendemos que um professor consciente de sua prática intencional deverá organizar, planejar e propor atividades que contemplem alcançar esse objetivo. Se essa prática é previamente planejada e marcada pela intencionalidade, como contemplar a participação das crianças? Acreditamos que para incluir a participação das crianças nas ações pedagógicas cotidianas, alguns instrumentos são fundamentais para uma prática

pedagógica participativa: planejamento, observação, documentação, reflexão, avaliação, conforme mencionamos na seção 2.4 Construções Teóricas para a ideia de Prática Pedagógica.

Uma ação pedagógica que está aberta à observação das crianças passa pelo processo de reflexão que se abre a uma nova ação intencionalmente planejada e ressignificada (PROENÇA, 2009) a partir dos interesses e desejos das crianças.

O processo de observação da criança permite ao professor compreender com a criança se desenvolve, como ela se relaciona, interage com os outros e com o mundo e como ela vivencia suas experiências relacionadas às suas múltiplas linguagens. A partir desse processo complexo que é a observação, o professor pode planejar sua ação pedagógica agregando os princípios fundamentais para o desenvolvimento da criança. Nesse trabalho fundado em trocas, diálogos, o princípio da escuta da criança torna-se fundamental. Partindo do pressuposto teórico e sociopolítico, ao ser tomada como sujeito ativo e competente, validamos que a criança tem muito a contribuir em seu processo de educação. Ouvi-la torna-se essencial para uma prática pedagógica democrática, participativa e respeitosa.

Isso nos leva a reflexão acerca da importância de uma aproximação maior às diversas experiências das crianças e seus possíveis sentidos e significados. Essa aproximação não só permitirá o conhecimento acerca dessas experiências como aumentará consideravelmente as chances de um planejamento cotidiano com vistas a ampliar e a diversificar as proposições que envolvem os conhecimentos, os modos de expressão, a interação, de um modo realmente significativo para as crianças, despertando assim a participação real das crianças.

Coutinho e Rocha (2007) nos auxiliam a compreender essa assertiva:

A auscultação<sup>23</sup> das crianças implica em desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permita o permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância. E exige ainda que eduquemos o nosso olhar a fim de rompermos com a relação verticalizada, passando a construir a relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas. (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 11)

---

<sup>23</sup> Termo utilizado por Sarmiento (2005a) para propor que a percepção da criança é dada por meio de múltiplos sentidos e não apenas por meio da percepção auditiva.

A articulação da ação docente de um professor que planeja o seu fazer, e no desenvolver de prática observa as crianças e está aberto às contribuições delas, documenta suas ações com o intuito de refletir e avaliar a ação desenvolvida e propor novas situações para e com a participação das crianças, efetiva possibilidades de uma prática docente com uma intencionalidade mais consciente e, portanto, mais aberta à participação infantil.

Nesse contexto, o planejamento apresenta uma intencionalidade pedagógica, é importante e deve ser executado, contudo, deve estar aberto e flexível aos interesses, necessidades e apontamentos das crianças. A partir dessa ideia de flexibilidade das ações pedagógicas, torna-se possível vivenciar práticas significativas para adultos e crianças, dar a conhecer as suas experiências e construir uma identidade própria para cada contexto educativo.

Em suma, reiteramos que toda ação educativa tem um sentido pedagógico e político, e por ser pedagógico, é em si uma ação intencional, que deve ser planejada com objetivos definidos pelo professor em colaboração com as crianças, com base no cotidiano, nos interesses, nas necessidades e manifestações do grupo, tendo em vista que uma prática pedagógica participativa é um direito das crianças, conforme expresso na CDC (1989). E por ser direito não deve acontecer por acaso, precisa ser planejado, pautado com base em princípios legais e epistemológicos.

Nesse contexto, os dados nos revelam que a discussão sobre o direito de participação ainda está muito distante do conceito expresso na CDC (1989), tendo em vista que os direitos de participação na prática pedagógica precisam partir da intencionalidade pedagógica. A concretização dos pressupostos de participação pressupõe que os adultos sejam capazes possibilitar formas de participação ativa das crianças nos cotidianos dos seus mundos sociais e culturais, porque a participação é um direito da criança desde a mais tenra idade e os seus educadores são os principais responsáveis por sua efetivação. Assim, constitui-se em um movimento político dentro de um contexto de uma nação democrática (VASCONCELOS, 2015).

#### 4.1.3. Controle regulatório adulto sobre as crianças

Com um número expressivo de episódios (12 episódios) e cenas do cotidiano registradas no diário de campo, esta categoria traduz dados relevantes acerca das situações que expressam o controle exercido pelos adultos sobre as crianças, sinalizando relações verticais e hierarquizadas que marcam as interações entre a professora e as crianças.

Os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância inscritos no paradigma crítico apontam que a infância é simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” que está subordinada a condições de exclusão e que sofre grande controle do grupo geracional dos adultos. De acordo com essa perspectiva, há uma distribuição desigual de poder entre as gerações adultas e as crianças e que a Sociologia da Infância só alcançará seus objetivos se contribuir para a emancipação social da infância (MAYALL, 2002; SARMENTO, 2006).

Como já discutimos anteriormente, o modelo educacional moderno vigente ainda hoje legitima uma perspectiva ao mesmo tempo de emancipação e de regulação da infância. Entretanto, a busca pela ordem faz com que o pilar da regulação seja o mais perceptível e aquele que mais alicerça a pedagogia com suas práticas fundamentadas na regulação, na hierarquia e no controle das crianças.

Observando as práticas educativo-pedagógicas dirigidas às crianças é possível identificar ações que visavam um controle, um disciplinamento dos seus corpos, de suas ações, seus modos de ser, impondo regras e determinações, “institucionalizando um processo de socialização unidirecional, que civiliza o corpo infantil” (SIEBERT, 1998, p.84), conforme abordamos no episódio “Sente”.

Apresentaremos, a seguir, elementos que destacamos dos processos de relações de poder no contexto da prática pedagógica experienciados na instituição em tela da pesquisa. Do conjunto de 12 cenas interativas analisadas, no intuito de fornecer suportes empíricos à discussão, escolhemos o episódio “Agora é essa história” para dar visibilidade aos achados e por apresentar aspectos considerados relevantes para a discussão acerca das relações de poder adulto sobre as crianças.

**Episódio:** “Agora é essa história!”

**Data:** 20/11/2018

**Local:** Sala de Referência

**Crianças envolvidas:** Stefany (3 anos), Pedro (4 anos), Pietro (3 anos), Anny (4 anos), Sara (3 anos), Miguel (3 anos), Vitor Hugo (4 anos), Vitória (3 anos), Lucas (3 anos), Yanca (3 anos), Artur (3 anos).

*É a hora da história, as crianças e a professora estão dispostas como de costume: crianças sentadas no tapete e a professora sentada na cadeira em frente ao grupo. A professora inicia contando várias histórias, como costumeiramente faz. Pedro, enquanto, a professora lê a história “Chapeuzinho Vermelho”, pega outro livro, dentre vários que estão dispostos em cima da mesa, e diz:*

*Pedro: Agora é essa história!*

*Professora: Vamos ver, vamos ver Pedro!*

*Contudo, a professora continua contando a história da Chapeuzinho Vermelho, sem levar em consideração a sugestão de Pedro. A professora conclui a história “Chapeuzinho Vermelho”, olha para os livros que estão em cima da mesa e aleatoriamente escolhe a história “Os Sete Cabritinhos” e inicia a leitura. Minutos depois, Pedro interrompe mais uma vez a história dizendo:*

*Pedro: Agora é essa!*

*Professora: Agora não, Pedro.*

*O menino insiste e mais uma vez apresenta o livro nas mãos da professora e pede:*

*Pedro: Agora esse, tia!*

*Mais uma vez a professora responde:*

*Professora: Agora não!*

*A professora continua contando a história que escolheu.*

**Figura 42:** “Agora é essa história!”



Fonte: Arquivo de pesquisa

Conforme Fernandes (2009, p.101) “a definição das arenas de acção em que as crianças podem participar é, no fundo, uma questão de poder.” Em muitas ocasiões percebemos que as dificuldades em favorecer um ambiente participativo têm muita relação com a partilha do poder. O poder tece as relações entre adultos e crianças (FERNANDES, 2009) no cotidiano da Educação Infantil. Os adultos definem quais as necessidades e conseqüentemente quais as ações das crianças. Nesse contexto, as crianças desprovidas de poder tornam-se dependentes das escolhas e dos interesses do adulto.

Percebemos claramente nesse episódio quem tem o poder de decisão acerca das atividades a serem desenvolvidas. Os adultos exercem maior influência, maior poder sobre as crianças, contudo podemos afirmar que as crianças também influenciam a forma como esse poder adulto é exercido sobre elas.

Independente de qualquer posição do adulto, a criança, no caso específico Pedro, resiste e insiste em expressar seus desejos, vontades, pensamentos e o que realmente gostaria que fosse feito no contexto das práticas que lhes são dirigidas. O menino insiste em apresentar um livro que gostaria que fosse lido, contudo a professora nega a solicitação da criança e continua as leituras que julgava como melhores para o grupo, o que também não nos pareceu como uma escolha previamente realizada, mas decididas na ocasião, o que nos leva a nos questionar o porquê de não acolher a indicação de Pedro, levando em consideração o interesse da criança no momento. Contudo, Pedro resiste e insiste em apontar e sugerir uma proposta de leitura para a prática pedagógica. Essa persistência de algumas crianças nos parece indicativos que elas nos apresentam numa tentativa de nos convencer a revertermos nossas condutas.

Não queremos aqui defender a ideia de silenciamento e negar o papel do professor enquanto adulto responsável pela tarefa de conduzir as ações pedagógicas, organizando o material a ser trabalhado, escolhendo a literatura, como no episódio em questão. Na relação pedagógica o professor é o agente com maior responsabilidade, contudo é fundamental que estes profissionais atuem de forma sensível ao que as crianças manifestam.

Acreditamos que tornar a criança uma participante ativa da prática pedagógica não significa deixar que elas assumam as rédeas de todo o processo, não significa que o professor deve ausentar-se de orientar as crianças nas situações de aprendizagens, mas acreditamos sim que seja partilhar do processo de tomada decisões, possibilitando a elas

o direito de participar de acordo com seus modos de ser, pensar, falar e agir. A participação ‘real’ (CUNHA; FERNANDES, 2012) se efetiva ao incluir as crianças de forma significativa, em processos de escuta ativa e do seu envolvimento efetivo. Sendo assim, a ideia aqui é que adultos e crianças partilhem relações horizontais de respeito mútuo, enquanto sujeitos participativos, um direito social de todos, adultos e crianças, numa prática pedagógica participativa.

Nessa perspectiva, Tomás (2006) reforça a ideia quando afirma que não é suficiente apenas o incentivo a participação infantil nas atividades em grupo, “é também fundamental facilitar a abertura de espaços onde as suas opiniões e iniciativas tenham margem de aceitação, de negociação e, obviamente, adquiram visibilidade” (2006, p. 221). A autora ressalta que a participação requer um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador. A participação não acontece mecanicamente, “mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência e que se insere no complexo mundo das relações de poder” (2006, p. 210).

O que percebemos no contexto em questão é que nem sempre a sugestão da criança é aceita. Elas insistem em participar, em se posicionar frente ao proposto pelos adultos, elas desejam ser vistas, ouvidas e levadas em consideração. Contudo, reconhecemos a necessidade de uma mudança de postura do adulto para com a criança. A participação das crianças impõe-se também como mecanismo de reorganização das relações entre adultos e crianças (FERNANDES, 2009). Portanto,

Fica claro que uma efetiva e legítima participação infantil depende da decisão do adulto em ceder parte do poder que detém atribuindo à criança liberdade de pensar e agir sobre ela e para ela, rompendo com o modelo adultocêntrico de que apenas o adulto pode pensar a criança e de permitir ou não determinadas ações das crianças, instaurando assim uma relação democrática de iguais direitos (VASCONCELOS, 2010, p. 30-31)

Tal como constatado nas investigações de Vasconcelos (2010), pudemos perceber como as crianças apresentam uma consciência acerca da relação de poder existente entre elas e os adultos, e que essa relação de poder é revelada de forma desigual, por isso em determinados momentos elas decidem fazer coisas às escondidas, nos dando pistas de que elas estão conscientes acerca das regras que deixam claro quem mande e quem obedece. O excerto do diário de campo abaixo mostra essa assertiva:

*Pedro sobe no muro do solário e deseja pular para a área verde. O menino*

*olha para mim e pergunta:*

*Pedro: Tia, hoje é dia de molhar as plantas, né?*

*Rafaely: É? Eu não sei...*

*Pedro: É sim! Eu vou pular! (Pergunta olhando para mim, como se pedisse permissão). **Pergunte a Tia se posso pular, pergunte a ela.***

*(Diário de campo, 14/11/2018)*

O trecho do diário de campo nos mostra como Pedro demonstra que tem consciência do poder do adulto, de controlar as ações das crianças, revelando o conhecimento que elas possuem que os adultos são capazes de decidir o que elas podem ou não fazer. As relações de poder existem e as crianças têm consciência disso.

*As crianças são chamadas à mesa para iniciar uma atividade. Miguel, Pietro, Juninho e Vitor sentam juntos. Os meninos riem, conversam e cantam músicas bem alto enquanto fazem a atividade proposta. A professora interrompe: Pietro senta aqui, aí todo mundo junto não está dando certo, assim vocês não vão terminar a atividade”.*

*(Diário de Campo, 12 de janeiro de 2018)*

Os adultos impõem as regras e exigem que elas sejam respeitadas cotidianamente e quando as crianças desrespeitam o que foi imposto os adultos agem regulando as crianças para que a ordem seja mantida. Assim, a participação infantil no contexto das práticas pedagógicas resulta de uma participação limitada, com experiências pontuais reguladas e permitidas pela professora a grupos específicos de crianças. É preciso questionarmos essas práticas frente aos direitos das crianças como sujeitos participativos.

Nesse sentido, também podemos discutir acerca das relações de poder no cotidiano da Educação Infantil e o modo como essas relações também produzem espaços desiguais de participação entre as crianças. É notório que no contexto de pesquisa investigado nem todas as crianças têm a mesma voz e vez no grupo (FERREIRA, 2004). Algumas crianças têm mais possibilidade de emitir seus posicionamentos e vontades, enquanto outras são “caladas” ficando sujeitas aos

interesses dessas que possuem “maior influência”. Nesse contexto, ressaltamos a importância do professor e seu papel de intervenção e promoção de espaços democráticos nas relações sociais não só entre crianças e adultos (relações verticais), mas também nas relações entre as crianças (relações horizontais) no sentido de combater desigualdades e exclusões (BORBA, 2009).

Vejamos o que a fala da professora nos diz acerca do controle das crianças:

Em casa às vezes ela não pode fazer um bocado de coisas porque é proibido, não pode mexer com a água, não pode mexer com areia, não pode mexer com tinta, porque em casa os pais às vezes proíbem tudo, por casa da sujeira, e a escola às vezes abre essa possibilidade e aí a criança se sente convidada e ela quer participar. A gente como professor não fica inibindo, proibindo, mas abre possibilidades. (Entrevista, Janeiro/2018)

Ao ser questionada sobre a participação das crianças e o controle adulto sobre a criança, a professora afirma que na escola as crianças têm mais liberdade para realizar tarefas sem proibições. Porém, os episódios capturados nos revelam ações de controle por parte da professora e dos outros adultos envolvidos com o grupo em questão em diversas situações. Embora, às vezes, também percebíamos uma maior liberdade dada às crianças na sala de referência para brincar, escolher a atividade que desejavam fazer, escolher os parceiros de brincadeiras, etc. O que fica claro é que o discurso e a prática pedagógica nem sempre sinalizam coerência. Essa situação remete-nos a pensar numa fragilidade revelada a partir dos discursos e práticas existentes nesse contexto educativo, que ora apresentava uma ação controladora ora espontaneísta, permeada por um discurso de uma concepção de infância e de criança como sujeito, ator social, presente na fala da professora.

Pra ver a criança, não como o que dizem muito por aí, um ser que não é, a criança tem conhecimento, mas precisamos estar muito atentos ao que elas já sabem, o que ela vê, (...) dessa questão da individualidade, desse ser que está aí, que vem de uma família, que tem uma história, que tem um futuro, entendeu? Aí eu acho que é isso, porque se você não tem essa visão, esse respeito, você perde a oportunidade de brincar com elas, fazer o que elas se interessam. (Entrevista com a professora/ Janeiro/2018)

O que fica evidente na fala da professora é que apesar de bem intencionada, principalmente no que tange ao conceito de criança como um sujeito social, com competência, com uma individualidade, pertencente a um contexto histórico-cultural, há

concepções enviesadas face às lógicas que regulam os cotidianos das crianças nas práticas pedagógicas conduzidas pela professora.

Há um embate frente às práticas educativas e à concepção de criança e infância que permeia os discursos dos profissionais da infância. Não raras às vezes, as crianças são bombardeadas com frases do tipo “cala a boca”, “criança não tem querer!” e “quem manda aqui sou eu”. Esses comportamentos extrapolam o contexto familiar e adentram os contextos de Educação Infantil, revelando a permanência da imagem da criança como incompetente dependente do adulto, sem direitos, concepções injustas e que são prejudiciais para a qualidade dos serviços prestados às crianças. Contudo, dentro desse mesmo ambiente coexistem concepções que começam a fazer parte do cotidiano dos profissionais: ideia de criança competente, criativa e com direitos (CRUZ, 2008).

As escolas de Educação Infantil apresentam duas posições antagônicas: uma de ignorar a criança a partir de um ensino transmissivo, com práticas controladoras e que não valorizam o saber infantil e por outro lado, a posição de reconhecer a especificidade da criança afirmando-a como um sujeito, ator social. É preciso considerar que no embate dos discursos e das práticas o que fica evidente é que a criança permanece, em muitas situações, sendo tolhida de sua capacidade de ação, de atribuir significados aos seus modos de ser, de se relacionar com os pares, com os adultos e com o mundo, reforçando-se a ideia de uma prática pedagógica unilateral e com restrições às contribuições das crianças.

Nossas observações apontam que algumas práticas da professora são caracterizadas por interações responsivas e respeitadas, enquanto outras são mais distantes e controladoras. Se por um lado houve ações controladoras, que constrangiam às ações das crianças, por outro também havia situações mais sensíveis aos interesses delas. No contexto pesquisado havia tensões permanentes entre o reconhecimento das crianças como sujeito ativo de direitos e as possibilidades de exercerem seu direito de participação no cotidiano frente ao controle e regulação sobre o tempo, os espaços, as interações, as atividades, enfim, a vida das crianças.

Nesse sentido, as reflexões de Batista (1998, p.167) são fundamentais ao afirmar que “os adultos vivem cotidianamente o dilema – respeitar e partilhar – a individualidade, a heterogeneidade, a simultaneidade ou, seguir a rotina preestabelecida cuja tendência é a uniformização, a homogeneidade e a rigidez”.

Portanto, os dados revelam que a forma como as crianças participam frente ao proposto pela professora em contexto educativo, não é isenta de marcas de controle

regulatório de adultos sobre crianças, evidenciando processos de exclusão do grupo social dominante, os adultos, para com o grupo minoritário, as crianças.

Superar essas práticas exige um fazer político que requer a eleição de prioridades para uma educação de qualidade das crianças pequenas que considere seus direitos como fundamentais para o processo de sua educação. Considerar os direitos das crianças nas práticas pedagógicas fundamenta-se na compreensão da criança enquanto sujeito de direitos, potente, participativa e competente, com capacidade de participação da sua educação desde a mais tenra idade.

De acordo com Peter Moss (2009, p. 419), o exercício descontrolado do poder só pode ser contestado nos contextos da Educação Infantil através de práticas democráticas efetivadas por meio da participação democrática “um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo”. Nesse contexto, o autor ainda aponta algumas condições para que a democracia ocorra na escola de Educação Infantil visto que se trata de um projeto intencional e que apresente condições favoráveis.

As concepções de escola, de criança entendida “como um cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva” (idem), imagem de pais e profissionais, são concepções fundamentais para um ambiente participativo. Além disso, o autor ressalta alguns valores que são essenciais para efetivação de práticas democráticas, tais como respeito à diversidade, reconhecimento de múltiplas perspectivas e paradigmas diversos, acolhimento da curiosidade, da incerteza e da subjetividade e o pensamento crítico.

Peter Moss (2009) elenca ainda que além de concepções e valores, são necessárias condições e ferramentas materiais, tais como formação profissional para o exercício democrático, um professor que seja capaz de dialogar e esteja aberto ao pensamento crítico sobre sua prática pedagógica. O autor também ressalta a importância da documentação pedagógica, como meio pelo qual as práticas e processos de aprendizagem se tornam visíveis e consequentemente sujeitos à reflexão, ao pensamento crítico, à avaliação democrática e à tomada de decisões.

Nesse contexto e com base nas ideias de Peter Moss é preciso estabelecer a democracia como um valor central nas instituições de Educação Infantil para que possamos ultrapassar práticas, valores e crenças que revelam que as crianças, enquanto

grupo minoritário permanece subjugado pelo poder exercido pelo grupo social dos adultos. É indispensável neste percurso considerar a Educação Infantil como prática democrática com possibilidade que adultos e crianças partilhem relações respeitadas em seus cotidianos.

#### 4.2 O QUE AS CRIANÇAS NOS REVELAM SOBRE OS MODOS COMO PARTICIPAM DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE LHESSÃO DIRIGIDAS?

Cerisara (2004) afirma que as ações e reações das crianças frente ao que lhes é proposto são dadas pela participação quer seja ela corporal, gestual, emocional, cognitiva, efetiva e individual de forma indissociável. Nessa perspectiva, a partir das observações destacaremos a seguir os modos como as crianças participam das práticas pedagógicas que lhes são dirigidas pela professora mediante suas ações e reações.

Nossas percepções apontam que, se por um lado, os adultos insistem em reproduzir uma prática pedagógica centrada nos princípios da educação moderna, com dimensões empobrecedoras e limitadoras, as crianças insistem em reinventar tais práticas apresentando ideias criativas a partir dos seus interesses. E mesmo diante do poder controlador do adulto frente às ações das crianças, estas não são passivas. Nesse sentido, a participação das crianças é sempre uma ação complexa, permeada pelo confronto de lógicas distintas entre adultos e crianças.

No contexto de pesquisa observado, diante das práticas pedagógicas propostas, as crianças sinalizavam seus interesses, seus desejos e necessidades das mais diversas formas, como por exemplo, propondo brincadeiras, indicando livros a serem lidos, sugerindo a quebra da rotina, reorganizando espaços, propondo atividades, modificando situações impostas pelos adultos, dentre outras.

Diante das diversas formas como as crianças manifestam suas ações, no processo de categorização dos dados elencamos 4 (quatro) processos distintos aos quais as crianças reagem frente às atividades que lhes são dirigidas pela professora, são eles: a recriação, a negociação, a transgressão e a aceitação.

- a) Recriação - Configura os episódios em que as crianças acrescentam novos elementos a atividade proposta pela professora, sem quem haja alteração da ideia inicial. Foram registrados 05 episódios.
- b) Negociação - Configura os episódios em que as crianças propõem novas atividades frente ao proposto. Nessas situações, a professora acolhe a indicação de propostas pelas crianças, reorganizando a nova atividade. Foram registrados 12 episódios.
- c) Transgressão - Configura os episódios em que as crianças subvertem de modo ativo e criativo as atividades propostas pela professora, engajando-se em ações

que ocorrem paralelamente às ações do adulto. Normalmente as crianças desenvolviam as atividades “às escondidas”. Foram registrados 09 episódios.

- d) Aceitação - Configura os episódios em que as crianças aceitam as atividades propostas pela professora, engajando-se nas ações, mesmo que estas não lhes despertem interesse. Em determinadas situações, tais ações geravam constrangimentos às crianças. Foram registrados 10 episódios.

#### 4.2.1. Recriação

Esta categoria nos revela ações abertas à potencialidade, à criatividade e ao papel ativo das crianças e nos sinaliza também uma relação democrática cuja potencialidade para aprendizagem é intensa à medida que contribui para uma ampliação da interação entre os adultos e as crianças. Vejamos um trecho do diário de campo em que as crianças recriam a proposta de brincadeira da professora.

*Após o momento de contação de histórias, a professora propõe a brincadeira de corda. Chama uma criança para segurar uma ponta da corda, enquanto ela, sentada, segura a outra ponta. As demais crianças são convidadas a pular a corda. As crianças revezam na posição daquele que auxilia a professora segurando a ponta da corda. Em um determinado momento, João Pedro tem a ideia de pular a corda com mais intensidade e para isso o menino tem a ideia de subir a cadeira e utilizá-la para ganhar impulso ao pular. As outras crianças apoiam a ideia do parceiro subindo na cadeira e realizando a atividade da nova forma. A professora consente com a ideia das crianças, motivando-as e incentiva-as a pularem com mais força, encorajando, dessa forma, a recriação de João Pedro.*

*(Diário de Campo, 24 de outubro de 2018)*

Este excerto do diário de campo demonstra como as crianças são capazes de recriar a proposta da professora e revelam sua imensa capacidade criativa em conferirem novas ações para as atividades propostas. Enquanto observava essa atividade, pensei que no momento em que João Pedro subiu na cadeira, o mesmo seria repreendido pela professora por questões de segurança. Contudo isso não aconteceu.

Como adultos somos limitados a compreender as diferentes formas de ser criança, suas múltiplas linguagens, suas formas de se expressarem, de agirem, muitas vezes são tratadas por nós adultos, como um problema, um perigo. Meu olhar adultocêntrico afirmava que subir na cadeira naquele momento representava um perigo, um limite que deveria ser imposto em nome da segurança da criança. Para as crianças, o subir na cadeira se tornou uma possibilidade e não um limite, uma possibilidade de ampliar suas experiências e não controlar suas múltiplas manifestações infantis.

No enredo, observa-se que a professora propõe uma brincadeira, mas o desenvolvimento parte de um planejamento com as crianças, pois, elas decidem como vão brincar. As crianças modificaram, acrescentaram elementos ao modo como a situação foi proposta. Há uma interação dialógica entre adultos e crianças, significando um processo discursivo, no qual a professora acolhe o que a criança traz, em uma escuta atenta e interessada, que responde e se altera. A professora motiva as crianças e apoia o enredo valorizando, acolhendo e apoiando as ações e invenções das crianças.

Um aspecto importante a ser considerado no cotidiano da Educação Infantil é o processo de escuta das crianças. Esse movimento de escutar o que as crianças têm a nos dizer é fortemente influenciada por concepções de criança enquanto sujeitos de direitos, competentes. Conforme Rinaldi (2016, p. 237), “escutar significa estar aberto a dúvidas e a incertezas. Essa escuta significa estar aberto ao inesperado (...)”. A escuta atenta e sensível ao que as crianças têm a dizer fortalece os vínculos entre o professor e as crianças, colaborando para um processo de formação democrático, pautado na alteridade, no respeito e no reconhecimento da criança como um sujeito histórico competente.

Quando o professor está aberto para escutar, está aberto às dúvidas e às incertezas, como mencionou Rinaldi (2016), ele diminui o uso do “controle remoto” que tem nas mãos para dirigir as crianças seguindo as atividades contidas na rotina e passa a usar mais uma “lupa” para observar o que elas estão fazendo, dizendo, criando, inventando em um contexto planejado intencionalmente, por ele, com diferentes objetos, brinquedos, artefatos, adereços, fantasias, materiais estruturados e não-estruturados para que a criança escolha, em alguns momentos do turno e/ou dia, com o que brincar e com quem fazer suas explorações, enquanto aprendem e ampliam seus conhecimentos (SANTOS; FRANCO; VARANDAS, 2019, p. 123)

Esse processo de escuta sensível por parte do professor configura-se como uma das etapas fundamentais para o processo de participação efetiva das crianças na prática

pedagógica. Ouvir as crianças é uma estratégia para uma práxis pedagógica democrática e respeitosa.

No episódio descrito acima, partimos do pressuposto de que as crianças, ao serem ouvidas por sua professora, executam o processo de recriação da prática proposta. Num reconhecimento das experiências das crianças e da capacidade que elas têm de recriar, a professora acolhe as sugestões das crianças. Nesse contexto, entendemos por recriação, o processo pelo qual, as crianças acrescentam novos elementos à atividade proposta pela professora, sem quem haja alteração da proposta inicial. Assim, a professora apresenta uma proposta e as crianças reapresentam a partir de novas sugestões para a mesma atividade e que estas são acolhidas pela professora.

Nesse processo, há promoção da participação, no qual a professora facilita o envolvimento ativo das crianças nas relações sociais e intergeracionais havendo uma mudança, uma transformação ao arranjo proposto pela professora, no qual as crianças possuem voz ativa. As crianças são ouvidas, suas ideias são acolhidas e reconhecidas. Para a Pedagogia da Infância, escutar as crianças é um processo contínuo que valoriza seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções.

Ramos (2010) ao analisar a recriação de crianças pequenas, a partir dos dados encontrados em sua pesquisa, afirma que:

(...) é possível pensar que a participação ativa das crianças na proposta da professora vai modificando a posição do adulto: daquele que dirige para aquele que participa socialmente engajado, aberto à novidade, às surpresas e aos meios interativos do grupo, mostrando-se atento e intérprete das (re)ações das crianças. Portanto, são argumentos que indicam a possibilidade de considerarmos a criança como co-construtora das práticas cotidianas, inserida numa posição de parceira da professora, na medida em que, enquanto sujeitos ativos, as crianças modificam as iniciativas da professora e a configuração da atividade por ela iniciada. (RAMOS, 2010, p. 97)

Dessa forma, um professor que acolhe as ideias das crianças possibilita a construção de espaços educativos mais democráticos, descartando práticas centradas unicamente no que o adulto julga necessário ao desenvolvimento da criança, e apostando em práticas ajustadas aos interesses e necessidades das crianças, consideradas como sujeitos competentes e participativos.

Nesse processo, o ponto chave para a participação ativa das crianças é a consideração do diálogo intergeracional nos contextos educativos. Nessa relação

dialógica, o ponto de vista das crianças deve ser considerado e tomado como elemento fundamental para influenciar as decisões e assuntos à sua maneira, “num exercício do poder de decisão, de construção de competências de cidadania ativa, no reconhecimento de seus direitos e na construção do espaço democrático” (AGOSTINHO, 2010, p. 110-111).

Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar no trecho do diário de campo em questão, é que a participação ativa das crianças é efetivada, não por meio de uma “atividade pedagógica” centrada na lógica escolar de tarefinhas prontas, jogos dirigidos, dentre outras, mas em uma atividade de brincadeira proposta pela professora. Nesse contexto, o brincar favorece a observação, o diálogo, a escuta, o planejamento e a negociação em um espaço pedagógico partilhado entre adulto-professora e crianças, no qual o educador possibilita o encorajamento e propicia o desenvolvimento da autonomia da criança como sujeito com direito de participação.

Isso nos faz refletir acerca das práticas pedagógicas que são dirigidas às crianças pequenas, práticas centradas na estimulação e no desenvolvimento de habilidades, descontextualizado do processo social, baseada numa perspectiva da criança universal, de tempo cronológico linear e homogêneo, em contraposição às práticas pedagógicas que possibilitam uma participação infantil de qualidade e tais participações contribuam para o desenvolvimento integral das crianças pautado por uma concepção de criança como ator social, sujeito competente e de direitos.

#### 4.2.2. Negociação

Outra categoria a ser discutida no que diz respeito à participação em atividades instituídas pela professora é a negociação que as crianças empreendem junto ao adulto ao propor novas atividades que lhes despertem interesse. Ou seja, a atividade inicialmente proposta pela professora é alterada pelas sugestões das crianças que são acolhidas pelo adulto. Esta categoria nos alerta para o fato que a participação das crianças se dá na tomada de decisões por meio de negociações. Nesse tópico, trazemos registros que apontam possibilidades de uma prática pedagógica democrática entre as crianças e as profissionais, tal como se vê no episódio relatado a seguir:

**Episódio:** “Não quer brincar lá não?”

**Data:** 13/11/2018

**Local:** Solário e Espaço Verde

**Crianças envolvidas:** Pedro (4 anos), Miguel (3 anos), Anny (4 anos), Vitória (3 anos), Mariana (4 anos), Stefany (4 anos), Vitor Hugo (4 anos), Pietro (4 anos), Junior (4 anos).

*Após o lanche, as crianças são chamadas pela professora para brincarem no solário. Nesse espaço há brinquedos como escorregador, gangorra e balanço. A professora inicia uma atividade de exploração do corpo, pedindo às crianças que façam movimentos corporais, como levantar os braços, esticar as pernas, abaixar, pular, correr. Em seguida, a professora e o cuidador pegam a corda e convidam as crianças para brincarem passando por baixo da corda, alternando a altura, possibilitando que as crianças se abaixem na medida em que também abaixam a corda. As crianças estão envolvidas na atividade, riem e desempenham as tarefas com alegria. Em determinado momento, Pedro sai do solário em direção à área verde que está sendo regada pelas torneiras. O menino observa o ambiente. Pedro liga a torneira que se encontra ao lado da parede do solário e começa a encher vasos reutilizáveis de sabão líquido que estão disponíveis no local. O menino inicia a tarefa de regar as plantas. Miguel percebe que Pedro não está junto ao grupo e se dirige ao local e começa a ajuda-lo. Outras crianças são atraídas pela atividade proposta por Pedro e vão se agregando às ações. Assim, algumas crianças vão saindo do solário em direção à área verde, abandonando a atividade proposta pela professora.*

*A professora percebe a movimentação das crianças e vai em direção à área verde, olha para Miguel e pergunta: Você não quer brincar lá não?*

*Meio desconfiado Miguel responde: Não.*

*Professora: Então, vamos! Vou mostrar a vocês como cuidamos das plantas.*

*Professora: Venham crianças, agora nós vamos ajudar os meninos a regar as plantas.*

*Algumas crianças gritam entusiasmadas e vão correndo em direção à área verde.*

*A professora apoia Pedro e Miguel em suas ações, molhando e orientando as demais crianças como devem regar. As crianças vão desenvolvendo ações à sua maneira, explorando o ambiente em que estão em parceria com seus colegas.*

**Figura 43: Pedro e Miguel iniciam a atividade de regar as plantas**



Fonte: Arquivo de pesquisa

**Figura 44: Outras crianças são atraídas para a atividade**



Fonte: Arquivo de pesquisa

**Figura 45: A professora apoia a atividade iniciada por Pedro e Miguel e convida outras crianças para participarem da ação**



Fonte: Arquivo de pesquisa

**Figura 46: Crianças envolvidas na ação**



Fonte: Arquivo de pesquisa

No episódio as crianças estão desenvolvendo outra atividade proposta pela professora. Pedro sugere uma nova atividade, que é acolhida e aceita por Miguel e em seguida pelas demais crianças. A professora dá seguimento à iniciativa da criança, apresenta-se disposta a mudar de perspectiva e a assumir o ponto de vista e de interesse das crianças. Assim, num processo de negociação, uma espécie de conversa entre os parceiros sociais, adultos e crianças, chegam a um acordo de que a atividade proposta pelas crianças seria o ideal a ser executado no momento.

Dezin (1977) afirma que para que ocorra a negociação efetiva nas relações sociais são necessários três passos. O primeiro passo é necessário que o sujeito assuma a atitude ou a perspectiva dos outros que se encontram no contexto. Em segundo lugar é preciso que se desenvolva uma linha de ação conforme o outro, complementando as suas próprias ações e atitudes. E por fim, é necessário que uma ação conjunta seja reproduzida.

Na perspectiva do autor, percebemos como a professora decide pela continuidade da ação empreendida por Pedro e Miguel, em vez de prosseguir com suas ações. Ela toma a ação dos meninos como sua linha de ação, convida as demais crianças para se envolverem e nesse contexto temos uma ação conjunta. É um processo baseado em uma relação de envolvimento pessoal do adulto, que apoia, explora e aprecia as propostas das crianças. Oliveira-Formosinho (2008) contribui nesse sentido afirmando que a negociação se trata de uma coparticipação entre o educador e as crianças no processo de construção do planejamento das atividades no contexto de participação.

Tomás (2006, p.54) ressalta que “a participação não significa fazer tudo, não significa que os adultos simplesmente rendam-se a todas as decisões das crianças!

Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças”. Nesse processo, a professora permite a atividade se envolvendo na propositura das crianças, apoia o grupo em seus interesses e propõe outras ações nessa mesma linha de atividades, num processo horizontal, onde crianças e adultos compartilham saberes.

Apesar de ter apresentado algumas cenas que revelam um controle regulatório adulto sobre as crianças, é fundamental considerar também que, em alguns momentos, os adultos procuraram estabelecer relações horizontais de forma democrática com as crianças, como podemos perceber neste episódio. Para que tais relações fossem efetivadas, foi necessário que a professora mudasse sua perspectiva e considerasse o ponto de vista da criança (BAE, 2015).

As cenas descritas acima apontam uma prática pedagógica que reconhece a potência, as competências e saberes das crianças valorizando suas culturas infantis. Essa prática pedagógica está relacionada com as concepções de criança/infância e a práticas educativo-pedagógicas que possibilitam a criação de condições e oportunidades para o exercício da participação ativa das crianças.

A participação ativa das crianças em seu próprio processo de desenvolvimento é realizada de forma efetiva quando os contextos em que as crianças estão inseridas apresentem condições favoráveis e ofereçam experiências de qualidade com práticas orientadas por concepções de infância e criança que as coloquem no centro do seu processo educativo, reconhecendo-as, como protagonistas de suas próprias ações, de seu próprio saber e do seu processo de desenvolvimento (PARRINI, 2016).

Nesta perspectiva, corroboramos com a ideia de que as crianças possuem competências que lhes permitem dar contribuições enriquecedoras para o melhoramento das práticas educativas. Percebemos claramente como a ação de Pedro propiciou um melhoramento da prática pedagógica, ao propor uma atividade que lhe cativava interesse, mesmo esta não estando prevista no planejamento. As experiências e as perspectivas das crianças sinalizam sugestões criativas à prática docente, evocando ao adulto as possibilidades e vantagens de incluir a participação das crianças como coautor da prática pedagógica. Tal assertiva reforça a legitimação da defesa do direito de participação das crianças em todos os processos sociais aos quais lhes despertem interesse.

O planejamento na Educação Infantil envolve não somente ações que estejam de acordo com a proposta pedagógica da instituição, ou somente aquilo que o educador

estabeleceu em sua preparação, mas estar atento às situações que surgem na interação com as crianças e estar atento às demandas apresentadas por elas. Reconhecemos que nem sempre essas ações serão fáceis, sobretudo estar em alerta para escutar e acolher o que as crianças manifestam por meio de suas múltiplas linguagens.

Levando em consideração a propositura proposta pelas crianças, percebemos que a professora tem a rica oportunidade de refletir acerca do seu papel de mediador, do processo de experiências e aprendizagens das crianças, considerando as hipóteses das crianças, recriando sua prática. Nesse contexto, o professor assume ao mesmo tempo, o papel de mestre e aprendiz, aprendendo e ensinando, numa troca de experiências pedagógicas que favorece a atuação das crianças enquanto atores sociais.

O fazer e o saber das crianças precisam de tempo para serem observados e interpretados; cada momento utilizado para substituí-lo é tempo durante o qual dispomos de menos olhos para olhá-las, ouvidos para escutá-las, sorrisos para acompanhá-las e incentivá-las nas pequenas e grandes aventuras que habitam seus horizontes de ação (PARRINI, 2016, p. 77).

Nos termos do autor citado acima, é possível destacar a importância de observar as crianças, ouvir suas contribuições e incentivá-las em suas proposituras. Num movimento de planejamento construído com elas e para elas. Nesse contexto, afirmar uma ideia de currículo construído a partir das oportunidades, sinalizadas e construídas com as crianças, centro do processo educativo de sua educação e desenvolvimento pleno. Tal propositura implica em uma intencionalidade pedagógica. A prática pedagógica do professor apresenta uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas ações e os modos como organiza a sua prática educativa. Essa ação profissional de construir e gerir o currículo na Educação Infantil pressupõe observar, planejar, agir, avaliar apoiado em diferentes formas de registro e de documentação (MOSS, 2009). Essa prática pedagógica intencional é desenvolvida com a participação dos envolvidos no processo educativo – crianças, profissionais, família – envolvendo os diferentes contextos de vida em que a criança está inserida.

Em entrevista com a professora, esta ao pronunciar-se sobre a participação das crianças na Educação Infantil relata:

Elas são (...) é... coparticipantes de todo o processo, né? É uma relação de troca, tanto minha, quanto delas comigo, é uma interação que a gente faz. E elas também trazem muitas coisas, assim, elas me mostram, às vezes, quais

são as necessidades, apesar de que, os professores têm sempre assim um programa público a cumprir, coisas que a gente sabe que nessa idade é importante elas aprenderem, mas elas também vão sinalizando né, o que elas pensam, a gente vai conversando e produzindo os temas, vai vendo que elas sabem muito mais do que às vezes o professor imagina né? (Entrevista com a professora/Janeiro/2018)

Esta fala revela uma concepção de criança enquanto sujeito que interage, que se relaciona com o adulto, de um sujeito que participa. Contudo, a escola precisa consolidar a imagem de criança como sujeito de direitos, uma concepção de criança como sujeito de participação nas práticas pedagógicas. No sentido de aprofundar a discussão teórica, Tomás e Fernandes (2013, p. 203) afirmam:

(...) consideramos indispensável promover uma reconceptualização da infância contemporânea identificando as vantagens sociais e políticas da participação das crianças, a qual se deve sediar numa acção pedagógica participativa ancorada nos direitos da criança, sobretudo a partir dos seus direitos de participação.

Essa afirmação exige refletir sobre a relação entre crianças e adultos no contexto educativo, apontando a necessidade de planejar e executar práticas pedagógicas que valorizem a ação social das crianças enquanto prática significativa.

A pedagogia da Educação Infantil e suas especificidades reconhecem a centralidade da criança e seu papel de co-construtora do currículo educacional, reafirmando saberes e experiências prévias das crianças, suas culturas infantis como fundamentais para o processo educativo das crianças. Em contrapartida, outras pedagogias guiadas por objetivos definidos e conteúdos pré-estabelecidos engendram as aprendizagens das crianças, transformando seus modos de ser, de agir, de se relacionar com o mundo, com as pessoas e objetos em estratégias de ensino para transmitir conteúdo, hipoteticamente afirmadas como lúdico-pedagógicas, como afirmou Brougère (1998).

As pesquisas científicas nos mostram a importância da participação para o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade, como também evidenciam a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os adultos, inicialmente, e com os pares de idades que as crianças desenvolvem suas primeiras aprendizagens. Realizar tarefas conjuntamente, colaborar

na construção de atividades e decidir coletivamente auxilia no processo de aprendizagens das crianças.

Práticas pedagógicas que propiciam a participação da criança possibilitam que a função política da Educação Infantil seja efetivada – contribuindo para que meninos e meninas possam usufruir de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista sua formação para a cidadania. Contudo, o modelo tradicional de escola, historicamente estabelecido e que ainda alicerça grande parte das práticas escolares, dificulta a construção dessa nova dimensão educacional centrada nas concepções de escola como espaço para a produção de culturas infantis e das crianças como atores sociais, competentes, sujeitos de direitos e direitos de participação (BARBOSA, 2009).

É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças atividades, vivências, experiências que possam ser executadas por um corpo que pensa, sente, se relaciona, desde a mais tenra idade. Por isso, é necessário o planejamento de outras atividades e conhecimentos que priorizem formas mais próximas das experiências das crianças e não da visão fragmentada disciplinar construída pelo modelo moderno de educação.

O processo de participação das crianças no processo educativo exige mudanças nas relações de poder fortemente hierarquizadas dentro das instituições educativas, devido a uma cultura marcada pela perspectiva adultocêntrica, que hierarquiza e discrimina adultos entre crianças, na qual os profissionais se colocam como detentores do saber e, as crianças como aquelas que nada sabem e precisam dos adultos para ensinar-lhes, por isso cabe a estes o planejamento de todas as ações educativas.

Considerar a participação é pensar em uma proposta na qual adultos e crianças, autores do processo educativo, possam encontrar acolhida para expressar seus interesses. A participação não deve ocorrer apenas em algumas atividades, a critério do adulto decidir em qual momento a criança poderá participar, contudo, deve permear todas as ações do cotidiano. Para tanto, é necessário garantir e promover a abertura à participação das crianças. Ressaltamos aqui que não basta incentivar a participação das crianças nas atividades propostas dentro do grupo, é necessário que haja a abertura de espaços para que o grupo tenha espaço para tomar decisões e estas sejam aceitas pelos adultos.

Considerar que as crianças são competentes para participar das decisões e escolhas da prática pedagógica junto ao professor é reconhecer os direitos das crianças.

Entretanto, é preciso ter em mente que a participação infantil não se resume a atender os desejos e considerar as propostas das crianças. Antes pressupõe que considerar a participação infantil nas práticas pedagógicas implica em mudanças cotidianas que acontecem processualmente.

#### 4.2.3. Transgressão

Outra categoria que ficou evidente, ao analisar os dados, é que as crianças subvertem, transgridem a ordem adulta para participarem de uma atividade empreendida por elas. Nessas situações, as crianças se engajam em outras atividades paralelamente à atividade proposta pela professora. Conforme Vasconcelos (2010), diante de toda regra que tem por finalidade o controle e a ordem social sempre existirá transgressão. Assim, diante do controle exercido sobre as crianças nos seus modos de viver, estas nem sempre aceitam as práticas que lhes são dirigidas, antes protestam e resistem das mais diferentes maneiras. Normalmente, as ações das crianças, demarcadas nesse enquadramento, são desenvolvidas “às escondidas”. A seguir, apresento um episódio que corresponde a essa assertiva:

**Episódio: “Vamos parar com essa conversinha”**

**Data:** 05/12/2018

**Local:** Sala de referência

**Crianças envolvidas:** Miguel (3 anos), Pietro (4 anos), Juninho (4 anos)

*As crianças estão dispersas pela sala. Cada criança tem a oportunidade de transitar entre uma atividade ou outra que deseje desenvolver. Um grupo de meninos brinca com carrinhos no canto da sala, outras meninas brincam de casinha e conversam numa audibilidade que se expressa em seus gestos e movimentos no canto dos brinquedos. Um outro grupo misto, meninos e meninas brincam de massinha de modelar em uma das mesas da sala. A partir do momento em que a professora anuncia: Vamos para a roda, é a hora da rodinha! Algumas crianças começam a guardar os brinquedos e se dirigem para o espaço costumeiro da roda. A professora continua chamando-os para a roda, insistentemente e então os meninos se achegam ao espaço. Pietro, Miguel e Junior sentam no chão e continuam uma conversa em tom bem baixinho entre eles. A professora chama a atenção:*

*Professora: Pietro, agora é a hora da roda, vamos parar com essa conversinha...*

*A professora inicia o momento perguntando o que eles fizeram no final de semana, as crianças vão falando:*

*Anny: Fui pra casa da minha tia, bem longe.*

*Vitória: Eu fui pra São Cristóvão.*

*Professora: E você Mariana?*

*Mariana: Pra lugar nenhum...*

*Professora: Ahh ficou em casa. E você João Pedro?*

*João Pedro: Eu fui passear*

*Professora: Muito bem. Agora é Luquinhas...*

*Enquanto a professora conversa com a turma, Pietro, Miguel e Juninho continuam conversando.*

*A professora olha para os meninos e diz: **Vamos acabar com essa conversinha, meninos?** O que vocês fizeram no final de semana, hein? Agora é Pietro, vamos ouvir.*

*Pietro: Fiquei em casa.*

*Professora: e você Juninho?*

*Juninho: nada.*

*Professora: Tá, e você Miguel?*

*Miguel: Eu fui pra feira.*

*Após questionar as crianças sobre o que fizeram a professora inicia a contação da história do dia. Miguel, Juninho e Pietro continuam com conversações incessantes e risinhos que se desdobravam e desenrolavam. Em meio aos risos, os meninos buscavam disfarçar para a professora não chamar a atenção deles. Esse movimento se repete até o término da contação da história do dia.*

As instituições de Educação Infantil têm no cerne de suas práticas pedagógicas a preocupação com o controle e a regulação das crianças, como já mencionamos anteriormente, além disso, sabemos que a cultura escolar, inclusive, na Educação Infantil, infelizmente, é baseada pela lógica do “desenvolvimento da criança para ser um adulto capaz no futuro”. Dentro dessa lógica, a escola cria regras e estruturas curriculares e comportamentais para promover o desenvolvimento das crianças no qual as mesmas são convidadas a se encaixarem e se adaptarem a contextos institucionais que criam oportunidades mínimas para a participação e agência das crianças, mesmo as escolas com perspectivas mais participativas.

Um primeiro aspecto a ser destacado no episódio é a estratégia de aprendizagem utilizada pela professora. Como podemos perceber, a professora propõe um diálogo para incluir a participação das crianças na atividade. Entretanto, apesar da professora empenhar-se em estimular o envolvimento de todas as crianças na atividade, numa tentativa de favorecer a tal “participação”, ela não se envolvia no diálogo, trata-se de um cumprimento de atividade, uma preocupação em cumprir a rotina no tempo, sem levar em consideração as especificidades de aprendizagens do grupo de crianças, sem se envolver com aquilo que as crianças apresentam em suas falas. Nessa direção, o diálogo não passa de uma mera técnica para envolver as crianças na tarefa proposta, desconsiderando seu princípio de relação epistemológica da prática dialógica (FREIRE; MACEDO, 1995).

Ao desconsiderar as falas das crianças e impossibilitar um diálogo baseado no interesse delas, a professora reduz as possibilidades de participação infantil, centrando sua prática em ações verticalizadas baseadas nas perspectivas de desenvolvimento e socialização. Isso nos leva a reflexão de Fernandes (2009) ao afirmar que a persistente cultura de desrespeito pela criança ativa e participativa assume muitas vezes contornos dúbios através de uma imagem falsa de ambientes de participação infantil, no qual suas vozes podem até serem ouvidas, há uma provocação para que falem, mas não são escutadas, levadas em consideração no contexto em que se inserem.

Baraldi (2008) afirma que ações dialógicas nos espaços de educação são ferramentas importantes para distribuir a participação ativa das crianças, atender às necessidades e interesses das crianças. Contudo, o autor ressalta que as ações dialógicas devem fazer uma distinção importante na comunicação entre diálogos e monólogos. Com base nas ideias do autor, os monólogos são ações criadas pelos adultos que visam o controle das crianças em determinada tarefa baseada em um objetivo padronizado. Os sistemas educacionais são tradicionalmente baseados em monólogos, nos quais os professores usam essa estratégia como mero recurso didático para abordar a escuta passiva das crianças, subordinada a necessidades e interesses das tarefas educacionais (BARALDI, 2008).

No contexto do episódio em questão podemos confirmar o “monólogo educacional” no qual a professora faz perguntas com a finalidade de verificar a aprendizagem das crianças e inseri-las num “diálogo pedagógico”. Podemos perceber também como algumas crianças adaptadas às propostas se alinham a ação da professora correspondendo ao proposto. Todavia, três crianças não reagem conforme o esperado

pela professora. Elas transgridem o proposto buscando fazer algo que lhes cativa interesse, algo que elas estão envolvidas de fato na ação.

No cotidiano da Educação Infantil quando uma criança reage negativamente às ações propostas pelo professor esta reação é considerada como uma ‘transgressão’ (PAULA, 2007). Nessa perspectiva, o termo transgressão configura-se como algo negativo. Não queremos com isso afirmar as ações de transgressões das crianças como ações positivas, mas queremos propor uma reflexão acerca da ação da criança no sentido de subverter o que lhes é proposto pelo professor.

As crianças “desobedecem” às determinações dos adultos, criando estratégias para realizar o que lhes interessam a despeito das proibições implícitas ou explícitas, ou seja, as crianças transgridem as determinações dos adultos para fazer algo que lhes agrade em determinadas circunstâncias. A transgressão, nesse contexto, assume a perspectiva de realização de ações que contrariam a atividade proposta pela professora “às escondidas” ou não, não havendo um acordo mútuo entre crianças e professora no contexto de uma atividade indicada pelo adulto.

Os contextos educativos são espaços promotores do processo de formação que reconhece a infância como uma construção social e histórica e conseqüentemente deveriam propor práticas pedagógicas para a primeira infância que tem como base os direitos fundamentais das crianças pequenas e a escuta permanente de suas expressões e manifestações.

Nas relações e interações com os parceiros de idade e com os adultos, as crianças vão construindo seus percursos formativos, aprendendo a desenvolver-se com autonomia. A formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles. Do episódio interativo, destacamos a transgressão da atividade proposta por parte dos meninos não como uma atitude com valor negativo, mas como um espaço de formação para as crianças, se opondo ao proposto e manifestando seu interesse junto aos pares.

As informações contidas no episódio interativo em questão revelam, a partir das interações entre os pares, que as crianças estão a explorar, negociar, confrontar, desafiar, resistir, desenvolver posicionamentos sociais que lhes interessam e cativam interesse e que tais posicionamentos vão sendo estruturados nas relações como grupo social organizado. As crianças transgridem a proposta da professora, mas sabem o exato momento em que devem se posicionar enquanto aqueles que aceitam a proposta, e em

determinados momentos sabem se posicionar como aqueles que não recebem a proposta oferecida.

Corroboramos com Ferreira ao afirmar que nos grupos de pares de crianças há forte presença de “relações estratégicas, de poder e contrapoder, como intrínseca a toda rede de interdependências, e o papel que desempenham na conversão de diferenças em desigualdades sociais reconhecidas no grupo de pares como legítimas, ou em formas de resistência ou potencialidades de mobilidade social” (FERREIRA, 2008, p. 146, 147).

As crianças, a partir do modo como se dá a organização das práticas pedagógicas, criam rotinas de agir, pensar, de interagir, confirmando uma ordem social emergente entre as próprias crianças (FERREIRA, 2002). Nesse episódio, identificamos os movimentos de resistências, de oposição, de afrontamento, nas transgressões, na maneira de agir e de querer dessas crianças, através de construções de ações significativas para um grupo social que partilha coletivamente uma cultura de pares. Nesse processo, as ações das crianças são realizadas de acordo com suas culturas de infância, com seus modos de ser, sentir, agir, relacionar.

Nos grupos de interesses, as crianças do presente estudo referiram-se aos modos de resistências e às transgressões tomadas como forma de agir frente às proposituras da professora em ocasiões das atividades de dever instituída no cotidiano do grupo. Vejamos:

Rafaely: das atividades que vocês fazem aqui na escola, quais vocês podem escolher fazer ou não fazer? Vocês podem escolher o que fazer?

Stefany: Sim

Bianca: Às vezes

Rafaely: E o que vocês podem fazer às vezes?

Stefany: A tia manda fazer o dever.

Rafaely: Ahh e vocês fazem?

Sara: Às vezes eu não quero fazer (risos)

Stefany: Ela fica enrolando pra não fazer o dever.

Rafaely: Fica enrolando como, Sarinha?

Sara: (risos) não sei...

Bianca: Ela vai no banheiro, vai na sala da outra tia, se esconde na sala dos brinquedos (risos), para o tempo passar e não fazer o dever.

Rafaely: E por que você faz isso, Sarinha?

Sara: Eu não quero fazer o dever. É melhor brincar!

Stefany: A gente brinca também... eu digo faça o dever logo pra brincar, mas ela quer brincar antes de fazer e a tia briga.

Grupo de interesse com Stefany (3 anos), Bianca (4 anos) e Sara (3 anos),  
novembro/2018

**Figura 47: Grupo de interesse com Stefany (3 anos), Bianca (4 anos) e Sara (3 anos)**



Imagens de vídeo: conversa com Stefany (3 anos), Bianca (4 anos) e Sara (3 anos)  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – nov./2019

A partir dos grupos de interesse, as falas das crianças apontam para uma compreensão da transgressão como uma capacidade crítica e de criação, mesmo diante das proibições dos adultos, conforme apontado por Gusmão:

O sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta percebe que o mundo do adulto, cheio de obrigações e deveres é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro a sua mente infantil. Assim, buscar fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto, a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona o é desobediência planejada à autoridade dos que se iniciam na vida, mas é a forma e a maneira pelo qual a criança comprova se o seu julgamento é razoável ou não. (GUSMÃO, 2003, p. 204).

Sobressai na maneira como as crianças se referem às transgressões o desejo que elas têm de escapar daquilo que os adultos instituíram como seus deveres e obrigações e a necessidade de expressarem os seus interesses e desejos criando oportunidades de vivenciarem outras coisas como ir ao banheiro, dar uma volta no recreio e observar o movimento, ou desenvolverem suas práticas lúdicas. Dessa forma, a criança se liberta das amarras da submissão fugindo do real estabelecido pelo adulto e cria novas possibilidades de ação, de reação e recriação daquilo que lhes foi imposto como regra,

especialmente quando isso se desenvolve de forma conjunta com os seus pares (PAULA, 2010).

Queila Vasconcelos (2015, p. 111) também amplia o argumento defendido ao compreender as transgressões das crianças como “atos de reivindicação das crianças por uma organização do tempo que possa contemplar mais suas necessidades e menos a rotina, por uma organização do espaço que possa mais provocar e menos restringir, por uma relação com um adulto que possa confiar e acolher suas potencialidades de aprendizagem”.

O que fica evidente nas situações de transgressões é que mesmo conscientes de quem manda, de quem tem o poder para determinar regras e instituir o que deve ser executado, as crianças também sabem que podem reagir frente à ordem instituinte mediante uma diversidade de formas de resistências que elas desenvolvem a partir de seus interesses. É preciso, portanto, enfatizar a importância da agência das crianças a partir do desenvolvimento de posicionamentos e competências sociais e interpessoais assumidos pelas crianças como processos fundamentais para a participação social.

#### 4.2.4. Aceitação

A aceitação é uma das categorias na qual analisamos como as crianças aceitam as atividades propostas pela professora de forma coercitiva ou espontaneísta. Conforme o dicionário Priberam da Língua Portuguesa aceitar significa receber o que é oferecido, estar em conformidade com algo, admitir, receber com agrado. Nesse sentido, ao analisarmos esta categoria focaremos nossas análises para o engajamento das crianças nas ações, mesmo que estas despertassem ou não o interesse, mas que era aceita de forma espontânea ou por haver uma coerção por parte do adulto.

Podemos afirmar, contudo, que o processo de investigação atestou que as crianças não recebem passivamente o que lhes é imposto pelo adulto, antes tentavam, no processo de interação com o adulto, negociar, recriar, interagir de alguma forma com as proposituras do adulto. Nesse contexto, o modo como as crianças agiam frente às práticas dirigidas pela professora oscilava entre a tentativa de propor novas ideias e a aceitação da prática pedagógica. Em determinadas situações, tais ações geravam constrangimentos às crianças. Parece-nos que uma das marcas mais persistentes será, no entanto, a consideração de que esta aceitação não ocorria de forma passiva. Essa assertiva pode ser comprovada tal como se vê no seguinte episódio:

**Episódio:** “Vocês não sabem voar”

**Local:** Sala de referência

**Data:** 06/11/2018

**Crianças envolvidas:** Vitória (3 anos), Miguel (3 anos), Rebeca (4 anos), Vitor Hugo (4 anos), Luciano (4 anos), Junior (4 anos), Anny (4 anos), Arthur (4 anos), Pedro (4 anos), Lucas (3 anos).

*As crianças estão brincando em vários cantos da sala. Em um ponto central da sala, a professora chama as crianças para compor a roda de conversa. As crianças vão se aproximando. A professora comunica que é hora da história. A professora conta a história da festa no céu. Ela estimula as crianças a falarem sobre quem poderá ir à festa. As crianças gritam: EU!!!!!!*

*Professora: Não! Vocês não podem ir para festa no céu! Vocês não sabem voar.*

*Nesse momento, algumas crianças dizem que sabem voar. Anny levanta-se e com braços abertos começa a voar pela sala.*

*Professora: **Anny! Volte para seu lugar! Vou continuar a história.***

*Anny volta para seu lugar. A professora continua contando a história falando acerca dos animais que podem entrar na festa no céu. Anny e Stefany levantam-se, voam pela sala, correndo de um canto a outro.*

*Professora: Anny e Stefany voltem para seus lugares! Se não voltarem não vou concluir a história.*

*As meninas voltam para seus lugares e observam quietas até a conclusão da história.*

**Figura 48: Episódio A Hora da História**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

Em uma primeira leitura do episódio descrito acima, podemos afirmar que há uma tentativa de estimular a participação das crianças na atividade proposta. Entretanto, a estratégia pedagógica utilizada pela professora para facilitar a “participação” das crianças através do questionamento de quem pode ir à festa no céu não deve ser confundida com uma pedagogia e uma prática pedagógica centrada na criança como sujeito das aprendizagens, sublinhando o seu papel ativo e a importância da sua participação total nos processos educativos.

Percebemos claramente como a ação de Anny em levantar-se ratificando que ela sabia voar, não é bem aceita pela professora. Podemos inferir que a partir da ação proposta pelas crianças ao se levantarem “voando”, as mesmas ficariam distraídas e a professora poderia perder o “controle” da turma e não concluir a sua atividade, como já discutimos em outro episódio.

No desenrolar do episódio, diante da chamada de atenção feita pela professora, Anny resiste, mas logo em seguida persiste na sua intenção de alargar a proposta da educadora, levantando-se e “voando” mais uma vez. Dessa vez, a ação é acompanhada de uma ameaça, a não conclusão da história, como um castigo ou sanção pela desobediência.

O episódio demonstra ainda um aspecto muito importante acerca da participação de crianças na Educação Infantil. É perceptível no episódio que as atividades propostas pelos adultos despertam o interesse das crianças, contudo o fato de serem tolhidas em seus interesses provoca uma ação de imobilidade ou saída de cena, como apontado por Coutinho (2010) em sua pesquisa de doutorado.

Nessa propositura, Anny tenta resistir o poder dominante, tenta inserir elementos inovadores à prática da professora, contudo sua tentativa não é acolhida pela professora. Assim, a menina acaba aceitando a proposta adulta, o que acarreta em constrangimentos, provocando sua imobilidade até o final da ação. As crianças são sujeitos conscientes de suas ideias, de seus interesses, de suas atitudes e são plenamente capazes expressá-los, contanto que haja um ambiente que acolha suas manifestações e que haja quem de fato leve em consideração suas ações e opiniões.

Nesse processo, como já mencionamos anteriormente, a lógica de participação das crianças segue uma lógica distinta do adulto (VASCONCELOS, 2017). As crianças insistem em demonstrar interesse em participar das proposituras através da sequência de ações que giram em torno do inserir-se na ação direcionada pela professora, contudo, a

ação docente insiste em produzir nas crianças ações de imobilidade, constrangimento e coação de suas formas de expressão.

Vejamos mais uma forma como as crianças acabam aceitando a proposta do adulto após uma tentativa de participar do ambiente com seus modos de ser, expressar, comunicar, contudo que são interrompidos pelos modos de expressão dos grupos sociais dominantes, os adultos, que controlam e silenciam as ações das crianças.

*As crianças estão brincando livremente pela sala de referência. Os meninos Pedro, Miguel, Luciano e Arthur brincam de ônibus com as cadeiras dispostas uma atrás das outras, como em um ônibus. Em determinado momento, Pedro vai até a prateleira e pega o livro de história dos três porquinhos. O menino senta na cadeira e começa a ler em voz alta a história. A professora está a observar as ações dos grupos. Ela se aproxima de Pedro e pergunta se ele quer que ela conte a história ao grupo. Pedro responde positivamente e algumas crianças também dizem que sim. A professora pega o livro das mãos estendidas de Pedro, se assenta à frente das crianças e começa a contar a história. Algumas crianças que estão no canto dos brinquedos, vão se aproximando, algumas procuram cadeiras para sentar e outras se assentam no chão para ouvir a história. As crianças parecem atentas à atividade até o final da história. Após terminar a contação da história a professora comenta: Olha, já fizemos o momento da história hoje...*

*(Diário de campo, 08 de novembro, 2018)*

No trecho acima, percebemos que as crianças participam das atividades de seus interesses. Um aspecto a destacar nesse excerto é que as crianças têm a possibilidade de transitar entre uma ou outra proposta que queiram realizar. Um grupo de meninos brinca de ônibus, outro grupo está no canto dos brinquedos. Pedro apresenta o interesse em ler a história dos três porquinhos, mesmo não sendo o momento da contação de história. O fato é que a proposta de Pedro atrai um grupo para a contação de história, entretanto as crianças não foram coagidas a participarem da atividade.

A professora atenta aos interesses do grupo observa a atitude de Pedro e após alguns minutos questiona se o menino tem interesse em ouvir a história, o que atrai a atenção das demais crianças que vão se achegando à atividade sugerida pela criança. Consideramos fundamental a atitude de escuta e observação da professora, uma vez que

ela procura compreender o que está acontecendo com as crianças e a partir daí intervir ou não frente às próprias ações das crianças, possibilitando que estas participem do planejamento das ações cotidianas. Contudo, podemos inferir que a intervenção inicial da professora impede a ação da criança em continuar contando a história, continuar se expressando e desenvolvendo a atividade que lhe cativa o interesse. Nesse sentido, não podemos confundir a intervenção, vista como estratégia pedagógica, como uma prática pedagógica centrada na criança, visando à participação efetiva, favorecendo um processo de negociação e de relações democráticas entre adultos e crianças.

Nessa linha de argumentação, Gobbi (2010, p. 03) contribui expondo que:

É importante que as crianças tenham oportunidade para debater, expor suas idéias, argumentar, criticar, relacionar-se com os outros e com isso conhecer formas antigas e inventar novos modos de representar o mundo, bem como, criar espaços de favorecimento às expressões de suas idéias e a materialização das mesmas, pelas crianças, sendo consideradas como sujeitos que constroem seu crescimento nas constantes relações com os outros e o meio social, histórico, cultural no qual estão inseridas.

Outro ponto que podemos destacar no trecho do diário de campo é a presença de um constrangimento estrutural, uma vez que as ações das crianças e os seus desejos são interrompidos em função de uma rotina instituída. Decorre da análise desta cena, a concepção de criança que insiste em permanecer nos contextos de Educação Infantil é aquela que deve ser guiada pelo adulto. Poderíamos ter uma cena com a professora apoiando Pedro em sua ação, na qual o adulto agregava o grupo de crianças e Pedro faria o momento da contação de história do dia. Entretanto, a professora constrange a ação da criança impedindo suas múltiplas possibilidades, com suas formas próprias de expressão.

Parece-nos correto afirmar que se as crianças forem vistas em sua positividade, a partir de suas competências, as ações decorrentes dessa visão serão outras, orientadoras de uma prática pedagógica que transpasse as ações guiadas por uma ação espontaneísta ou coercitiva (ROCHA, 1999) que estão ancoradas na ideia de uma natureza infantil vulnerável e dependente, ficando reféns das práticas culturais dos adultos.

O que as observações realizadas na presente pesquisa nos permitem afirmar é que as crianças têm seus enfrentamentos com a postura da professora, elas sugerem, interferem e reivindicam também por outras práticas. Diante do exposto, é possível

considerar que, embora controladas pelos adultos, constrangidas em seus modos de ser, as crianças têm certo grau de autonomia sobre suas decisões.

O próximo episódio nos apresenta um constrangimento (desconcerto) emocional provocado a partir de uma atividade pedagógica, na qual uma criança insiste em não dar prosseguimento à propositura da professora, vejamos:

**Episódio:** A linda Rosa Juvenil

**Data:** 13/11/2018

**Local:** Área livre

**Crianças envolvidas:** Vitória (3 anos), Miguel (3 anos), Rebeca (4 anos), Vitor Hugo (4 anos), Luciano (4 anos), Junior (4 anos), Anny (4 anos), Arthur (4 anos), Pedro (4 anos), Lucas (3 anos).

*Após alguns dias cantando com as crianças na sala a música “A linda Rosa Juvenil”, a professora convida as crianças para encenarem a brincadeira cantada. A professora mostra para o grupo os personagens e pede que as crianças escolham quem gostariam de ser na brincadeira. Em seguida, a professora distribui material para os personagens, como máscaras de flores, capa, coroa. Em seguida, convida as crianças para a área livre onde farão a apresentação. Vitória representará a Rosa Juvenil, Miguel será o rei e as demais crianças serão as flores/mato e a professora será a bruxa má. Organizadas em roda, e posicionadas conforme o enredo: Vitória ocupa o centro da roda, as crianças flores, professora e cuidador estão em roda e Miguel, o rei, está aguardando fora da roda. Assim começam a brincadeira cantando:*

*“A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil*

*Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar.*

*E um dia veio a bruxa má, muito má, muito má” – Nesse momento a professora se aproxima de Vitória e toca-lhe a cabeça como se estivesse enfeitiçando a rosa*

*“Que adormeceu a Rosa assim, bem assim, bem assim” – Vitória deita-se no chão, adormecendo*

*“E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor.*

*E o tempo passou a correr, a correr, a correr – crianças giram em torno da roda*

*E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei” – Miguel entra na roda e se aproxima de Vitória para despertá-la do sono*

**Figura 49: Crianças iniciam a brincadeira cantada**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

*“Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim” - Ao ver Miguel se aproximar Vitória começa a chorar e resiste à aproximação de Miguel. A professora vai até a menina e tenta convencê-la afirmando que é uma brincadeira, entretanto Vitória continua chorando e se esquivando em continuar a brincadeira. A menina se aproxima da professora. E então a professora encerra a brincadeira continuando a canção, mas sem encenação da Rosa e o Rei dançando.*

*“E os dois puseram-se a dançar, a dançar, a dançar.  
E batam palmas para o rei, para o rei, para o rei”*

**Figura 50: Vitória se recusa a dar continuidade à brincadeira**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

O episódio descrito acima nos faz recordar o segundo degrau da escada de participação de Hart (1992), a decoração. Parece-nos correto afirmar que nessa atividade as crianças são usadas para atingirem as finalidades dos adultos indiretamente. A professora planeja uma atividade, confecciona materiais como as máscaras das flores, coroas, ensaia com as crianças a ação que deseja desenvolver, com objetivos traçados por ela e as crianças são usadas como figuras decorativas. Conforme proposto por Hart (1992) nesse degrau não há participação das crianças. Aqui as crianças são colocadas para executar uma ação de forma coercitiva ou espontânea. Essa afirmação também pode ser comprovada com a participação da coordenadora pedagógica na brincadeira cantada que foi chamada exclusivamente para ver a encenação das crianças, fato este que aproxima ainda mais à cena ao segundo degrau da escada de Hart.

Nesse episódio, vemos como as crianças são passíveis a diversos constrangimentos mediante as propostas pedagógicas que lhes são dirigidas. O desconcerto de Vitória nos parece central, principalmente no que diz respeito às relações entre as emoções e a situação social em que se apresenta. Não saberíamos afirmar qual motivo do choro de Vitória, podemos até inferir que ela tenha se sentido envergonhada com a possibilidade de aproximação física com Miguel por meio da dança proposta na brincadeira, contudo, apesar de não podermos afirmar tal questão, podemos certificar que há um constrangimento emocional. Vemos que a professora até tenta convencê-la em dar seguimento à atividade, mas menina persiste chorando, recusando-se em continuar a brincadeira. Outro ponto que também nos parece central nessa situação é que mesmo constrangida, Vitória têm certo grau de autonomia sobre suas decisões, ela não aceita dar continuidade à ação proposta.

Nesse sentido, o choro de Vitória apresenta-se como uma resistência de ser respeitada a sua individualidade a respeito dos meios mais confortáveis e emocionalmente seguros que a criança considera na realização da atividade, evidenciando constrangimentos emocionais os quais marcam os contextos em que elas são submetidas, dificultando uma prática pedagógica mais respeitosa às crianças.

O constrangimento tem consequências evidentes nas relações intergeracionais, possuindo relação direta com os papéis desempenhados socialmente. Quando nos deparamos com a propositura da perspectiva crítica da Sociologia da infância, ao considerar a infância como um grupo social oprimido, essa posição atribuída às crianças, de inferioridade se comparada ao adulto, nos leva a perceber que esse cenário de opressão está presente nas práticas pedagógicas (VASCONCELOS, 2017).

A análise do episódio registrado sob essa perspectiva levou-me a refletir sobre como uma mesma ação proposta pela professora gera reações diferentes no grupo participante. Para além dos constrangimentos sofridos por Vitória, percebemos como as outras crianças estavam envolvidas na ação de forma espontânea, sem demonstrar aparentemente nenhum tipo de constrangimento. Nesse sentido, a reflexão que emerge é a necessidade de uma sensibilidade docente frente às suas ações tendo em vista a dicotomia (coerção versus espontâneo) que afeta diretamente a participação das crianças nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, é importante estar atento às centenas de linguagens que crianças utilizam para se expressarem e uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo de direitos é capaz de entender essas linguagens.

Sendo assim, vale ressaltar que mesmo havendo ações controladoras dos adultos sobre as crianças, gerando constrangimentos estruturais, emocionais, culturais, por outro lado também houve ações que buscavam transpor essas práticas na tentativa de promover relações partilhadas com as crianças. Faz-se necessário desmistificar aqui a ideia de adultos como vilões, posto que sabemos que os adultos assim como as crianças sofrem constrangimentos sociais/culturais em seus contextos de vida.

Nosso objetivo aqui é analisar situações com foco em uma relação onde adultos e crianças estabelecem relações horizontais, nas quais as duas categorias geracionais, adultos e crianças, possam partilhar saberes e fazeres de modo democrático em seus contextos de Educação Infantil.

05

Para Continuar Dialogando  
Sobre o Potencial Participativo das Crianças:  
Notas Conclusivas?



## 5 PARA CONTINUAR DIALOGANDO SOBRE O POTENCIAL PARTICIPATIVO DAS CRIANÇAS: NOTAS CONCLUSIVAS?

*Se alguém disser pra você não cantar  
Deixar seu sonho ali pra uma outra hora  
Que a segurança exige medo  
Que quem tem medo Deus adora  
Se alguém disser pra você não dançar  
Que nessa festa você tá de fora  
Que você volte pro rebanho.  
Não acredite, grite, sem demora...  
Eu quero ser feliz agora  
Eu quero ser feliz agora  
Se alguém vier com papo perigoso  
De dizer que é preciso paciência pra viver.  
Que andando ali quieto  
Comportado, limitado  
Só, coitado, você não vai se perder  
Que manso imitando uma boiada,  
você vai boca fechada pro curral  
Sem merecer  
Que Deus só manda ajuda a quem se ferra,  
e quando o guarda-chuva emperra certamente vai chover  
Se joga na primeira ousadia,  
que tá pra nascer o dia do futuro que te adora  
E bota o microfone na lapela, olha pra vida e diz...  
Eu quero ser feliz agora  
Eu quero ser feliz agora  
(Oswaldo Montenegro)<sup>24</sup>*

O texto poético da canção de Oswaldo Montenegro nos faz refletir sobre a forte mensagem de resistência. A letra da música nos leva a pensar nas infâncias que resistem

---

<sup>24</sup> MONTENEGRO, Oswaldo. Eu quero ser feliz agora. Eco Som: Rio de Janeiro, 2011.

as posturas adultocêntricas e na persistência das crianças encontrada nos achados do nosso campo de investigação, na qual elas insistem em reinventar as práticas pedagógicas que lhes são dirigidas apresentando ideias criativas a partir dos seus interesses, mesmo diante do poder controlador do adulto.

Assim, é com as palavras da canção de Oswaldo Montenegro expressas na epígrafe desta seção que inicio a escrita das notas conclusivas de um trabalho inacabado, que busca expressar que o seu ponto final representará a conclusão de um processo de sistematização e interpretação das situações interacionais entre as crianças e sua professora de um determinado espaço e tempo, mas que compreende a impossibilidade retratar todos os aspectos dos seus contextos de vida.

Assim, não julgamos que a incompletude deste trabalho represente um ponto negativo, outrora o lado inacabado deixa temas que não foram suficientemente aprofundados, questões não respondidas, o que, em nossa opinião, abre oportunidades para que novos caminhos possam surgir numa perspectiva de consolidação, ampliação e proposição de novas investigações que nos impulsiona a discutir o potencial participativo das crianças em seus contextos de vida, especificamente em contextos de Educação Infantil.

Nesse momento de notas conclusivas (ou não) busco retomar algumas posições defendidas nessa tese e confrontá-las com alguns pontos evidenciados a partir das análises realizadas com base nos dados empíricos, revelando dessa forma as principais compreensões do estudo em tela.

O fio condutor de todo o trabalho foi compreender como se configura a participação das crianças nas práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil e quais suas implicações para a prática pedagógica. Dessa forma, meu ponto de partida foi compreender os modos da participação de crianças nas práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. A partir desse objetivo geral, os objetivos específicos da presente pesquisa foram assim definidos: a) analisar as estratégias utilizadas pela professora para incluir a participação das crianças nas atividades propostas; b) descrever os modos que as crianças utilizam para participar das práticas pedagógicas que lhes são dirigidas pela professora; c) analisar as alterações na ação pedagógica a partir da participação das crianças nas atividades dirigidas pela professora.

Nesse sentido, a presente tese realça a necessidade teórica e política de se construir e aprofundar contributos sobre os modos de participação das crianças no processo educativo, com a finalidade de sinalizar aos profissionais que atuam na

educação infantil possibilidades de oportunizar espaços de participação compatíveis com as culturas da infância, ou seja, que atendam aos modos de expressão das crianças.

A pesquisa fundamentou-se nos aportes teóricos da sociologia da infância, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e criança como ator social, sujeito histórico-cultural, protagonista dos seus processos de socialização (SARMENTO, 2003; DELGADO, 2008; FERNANDES, 2005, 2009; CORSARO, 2011; FERREIRA, 2002; dentre outros) na interlocução próxima com a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; FARIA 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; BARBOSA, 2006; etc.), balizada num projeto emancipatório, caracterizado por uma orientação da prática educativa que concebe a criança como sujeito de direitos e ator social, afirmando a indispensabilidade de considerarmos o ponto de vista das crianças, expressada por diferentes linguagens para a organização e efetivação das práticas pedagógicas.

Dentro desse contexto, a pesquisa também se apoiou no direito de participação das crianças ancorado nos pressupostos epistemológico e sociopolítico. O pressuposto epistemológico sustenta a retomada das crianças das perspectivas biológicas e psicológicas, centradas na noção de desenvolvimento, que as reduzem a um estado de imaturidade e incompletude, passando para uma visão renovada sobre a infância e as crianças e que as concebem como atores sociais, sujeitos competentes. Já o pressuposto sociopolítico defende a concepção de criança enquanto sujeito ativo de direitos. Sendo assim, a participação das crianças se insere em debates sobre democracia e cidadania. No pressuposto sociopolítico há a reivindicação da construção de uma cidadania que assegura ao grupo das crianças seus direitos, ratificando sua condição de atores sociais. A ideia é construir uma cidadania que englobe as crianças no exercício de uma democracia participativa (FERNANDES; TOMÁS, 2013).

Esses foram os propósitos que guiaram o estudo desenvolvido com os procedimentos metodológicos da abordagem etnográfica e seus instrumentos, indicada pelos autores do campo como a mais apropriada, reconhecendo suas limitações, por propiciar às crianças maior participação na produção dos dados e por possibilitar apreender com mais profundidade os modos como os sujeitos interagem uns com os outros, com um grupo de crianças na faixa etária de 3 a 4 anos e sua professora em uma escola municipal de Educação Infantil de Aracaju. A partir de um processo de observação participante, acompanhei as rotinas desse grupo com foco nas práticas pedagógicas dirigidas pela professora.

No processo de interação com o campo de pesquisa, com base na observação e na interpretação das ações das crianças frente às práticas pedagógicas que lhes foram dirigidas, fomos definindo as categorias de análise, com as quais organizamos, produzimos os dados da pesquisa. Dessa forma, na primeira parte do tratamento dos dados foram emergindo do campo e sendo agrupadas em unidades de sentido, resultando nas seguintes categorias: (1) Atividades destinadas a aprendizagens específicas, (2) Atividades não planejadas baseadas na imprevisibilidade e nas motivações das crianças, (3) Controle regulatório adulto sobre as crianças, (4) Negociação, (5) Recriação, (6) Transgressão, (7) Aceitação.

Nessas diferentes categorias analisadas muitos aspectos foram evidenciados, convergindo para a compreensão de participação de crianças pequenas em contextos de Educação Infantil, mobilizada a partir das discussões atuais sobre a participação das crianças e as implicações para a prática pedagógica. Os dados discutidos permitiram a construção de um processo reflexivo, que contribui para algumas compreensões apresentadas abaixo:

- **A lógica de participação das crianças é diferente da lógica de participação da escola**

Os dados nos revelam que as crianças, repletas de iniciativas e de curiosidade, estão interessadas nas atividades propostas pela professora, elas apresentam interesse, desejam participar, contudo, desejam participar com seus modos de ser, com o corpo inteiro, não imóveis, como a escola impõe. Isso nos leva a refletir que a lógica de participação das crianças baseia-se no envolvimento ativo, numa participação de corpo inteiro, que envolve suas diferentes expressões, suas múltiplas linguagens. Já a lógica de participação da escola, parece-nos centrar numa perspectiva de participação minimizada, num envolvimento limitado, que prioriza a dimensão da regulação, proposta pelo modelo moderno de educação. Nesse contexto, os dados revelam uma participação minimizada, controlada, reprimida, na qual professora utiliza estratégias pedagógicas para inserir as crianças em suas propostas a partir de uma lógica de participação diferente da lógica da criança, uma participação que limita os corpos das crianças e conseqüentemente seus modos de expressão.

- **O estatuto social e político da criança presente na Educação Infantil está marcado pela ideia de falta e pela necessidade de educação para alcançar o desenvolvimento e o estatuto de adulto completo**

Na contemporaneidade, o estatuto social e político de uma criança ignorante, incompleta e dependente do adulto, continua a influenciar o pedagógico baseando suas intervenções em modelos de criança-aluno e a infância enquanto escolarização (MÜLLER; DELGADO, 2006). Nesse contexto, a tal intencionalidade que é suposta estar presente na ação dos professores, infelizmente tem se limitado a uma intencionalidade baseada em um modelo pedagógico centrado no desenvolvimento da criança, sendo isto exigido desde as crianças pequenas.

A instituição de Educação Infantil, lugar onde a criança deve exercer seu "ofício", até mesmo na primeira infância, a partir de suas proposituras pedagógicas tem imposto à criança um enquadramento, institucionalizando o seu "ofício de aluno", cobrando um comportamento padronizado e centrado na aquisição do conhecimento, desrespeitando o ofício de criança enquanto ator social, sujeito ativo com direitos, coprodutor e não somente visto como sujeito passível à escolarização (MARCHI, 2010).

No contexto da pesquisa, parece adequado afirmar que as atividades disponibilizadas para as crianças circundam uma perspectiva adulta de desenvolvimento da criança a partir da perspectiva piagetiana, o que interroga a competência da criança tendo em vista sua incompletude, como também está baseado numa lógica de cumprir rotina.

- **As crianças compõem um grupo geracional oprimido pelo grupo dos adultos que utiliza o controle regulatório sobre elas**

Nossas observações apontam que algumas práticas da professora são caracterizadas por interações responsivas e respeitadas, enquanto outras são mais distantes e controladoras. Se por um lado houve ações controladoras, que constrangem às ações das crianças, por outro também havia situações mais sensíveis aos interesses delas. No contexto pesquisado havia tensões permanentes entre o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos de direitos e as possibilidades de exercerem seu direito de participação no cotidiano frente ao controle e regulação sobre o tempo, os espaços, as

interações, as atividades, enfim, a vida das crianças. Portanto, os dados revelam que a forma como as crianças participam frente ao proposto pela professora em contexto educativo, não é isenta de marcas de controle regulatório de adultos sobre crianças, evidenciando processos de exclusão do grupo social dominante, os adultos, para com o grupo minoritário, as crianças.

- **As crianças participam das atividades que lhes são dirigidas de diversas formas e ritmos**

Os dados empíricos apontam que, se por um lado, os adultos insistem em reproduzir uma prática pedagógica centrada nos princípios da educação moderna, as crianças insistem em reinventar tais práticas apresentando ideias criativas a partir dos seus interesses. E mesmo diante do poder controlador do adulto frente às ações das crianças, estas não são passivas. Nesse sentido, a participação das crianças é sempre uma ação complexa, permeada pelo confronto de lógicas distintas - adultos e crianças. No contexto de pesquisa observado, diante das práticas pedagógicas propostas, as crianças sinalizavam seus interesses, seus desejos e necessidades das mais diversas formas, como por exemplo, propondo brincadeiras, indicando livros a serem lidos, sugerindo a quebra da rotina, reorganizando espaços, propondo atividades, modificando situações impostas pelos adultos, dentre outras. Diante das diversas formas como as crianças manifestam suas ações, no processo de categorização dos dados, encontramos 4 (quatro) processos distintos aos quais as crianças reagem frente às atividades que lhes são dirigidas pela professora, são eles: a recriação, a negociação, a transgressão e a aceitação.

- **A participação efetiva das crianças traz melhoramentos para a prática pedagógica**

A investigação permitiu sedimentar a ideia de que as crianças, enquanto atores sociais competentes participam de diversas formas e ritmos e insistem o tempo todo em participar de processos que lhes digam respeito, como as práticas pedagógicas que lhes são dirigidas, como também, nos permitiu concluir que a participação das crianças apresenta melhoramento para as práticas, se considerarmos suas culturas da infância, ou seja, seus modos de expressão, desvendando com maior legitimidade a competência participativa das crianças nos contextos em que estão inseridas.

Contudo, reconhecemos que essa participação em diversas situações é constrangida, limitada pelo poder adulto exercido sobre as crianças. Nesse sentido, inferimos que para que a efetiva participação infantil nas ações pedagógicas ocorra é necessário que haja a intencionalidade pedagógica. A concretização dos pressupostos de participação infantil pressupõe que os adultos sejam capazes de ouvir e possibilitar formas de participação ativa das crianças nos cotidianos dos seus mundos sociais e culturais.

- **As crianças têm maior possibilidade de participação efetiva quando as ações não são planejadas pela professora, quando surge da imprevisibilidade**

Durante a pesquisa constatamos em alguns momentos o acolhimento aos interesses e desejos das crianças, contudo esses momentos normalmente surgiam de situações não planejadas pela professora. Nesse sentido, um indicativo importante constatado durante as observações é o fato de que as crianças têm maior possibilidade de participação efetiva quando as ações não são planejadas pela professora, quando surge da imprevisibilidade e tais ações são desenvolvidas por meio de relações colaborativas com as crianças. Isso foi comprovado em todos os episódios em que as crianças indicavam mecanismos que lhes permitissem participar efetivamente nas decisões sobre a prática pedagógica.

Portanto, as relações verticais e hierarquizadas que marcam as interações entre a professora e o grupo de crianças nas atividades planejadas dão lugar a relações mais horizontais e menos hierarquizadas nas ações que surgem da imprevisibilidade, sem que isso indique a ausência de relações de poder entre as crianças e adultos.

Contudo, ressaltamos a importância do planejamento pedagógico, visto que toda ação educativa tem um sentido pedagógico e político, e por ser pedagógico, é em si uma ação intencional, que deve ser planejada com objetivos definidos pelo professor em colaboração com as crianças, com base no cotidiano, nos interesses, nas necessidades e manifestações do grupo, tendo em vista que uma prática pedagógica participativa é um direito das crianças, conforme expresso na CDC (1989). E por ser direito não deve acontecer por acaso, precisa ser planejado, pautado com base em princípios legais e epistemológicos.

Nesse contexto, os dados nos revelam que a discussão sobre o direito de participação ainda está muito distante do conceito expresso na CDC (1989), tendo em vista que os direitos de participação na prática pedagógica precisam partir da intencionalidade pedagógica. A concretização dos pressupostos de participação pressupõe que os adultos sejam capazes possibilitar formas de participação ativa das crianças nos cotidianos dos seus mundos sociais e culturais, porque a participação é um direito da criança desde a mais tenra idade e os seus educadores são os principais responsáveis por sua efetivação. Assim, constitui-se em um movimento político dentro de um contexto de uma nação democrática (VASCONCELOS, 2015).

- **As crianças sofrem constrangimentos estruturais, sociais, culturais e emocionais mediante as práticas que lhes são dirigidas**

A investigação também nos permitiu visualizar diversos constrangimentos e mecanismos concretos e específicos de construção de espaços de participação social das crianças, visto que os adultos são essenciais na (in) visibilidade da participação de crianças nos seus cotidianos. A escola em sua grande totalidade não contempla a participação das crianças em seus cotidianos, revelando uma ausência da participação ou com processos considerados por ela como “participativos”, que na verdade são formas manipuladoras e decorativas (HART, 1992) na qual as crianças são usadas.

O que fica evidente é que se o aparato legal educacional brasileiro apresenta em seu discurso uma criança participativa esta imagem contrapõe-se nas práticas que estas crianças são submetidas na vida social. Nas suas vozes emergem constrangimentos aos quais são submetidos diariamente na rotina escolar, o que os limita enquanto sujeitos com direitos de participação. Contudo, as crianças têm seus enfrentamentos com a postura adultocêntrica, sinalizando, negociando, transgredindo práticas que vão de encontro ao que lhes interessa.

Diante das reflexões em torno dos pontos destacados acima, cabe-nos agora pontuar algumas contribuições que esse trabalho pode trazer para o campo teórico e prático em que se enquadra, a saber, a Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância.

O objetivo principal desse trabalho não foi denunciar posturas excludentes para com as crianças, apesar de o trabalho revelar ações muitas delas desrespeitosas com as crianças, anunciando de fato as crianças como um grupo social oprimido pelos adultos,

contudo nosso intuito principal foi dar visibilidade, a partir das ações extraídas do campo de investigação, de possibilidade de adultos e crianças serem coparticipantes da prática pedagógica.

Nesse contexto, defendemos os seguintes pontos:

a) As crianças são atores sociais, sujeitos plenos e participativos, que possuem competências sociais relativas à criação de estratégias de participação, de negociação, de recriação, de transgressão e de aceitação no que tange às ações que lhes são dirigidas nos espaços de educação infantil. O reconhecimento das crianças como atores sociais, sujeitos ativos e com direitos, implica promover a ampliação dos seus direitos de participação dentro dos contextos de Educação Infantil. A participação efetiva das crianças se dará por meio de relações sociais de maior horizontalidade, nas quais adultos e crianças possam partilhar saberes e fazeres de forma respeitosa. Nesse contexto, efetivar a participação das crianças nas instituições de Educação Infantil significa ampliar os espaços de cidadania das crianças, tornando-as coautoras da prática pedagógica junto ao educador. Esta tese de doutoramento pretende convergir estudos, vozes e propostas na garantia de direitos às crianças, numa perspectiva de consolidação, ampliação e proposição de novas práticas pedagógicas direcionadas por elas.

b) Não queremos apresentar os professores como vilões e responsáveis exclusivos por uma educação que não valoriza as crianças como atores sociais, sujeitos plenos e participativos. Sabemos que as perspectivas educacionais que influenciam as práticas pedagógicas continuam muito dependentes de uma concepção de criança incompetente, marcada pela falta e pela necessidade de educação para alcançar o desenvolvimento e o estatuto de adulto completo por meio de práticas educativas e normas sociais reguladoras, executadas por adultos que agem em razão do interesse e bem comum da criança (FERNANDES, 2009).

Esse estatuto de criança e modelo de escola imposto ainda hoje é fortemente influenciada por concepções oriundas da escola que formou os professores. A partir de referenciais de um projeto de educação e com forte inspiração no currículo do ensino fundamental, os professores foram (de) formados para dar aulas. Foram ensinados e formados por uma pedagogia baseada no instrucionismo e no conteudismo. Seus métodos de ensino e suas práticas escolares herdaram o exercício da repetição mecânica, memorização, silêncio e concentração como elementos fundamentais para

aprender, que apesar de diversos movimentos reformadores apontados pela história da educação brasileira ainda subsiste em nossas escolas na contemporaneidade, sem levar em consideração as particularidades da docência na Educação Infantil e das especificidades que o trabalho pedagógico com crianças exige. Sabemos que tais práticas não podem ser excluídas, apagadas dos contextos de vida de quem as vivenciou, contudo podem ser repensadas a partir de um novo direcionamento do olhar para com a infância e as crianças e as práticas pedagógicas direcionadas a elas, pois educar vai além de dar aula e reproduzir um modelo cultural, antes reivindica compreender as crianças como participantes ativas e competentes em suas relações sociais, mesmo que sejam passíveis de uma ação pedagógica organizada pela professora (VASCONCELOS, 2010).

Nesse sentido, esse trabalho configura-se como um vislumbre de possibilidades que poderão contribuir para o processo de formação de professores que atuam na Educação Infantil, com a construção de um conjunto de saberes que informem, conscientizem, tensionem e orientem os profissionais da área, colaborando para a reflexão acerca da necessidade de um modo de fazer pedagógico que acolhe os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação em seus processos de socialização, revelando suas potencialidades, indicando, dessa forma, a necessidade de (re) pensar possibilidades de participação das crianças nas práticas educativas.

Pensar a escola como um espaço democrático e como uma instituição social para formação de cidadãos participativos desde a primeira infância, mesmo que não seja a única instituição responsável por essa tarefa, exige que nós professores discutamos acerca da participação enquanto direito das crianças, assim como os direitos de provisão e proteção. Todavia, alcançar esse entendimento reivindica outra perspectiva de criança, que implica em uma nova visão de docência com crianças pequenas.

As discussões aqui apresentadas trazem implicações para se pensar a formação do professor da Educação Infantil de forma a desenvolver uma prática pedagógica que respeite a criança como sujeito de direitos, uma prática que valorize e favoreça a participação no cotidiano da EI como fundamentais para a constituição do sujeito-criança, competente, ator social.

O processo de formação de professores é compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, como aluno, até o final de sua trajetória profissional (NÓVOA, 1992). A formação inicial, nesse contexto é vista como o ponto de partida de um percurso complexo e contínuo. A formação do professor da Educação

Infantil não se esgota com a obtenção do diploma da graduação, contudo, deve-se estender-se na trajetória profissional, configurando-se na perspectiva dos saberes-fazer (TARDIF, 2007) que se constituem das competências e habilidades desenvolvidas pelos professores em seus contextos educativos, constituindo-se num longo percurso de aprendizagem profissional.

Podemos inferir neste ponto acerca da particularidade da Educação Infantil, na qual a atuação docente perpassa o campo das relações e interações com as crianças, exigindo desse profissional não somente a competência teórica, metodológica e relacional. Nesse ponto, Barbosa (2010, p.6) contribui afirmando que:

[...] O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar, e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional.

Nesse processo, o exercício profissional deve estruturar uma prática pedagógica a considerar os diversos campos de experiências das crianças, suas potencialidades a partir da prática reflexiva do professor, exigindo desse profissional diversos saberes necessários ao processo educacional. Daí a importância da formação inicial e continuada de professores como um processo complexo e contínuo, de forma articulada e integrada às diversas dimensões e concepções do ser humano, configurando-se num processo crítico e reflexivo da prática docente necessário para uma Educação Infantil com a qualidade desejada.

Nessa linha de proposições, reconhecemos a importância do processo de formação de professores que atuam nessa etapa da educação básica. Uma formação que viabilize a construção de saberes docentes necessários à efetivação dos direitos da criança que siga na direção da consolidação de uma identidade profissional específica da educação da infância na qual a participação das crianças ganhe visibilidade na construção das práticas pedagógicas.

Destacamos a formação inicial e continuada como uma das estratégias para a consolidação da qualidade da Educação Infantil, a partir de uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito ativo, competente desde o seu nascimento, rico de

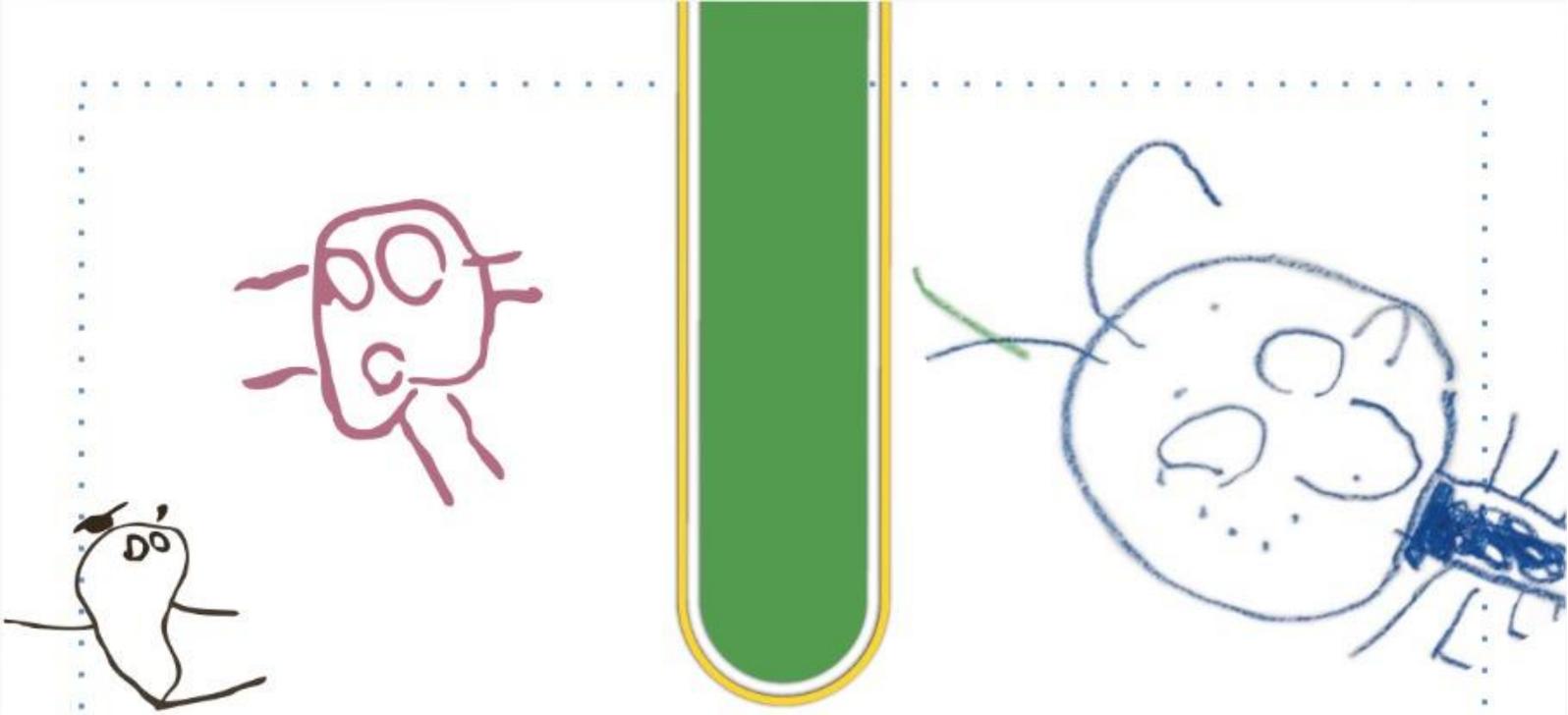
iniciativas e de curiosidades e que contribuem com suas culturas da infância para o processo educativo.

Portanto, a presente tese salienta que o reconhecimento das crianças como sujeitos plenos de direitos que participa ativamente de seus contextos implica proporcionar seus direitos nas instituições de Educação Infantil, o que representa escutar suas vozes e acolher suas formas de expressão em seus contextos de educação.

A despeito disso, como claramente afirmou Sarmiento (2006, p.22. Grifos no original) <sup>25</sup>, “A participação não é uma pedagogia, é um direito. Como direito exprime-se contra a alienação das condições de produção do trabalho pedagógico ou contra o “ofício do aluno” [...]”. E para tal implica em mudanças na organização escolar baseada em uma educação centrada em princípios de regulação e emancipação, como a educação moderna. Além disso, implica mudança também nas relações intergeracionais entre adultos e crianças, na relação professor-aluno. É preciso uma renovação nos princípios escolares, no sentido de escolas democráticas que valorizem as crianças como sujeitos de direitos e não apenas como receptoras, objetos de desenvolvimento da sociedade, a defesa de uma organização escolar fundada nos direitos da criança é uma propositura restituinte da missão da escola pública (SARMENTO, 2000).

---

<sup>25</sup> Entrevista concedida a Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Muller intitulada “INFÂNCIAS, TEMPOS E ESPAÇOS: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento”, publicada na Revista Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006.



## Rerefências



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A Pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 fev. de 2017.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 349f. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, 2010.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, 6 (1), 2015, p. 69 – 86. Disponível: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso: Jan/2020.

ALFAGEME, Erika. et al. **De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción**. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. 2003.

ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de Crianças nas Rotinas da Educação Infantil**. 170f. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. (Série Prática Pedagógica).Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 447-462, set./dez. 2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060305.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

ARDENER, E. The Problem Revisited. In: ARDENER, E. (org). **Perceiving Women**. Londres: Dent. 1975.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 119-140.

BAE, Berit. **Different perspectives on child participation in Early Childhood**

**Education** (ECE). Disponível em:

<http://www.medvirkning.no/artikler/Bae%20on%20child%20participationMarch09.pdf>.

2009, Acesso em jan/2020.

BAE, Berit. O direito das crianças a participar - desafios nas interações do cotidiano. Natália Fernandes e Catarina Tomás (Tradução). **Da Investigação às práticas**, 6 (1), 2015, p. 7 – 30.

BARALDI, Claudio. Promoting Self-Expression in Classroom Interactions. **Childhood**. [online], p. 239-257. 2008, DOI: 10.1177 / 0907568207088425

Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568207088425>.

Acesso: jan/2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. 283f. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem fronteiras**. V.6, n. 1, jan/jun 2006, p.56-59.

BARBOSA, Maria Carmen. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>. Acesso em: maio de 2018.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche**: entre o processo e o vivido. 183f. Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 1998.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. **A participação infantil no cotidiano escolar**: crianças com vez e voz. 108f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Rio Grande. 2014.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. **Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia**. Quaderni Infanzia. Bergamo, Itália: Junior S.R.L., 2004.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. 296f. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. A Participação Social das Crianças nos Grupos de Brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 139-156, set 2008/fev., 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao\\_Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_Compilado.htm)>.

Acesso em 06 mar 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 06 mar 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica **Resolução nº 5, de 17 de dezembro**, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

BUSSI-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão do corpo na perspectiva das crianças pequenas**. 321f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2012a.

BUSSI-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. IN: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos** (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2012b, p. 259-279.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf>. Acesso em: jan/2020.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. O direito da criança de participação no processo educativo: a perspectiva das crianças da educação infantil. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ.**, Vitória-ES, v. 21, n. 1, jan./jun. 2015

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da**

educação INFANTIL?.2010. 326 f. Tese (Doutorado em educação) -- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação**. Edições ASA- Porto- Portugal, 2004. p. 35-53.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 23, nº 80, set/ 2002, p. 329 – 347.

CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, A. M. R. ; RIVERO, A. S. ; BATISTA, R. Partilhando Olhares sobre as Crianças Pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Revista Eletrônica Zero a seis**. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de zero a seis anos. n. 5, jan/jul, 2002. Disponível no site <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos5.html>. Acesso em 31 de janeiro de 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. (Ciências Sociais passo-a-passo). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLASATO, Cristina Aparecida. **A avaliação na educação infantil: a participação da criança**. 207f. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

CORSARO, William A. **We're friends right?: inside kids' culture**. Washington, DC: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 31-50.

CORSARO, William A. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com**

William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 83-103.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 312f. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Bases Curriculares para a Educação Infantil? Ou isso ou aquilo. **Revista Criança**. Brasília: MEC. 43, 2007, p.10-11.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo dos bebês comolugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da; (orgs). **Corpo-Infância**: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012, p. 240-258.

CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos; FERNANDES, Natália. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras, 2012. p. 36-48.

CUSIANOVITCH, Alejandro. **Ensayos sobre infancia**. Sujeto de derechos y protagonista. Instituto de Formación de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe. IFEJANT. Vol. 1. Lima, 2006.

CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DALBOSCO, Claudio Almir. Primeira infância e educação natural: as necessidades da criança. **Revista de Educação**, Porto Alegre, n. 2, n. 62, p. 313-336, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infância e crianças**: o que nós adultos sabemos sobre elas? Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2003 (mimeo).

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>.

Acesso em: jan/2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DEZIN, Norman K. **Childhood socialization**. London: Josey-Bass Publication, 1977.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek  
Petrópolis: Vozes, 2013.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. IN:  
FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, p. 19-57, 1998.

FERNANDES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2004 (mimeo).

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos**: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. Tese de Doutorado, Braga,

Universidade do Minho, 2005.

FERNANDES, Natália. A investigação participativa no grupo social da infância.

**Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016, p. 759-779.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 736f. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto, 2002.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Do ‘Averso’ do Brincar ou...as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil.... IN: SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz Cerisara. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004, p. 55-98.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa *com* crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e práticas sociais. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 143-162.

FERREIRA, Eliana Maria. "**Você parece criança!**" Os Espaços de Participação das Crianças nas Práticas Educativas. 159f. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como um projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 38ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa**

**em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos), 2011, p. 177-208.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. A Dialogue: culture, language, and race. **Harvard Educational Review**, v.65. n.3, p. 377- 402, 1995.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docencia em formação. Série Saberes Pedagógicos), p. 177-208.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da Educação infantil**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 de abril 2019.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Revista Pró-Posições.** UNICAMP, Campinas, SP, v.14, n.1(40),jan./abr.2003, p. 204.

HART, Roger. **Children's participation:** from tokenism to citizenship. Florence: Unicef, 1992.

JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, Wiliian.; honing; m-s. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies.** London: Palgrave, 2009, p. 35-45.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood.** Lewes: Falmer Press. 1990.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood.** 4.ed. New York: Teachers College Press, 2004 [1998].

KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER. Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização:** Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.

KUHLMANN, Moysés Jr. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

LAVILLE, Christian ; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortês, 2010.

LIRA, Cláudia Dantas de Medeiros. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil**. Dissertação de mestrado em Educação Brasileira. 163f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

MALINOWSKI, Bronisław Kasper. **Bronislaw Malinowski – Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. (Tradução de Anton P. Carr e Lígia A. C. Mendonça - Coleção os Pensadores.) São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância; **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, 23(1), pp. 183-202.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MAUTHNER, M. **Methodological aspects of collecting data from children**: lessons from three research projects. *Children&Society*, 11, 1997.

MAYALL, Berry. **Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives**. Milton Keynes: Open University Press, 2002.

MOSS, Peter. Introduzindo a Política na Creche: a Educação Infantil como Prática Democrática. Tradução de Carolina Brum e revisão técnica de Fernanda Müller e Ana Carvalho. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 417-436.

NASCIMENTO, Anelise. et al. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 55-65.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. As vozes presentes nos textos acadêmicos e a explicitação da teoria. **Pedagogia em Ação**, vol 6, nº1, PUC/MG, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9182>>. Acesso em: 13 de mar. 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes. **Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil**. In Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, p.57-70, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana de. TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABROMOWICZ, Anete (et al.). **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 39 – 55.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em Creche: Participação e Diversidade**. Porto: Porto Editora. Coleção Infância. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO,

Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 188-216.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação.** Alexandre Salvaterra (tradução). Porto Alegre: Penso, 2019, p. 03-25.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação.** Alexandre Salvaterra (tradução). Porto Alegre: Penso, 2019, p. 111-134.

ONU. **Convenção dos Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: dez/2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200

PAULA, Elaine de. **“Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?** Dissertação de Mestrado em Educação. 168f. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

PAULA, Elaine de. Acomodação e Ruptura: a participação das crianças nos espaços da creche. **Momento**, Rio Grande, 19 (1): 123-136, 2010.

PARRINI, Chiara. Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. In: FORTUNATI, Aldo (Orgs.). Paula Baggio (Tradução). **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação.** Porto Alegre: Buqui, 2016, p. 74- 101.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(3), pp.431-442. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. 2016.

PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil**. De Alice a Alice: relatos de experiência no país das maravilhas da docência. 205f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP, 2009.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (Texto digitado).

QVORTRUP, Jens. “Childhood in Europe: a New Field of Social Research”. In: CHISHOLM, Lynne et al. (Ed.). **Growing Up in Europe**. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. Berlin/ New York. Walter de Gruyter, 1995, p. 7-21.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 178f. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

RECH, Ilona Patrícia Freire. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: FILHO, Altino José Martins (et al). **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 59-84.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: Müller, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115 - 126.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016, p. 235-247.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de educação**. Jan/abri, n. 16. 2001, p.26-34.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 43 – 51.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais – Pedagógica para a Educação Infantil**. Florianópolis: SME, 2008b.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7- 40, jul. 1999.

SANT’ANNA, D. B. de. Uma história do corpo. In : SOARES, C. L. (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 67-80.

SANTOS; Marlene Oliveira do; FRANCO, Nanci Helena Rebouças; VARANDAS, Daniela Nascimento. Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-134, maio/ago. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acessado em 30 de maio de 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acesso em: 30 de maio de 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. [online], vol.26, n.91, p. 361-378, 2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Mapa de conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância. **Revista Zero-a-Seis**, Periodicidade Semestral, n.14, Julho/Dezembro, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**, v.15, n.1, p 31-49, jan/abr, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso: janeiro/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS; Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil, **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, p.183-206.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna.; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 77-87.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A Participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. Dissertação de mestrado em Educação. 237f. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social de bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. 2017. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SIROTA, Régine. Petit objet insolite ou champ constitué? La sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? In R. Sirota (org.), **Éléments pour une Sociologie de l'Enfance**. Rennes: P.U.R, 2006.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteira**, v.6, n.º1, p.25-40, jun/jul, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos de crianças de**

Portugal e Brasil. Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho, 2006.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo**. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Participação e acção pedagógicas: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. **Educativa**. Revista do Departamento de Educação, v. 16, nº 2, p. 201-216, jul./dez, 2013.

TREVISAN, Gabriela Pina. **“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.”** Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codécisão das crianças na escola e na cidade. Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobeder!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública**. 301f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e aprendizagem**. 149f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

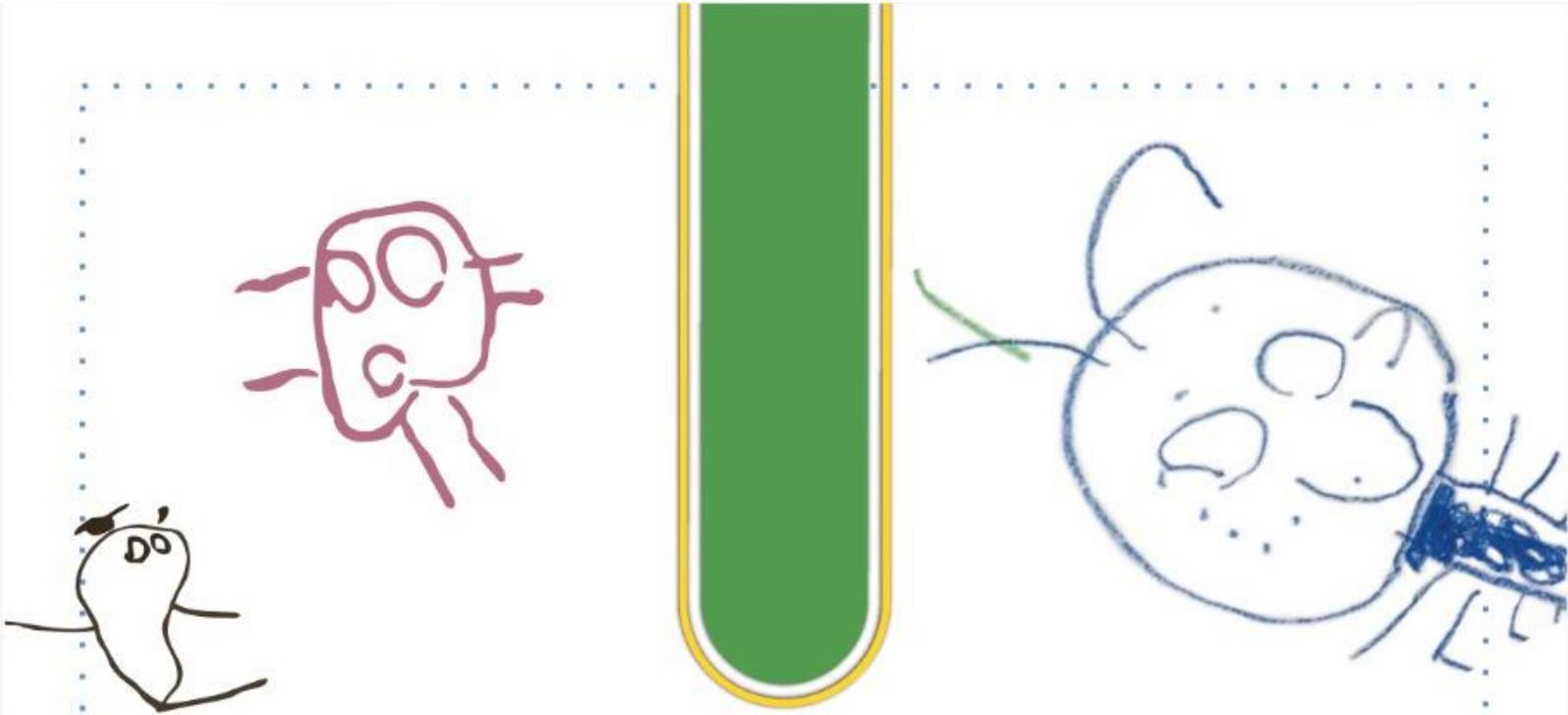
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papyrus, 1992.

WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela etnografia. **Educação, Sociedade e**

**Culturas**, n. 27, 2008, p. 211-220.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

WOODHEAD, Martin. Early childhood development: A Questions of Rights? **International Journal of Early Childhood**, 37(3), 79–98, 2005.



# Apêndices



## APÊNDICE A – TCLE RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Sr (a):

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Participação Social de Crianças na Educação Infantil e suas implicações na prática docente”**, vinculada ao Doutorado em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a ser desenvolvida por Rafaely Karolynne do Nascimento Campos, sob orientação da professora Doutora Tacyana Karla Gomes Ramos. O objetivo principal da pesquisa é compreender como se configura a participação social de crianças no contexto da educação infantil e suas implicações na prática docente em um contexto específico de uma Escola de Educação Infantil do município de Aracaju.

Para a coleta de dados serão realizadas gravações audiovisuais e atividades planejadas de recolha de informações junto às crianças para compreender como se dá a participação social das crianças nas atividades desenvolvidas na instituição de Educação Infantil que seu filho(a) frequenta.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a realização dessa pesquisa e será garantido o anonimato dos integrantes. A participação de seu filho(a) é voluntária e os procedimentos de coleta de dados não determinarão qualquer risco à saúde e/ou despesa de qualquer natureza nem trarão desconfortos para a criança. Espera-se que o resultado dessa pesquisa possibilite a reflexão acerca da participação das crianças na educação infantil e assim permita a construção de saberes que informem, conscientizem e orientem os profissionais da área, colaborando para a reflexão acerca da necessidade de um modo de fazer pedagógico que acolhe os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação em seus processos de socialização.

A participação de seu filho nesse estudo é muito importante para nós, mas o(a) Sr(a) poderá interromper a participação dele(a) na pesquisa no momento em que assim desejar. O(a) senhor(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais e finais da pesquisa, através do contato com a doutoranda responsável pelo estudo Rafaely Karolynne do Nascimento Campos, e-mail [rafakarolynne@yahoo.com.br](mailto:rafakarolynne@yahoo.com.br) ou através do celular (XX) XXXX-XXXX.

Fica esclarecido também que, uma vez concluído, será permitido apresentações dos resultados do estudo em revistas, jornais, livros e/ou eventos científicos, desde que não haja a quebra do anonimato do participante.

A participação do seu filho(a) é fundamental. Agradecemos desde já a sua contribuição!

Eu....., RG nº.....declaro ter sido informado, verbalmente e por escrito, a respeito da pesquisa supracitada, e autorizo a participação do(a) meu/minha filho(a) \_\_\_\_\_, no referido estudo.

Aracaju, \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_

Testemunha

\_\_\_\_\_

Responsável pelo(a) participante

\_\_\_\_\_

Pesquisador responsável

## APÊNDICE B – TCLE PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Professor (a):

Convidamos o(a) Sr(a) a participar da pesquisa com o título **“Participação Social de Crianças na Educação Infantil e suas implicações na prática docente”**, sob coordenação do Professora Doutora Tacyana Karla Gomes Ramos. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se configura a participação social de crianças no contexto da educação infantil e suas implicações na prática docente em um contexto específico de uma Escola de Educação Infantil do município de Aracaju.

Para a coleta de dados, serão realizados alguns procedimentos serão realizadas gravações audiovisuais e uma entrevista do tipo semiestruturada com o objetivo de compreendermos como se dá a participação social das crianças nas atividades propostas na sua prática pedagógica desenvolvida na instituição na qual você trabalha.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a realização dessa pesquisa. Nenhum participante da pesquisa terá seus dados divulgados individualmente, sendo garantido o anonimato e a preservação das informações declaradas. Espera-se que o resultado dessa pesquisa possibilite a reflexão acerca da participação das crianças na educação infantil e assim permita a construção de saberes que informem, conscientizem e orientem os profissionais da área, colaborando para a reflexão acerca da necessidade de um modo de fazer pedagógico que acolhe os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação em seus processos de socialização.

É muito importante que o(a) senhor(a) entenda a proposta da pesquisa e depois assine esse Termo de Autorização. Uma vez concluído, é permitido ao

autor do estudo realizar publicações em revistas, jornais, livros e eventos sócio-científicos, desde que não haja a quebra do anonimato do participante.

Informamos, ainda, que não será executado nenhum procedimento que traga qualquer desconforto, risco à saúde e/ou despesa de qualquer natureza. A decisão de participar é pessoal e livre. Igualmente, não há benefício ou pagamento para o participante da pesquisa. Caso queira desistir da participação, a qualquer tempo, mesmo após aceitar esse termo, seus direitos serão preservados.

Para comunicar, tirar dúvidas ou obter mais informações a respeito da Pesquisa, por favor, entre em contato com a Pesquisadora Rafaely Karolynne do Nascimento Campos, [rafakarolynne@yahoo.com.br](mailto:rafakarolynne@yahoo.com.br) ou (XX) XXXX-XXXX.

Sua participação é fundamental. Agradecemos desde já a sua contribuição!

Eu.....,RG n°.....declaro ter sido informado, verbalmente e por escrito, a respeito da pesquisa supracitada, e concordo em participar, espontaneamente, uma vez que foi garantido meu anonimato.

Aracaju, \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Testemunha

---

Participante

**APÊNDICE C – TABELA ILUSTRATIVA PARA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS**

**APÊNDICE D - TABELA ILUSTRATIVA PARA A ORGANIZAÇÃO E GERAÇÃO DOS DADOS EXEMPLIFICANDO O MODO COMO OS MOMENTOS DE OBSERVAÇÕES FORAM ORGANIZADOS PELA PESQUISADORA**

*2ª Semana de Outubro*

<i>Instrumentos utilizados</i>	- observação - fotografia - gravação em vídeo - registro no diário de campo				
<i>Dia da semana</i>	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<i>Duração da observação</i>					
<i>CONCEITOS</i>	Data e descrição do diário de campo	Data e descrição do diário de campo	Data e descrição do diário de campo	Data e descrição do diário de campo	Data e descrição do diário de campo
<i>Prática Pedagógica</i>					
<i>Participação infantil</i>					

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### ROTEIRO PARA ENTREVISTA DO TIPO SEMI-ESTRUTURADA

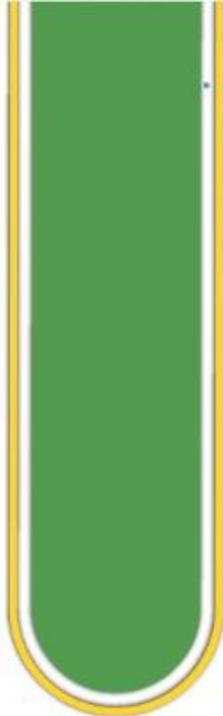
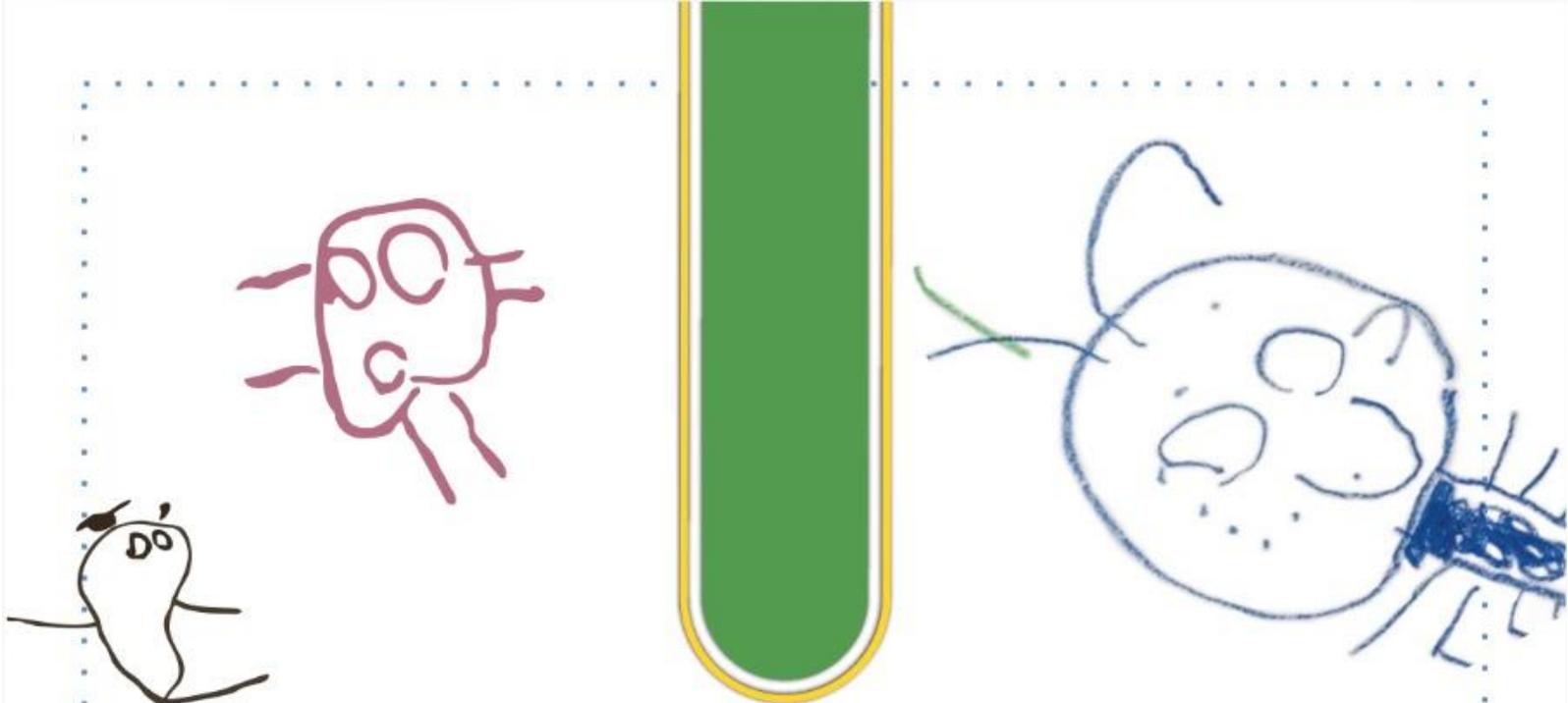
#### PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

##### Dados de identificação

- Idade
- Sexo
- Formação (magistério, licenciatura, pedagogia, outro)
- Tempo de docência
- Escola(s) atual(is)
- Público da escola (classe social, rede pública/privada)
- Turma(s) em que leciona

##### Entrevista Semiestruturada

1. Como você compreende a participação das crianças no cotidiano da infantil? Você considera que as crianças são capazes de participar? Como se dá essa participação infantil?
2. Como a escola pode propiciar a participação infantil no dia a dia?
3. Qual o papel do professor quando se fala em participação infantil?
4. Como convidar as crianças a participar das ações sem constrangimento ou coerção?
5. Em quais atividades da rotina, você considera que há mais e menos participação das crianças?



Anexos



## ANEXO A – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA

UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Participação social de crianças na Educação Infantil e suas implicações na prática docente

**Pesquisador:** Rafaely Karolynne do Nascimento Campos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 83005618.4.0000.5546

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.559.482

#### Apresentação do Projeto:

O reconhecimento das crianças como atores sociais e não apenas como objetos de socialização, tem impulsionado as discussões acerca da participação das crianças, reconhecendo que as crianças contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade na interação e negociação com os adultos e na produção das culturas da infância (AGOSTINHO, 2010).

Corroborando com as ideias de Agostinho (2010), faz-se necessário pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica, reconhecendo que a efetiva participação de todos, criança e educadores, é uma estratégia necessária para a construção da Pedagogia da Infância.

Partindo das reflexões desenvolvidas até aqui, propomos como problemática investigativa: "Como se configura a participação social das crianças na Educação Infantil e quais suas implicações na prática docente?" Desse modo, o objetivo central desse trabalho será compreender como se configura a participação social de crianças no contexto da educação infantil e suas implicações na prática docente em um contexto específico de uma Escola de Educação Infantil do município de Aracaju. Com base nesse objetivo, os objetivos específicos da pesquisa serão: Analisar como se dá a participação social de crianças na Educação Infantil; Investigar as implicações da participação social de crianças na prática docente; Reconhecer elementos e estratégias que possibilitam e/ou limitam a participação das crianças na prática docente. Partindo dessa compreensão, a abordagem metodológica que estrutura o projeto em questão está sedimentada numa perspectiva da pesquisa de inspiração etnográfica, baseada na observação participante. Para a coleta de dados, na tentativa

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Bairro:** Sanatório

**UF:** SE

**Telefone:** (79)3194-7208

**Município:** ARACAJU

**CEP:** 49.060-110

**E-mail:** cephu@ufs.br

Continuação do Parecer: 2.559.482

de como se configura a participação social de crianças na educação infantil e as implicações na prática docente, através da observação e registro, serão utilizados recursos de registro em diário de campo, gravações audiovisuais, conversas informais com as crianças e entrevista com as professoras. Para análise de dados utilizaremos a análise microgenética de videogravações e a triangulação de dados, com a finalidade de cruzar das informações de forma a encontrar pontos de convergência e também elementos de confronto que subsidiem o texto da análise, fornecendo uma descrição mais completa acerca do contexto investigado.. Os sujeitos desta investigação serão 25 crianças de três anos e três educadoras. Estes participarão deste estudo mediante a concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender como se configura a participação social de crianças no contexto da educação infantil e suas implicações na prática docente em um contexto específico de uma Escola de Educação Infantil do município de Aracaju.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Esta pesquisa oferece risco mínimo do tipo psicoemocional aos participantes, tendo em vista que existe a possibilidade de gerar constrangimento e/ou arrependimento em qualquer fase do estudo. Para minorar os riscos, os sujeitos da pesquisa serão previamente orientados sobre o direito de retirar seu consentimento e interromper sua participação sem acarretar penalidades aos mesmos, assim como receberão uma cópia do TCLE contendo os contatos da pesquisadora, orientadora e do CEP-UFS para informar a desistência ou reclamações.

Os benefícios são indiretos. Nas palavras da proponente, "Acreditamos que este trabalho colaborará para o aprofundando dos conhecimentos acerca das crianças e de suas culturas, ampliando o quadro de pesquisas com crianças e contribuindo para o alargamento do campo de pesquisas da Sociologia da infância. Poderá trazer uma contribuição para o processo de formação de professores que atuam na educação infantil, colaborando para a reflexão acerca das culturas infantis, além disso, sinalizará a agência das crianças em seus processos de socialização, revelando suas potencialidades, indicando, dessa forma, a necessidade de (re)pensar possibilidades de participação das crianças nas práticas educativas."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa sobre tema de interesse para o campo da educação.

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Bairro:** Sanatório

**CEP:** 49.060-110

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3194-7208

**E-mail:** cephu@ufs.br

Continuação do Parecer: 2.559.482

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão adequados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram constatadas pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1000019.pdf	02/02/2018 21:44:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	02/02/2018 21:43:22	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	02/02/2018 21:41:30	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_institucional.pdf	02/02/2018 21:16:04	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/02/2018 21:14:14	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 23 de Março de 2018

Assinado por:  
Anita Hermínia Oliveira Souza  
(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº  
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110  
UF: SE Município: ARACAJU  
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cephu@ufs.br

## ANEXO B – DESENHO PRESENTADO À PESQUISADORA

“As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis. Elas desejam ser olhadas de azul - Que nem uma criança que você olha de ave”.

(Manoel de Barros)



Desenho feito por Daniel (4 anos), criança integrante do Centro Social São Lázaro - Braga/Portugal, e apresentado à investigadora.