



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO - DELMIRO GOUVEIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA

**EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO NO SERTÃO ALAGOANO: A CRIANÇA
COM VOZ E VEZ NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DELMIRO GOUVEIA – AL
ABRIL DE 2019

ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA

**EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO NO SERTÃO ALAGOANO: A CRIANÇA
COM VOZ E VEZ NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia pela Universidade
Federal de Alagoas Campus do Sertão.

Orientadora: Prof^ª Dra. Suzana Santos Libardi

DELMIRO GOUVEIA – AL

ABRIL DE 2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza - CRB-4/2209

S729e Souza, Isaura Lays Sá Fernandes de

Experiências de participação no sertão alagoano: a criança com voz e vez no cotidiano da educação infantil / Isaura Lays Sá Fernandes de Souza. – 2019.

100 f.: il.

Orientação: Profa. Dra. Suzana Santos Libardi.

Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2019.

1. Educação infantil. 2. Pedagogia da infância. 3. Práticas pedagógicas. 4. Ensino e aprendizagem. 5. Alto sertão – Alagoas. 6. Formação docente. 7. Participação discente. I. Título.

CDU: 373.21

ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA

**EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO NO SERTÃO ALAGOANO: A CRIANÇA
COM VOZ E VEZ NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso (TCC) submetido ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Delmiro Gouveia-AL, 10/04/2019.

Orientadora:

Suzana Santos Libardi
(Professora Doutora Suzana Santos Libardi, UFAL/Sertão)

Banca Examinadora:

Suzana Santos Libardi
(Profª Dra. Suzana Santos Libardi, UFAL/Sertão)

Ana Cristina Conceição Santos
(Profª Dra. Ana Cristina Conceição Santos, UFAL/Sertão) (Examinadora Interna)

Conceição Firmina Seixas Silva
(Profª Dra. Conceição Firmina Seixas Silva, Faculdade de Educação, UERJ/Universidade do Estado do Rio de Janeiro) (Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

O alcançar desta etapa não teria sido possível sem a colaboração, auxílio, carinho e dedicação por parte de várias pessoas ao longo de todo o percurso da minha formação. Por esta razão, desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o meu sucesso e a minha chegada até aqui.

Agradeço a Deus, por ter me dado força nos momentos difíceis e por ter me guiado e iluminado pelo caminho certo nesta fase da minha vida, permitindo que este sonho concretizasse.

Agradeço a minha mãe Maria Lúcia e meu pai Damião pelo amor incondicional, por sempre estarem ao meu lado, pelas orações, pelo apoio, pelas palavras de encorajamento e por nunca medirem esforços para me proporcionar a melhor educação. Sei o quanto vocês se doaram para a realização desse sonho. Vocês são a minha base e o meu melhor exemplo de vida!

Agradeço ao meu amado irmão Deividson pelo zelo, pelo seu companheirismo e amor transmitido a mim, em forma de gestos e palavras que fortalecem. Por estar comigo e ser por mim em todos os momentos. Pela ajuda, pelo incentivo, pelas trocas de experiências e saberes, por ser peça fundamental na construção deste trabalho e na minha trajetória acadêmica. E por ser quem ele é! Você é luz! Me orgulho de ser sua irmã!

Agradeço aos familiares que colaboraram na concretude deste sonho, emanando boas energias e me auxiliando quando precisei.

Agradeço aos anjos da guarda em forma de pessoas, o qual Deus me agraciou durante a trajetória acadêmica: Luclécia e Milena. A vocês minha gratidão pela amizade, por me acolherem quando precisei, pelo companheirismo, pelas risadas, pelas trocas de experiências, confidências, angústias, realizações, para além da universidade. A contribuição de vocês foi valiosa para a construção desta pesquisa.

Agradeço a minha professora orientadora Suzana, por aceitar ser minha parceira na efetivação desta pesquisa. Por sua confiança e incansável dedicação. Por esclarecer tantas dúvidas e ser tão atenciosa e paciente na leitura de todos os meus escritos. E pela sua generosidade em compartilhar comigo sua sabedoria, o seu tempo e sua experiência, sempre me encorajando com palavras de incentivo, me introduzindo de forma crítica nos estudos da infância.

Agradeço as minhas professoras e orientadoras de monitoria Adriana Deodato Costa e Ana Cristina Conceição Santos. Pelas contribuições na minha formação e crescimento acadêmico-profissional por meio de vivências incríveis e memoráveis, durante os quatro períodos que estive enquanto monitora na Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão.

Agradeço aos docentes do Campus do Sertão que acompanharam a minha jornada acadêmica de perto, contribuindo com meu crescimento pessoal, intelectual e profissional. Em especial, a Ana Rosa dos Santos, Geisa Carla Gonçalves Ferreira, José Ivamilson Silva Barbalho, Lilian Bárbara Cavalcante Cardoso e Marcos Paulo de Oliveira Sobral, pelo carinho, por acreditarem em mim, pelas palavras de incentivo e por nutrirem cautelosamente meus passos rumo à minha futura atuação, com seus modos únicos de ensinar. Vocês tocaram meu coração! Jamais esquecerei de vocês!

Agradeço às avaliadoras Ana Cristina Conceição Santos e Conceição Firmina Seixas Silva pelo aceite, pelas reflexões críticas e contribuições pertinentes neste trabalho.

Agradeço as pessoas que tornaram possível meu trabalho de campo, as Gestoras, Professoras e as Crianças da Escola Municipal de Educação Infantil de Delmiro Gouveia - AL, na qual realizei minha pesquisa, por se disporem a participar e contribuir com a mesma, me acolhendo calorosamente durante minhas vivências enquanto estagiária-pesquisadora em formação.

A todos os meus sinceros agradecimentos!

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se
não tocarmos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que
respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor
que promove.
E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja
nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.

(Cora Coralina)

RESUMO

A participação contribui para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e observadores, que intervêm mais ativamente no seu meio e modos de vida, pelo fato de permitir ao indivíduo o exercício de suas próprias competências e de seus direitos sociais. Diante disso, este trabalho teve como objetivo compreender se/como ocorrem formas de participação das crianças no contexto escolar da educação infantil, a partir de estudo de caso em uma escola pública municipal de educação infantil do alto sertão alagoano. Para a realização da pesquisa, foram adotadas contribuições da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, por serem perspectivas que concebem a criança como sujeito de direitos, singular, produtora de cultura e história. Os capítulos de revisão do presente trabalho percorrem a definição da concepção de infância na literatura acadêmica; depois reflete-se sobre a participação das crianças na educação infantil. Para o trabalho de campo, o método utilizado neste estudo de caso foi a observação participante, ocorrendo em consonância com o estágio curricular da estudante, autora do trabalho, que também conduziu eventualmente algumas atividades pedagógicas. Uma turma do Jardim I foi envolvida na pesquisa, com vinte e quatro crianças na faixa etária dos quatro a cinco anos de idade, durante um período de 4 meses. As análises dos relatórios de campo geraram duas categorias, elaboradas para refletir o fenômeno da participação de crianças no contexto estudado. Assim, a primeira categoria reflete o espaço dado pelas docentes para as crianças de maneira a promover suas participações no cotidiano da rotina escolar; e a segunda categoria se refere à forma pela qual as crianças agem criativamente e tomam posse do local e dinâmica em que estão inseridas. Tal como alertado na produção acadêmica, a participação das crianças se configurou encarnada no ofício do aluno: correspondendo a formas de ação vinculadas a aprendizagens escolares, dependentes dos contornos que assumem os processos de socialização, utilizados enquanto estratégia de promoção dessas aprendizagens. As categorias de participação revelam que a ação de crianças depende muito do olhar do adulto, pois é quem ocupa o papel de prevê-la no ambiente escolar e/ou de ocasionalmente não a reconhecer.

Palavras-chave: Educação infantil; Participação; Criança.

ABSTRACT

The participation contributes for training reflective, critic and observer subjects, who interact more actively in their ways on life, by enabling the individuals to exercise their competences and their social rights. Facing that, the objective of this study was to understand the forms of participation of children in the school context of early childhood education, based on the case study of a public elementary school in the high part of the alagoano backwoods. For the development of the research, it was adopted contributions of Childhood Pedagogy and the Sociology of Childhood, based on the idea that this vision sees the infants as rightful subjects, singular, and as producers of culture and history. The review chapters of this work run into the definition of childhood in the academic literature; than it reflects on children's participation in early childhood education. For the field work, the method of the present case study was a participant observation, having occurred in line with the curricular stage of the student, the author of the work, who also had several pedagogical activities. A Garden I class with 24 children was involved in the research, over a period of four months, and the subjects age were in an average of four or five years old. The analyses of the report have generated two categories, designed to reflect the children's participation in the context studied. Therefore, the first category reflects the space given by the teachers to the children, in a way to promote their participation in the school routine; the second one refers to the way that the children act creatively and take their places in the dynamic they are involved. Just like warmed in the academic production, the children participation fitted in the student role: corresponding to forms of actions linked to the school learning, dependent on the contours of the socialization processes, used as strategies the promotion of those learning. The categories of participation reveal that a child's action depends of the grown-up person view, since it's them who occupy the role of foresee the children in the school environment and/or not recognize it, occasionally.

Keywords: Child Education; Participation; Kid.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Escada Representativa dos Níveis de Participação Infantil.....	51
FIGURA 2 – Interior da sala de aula (Visão superior).....	60
FIGURA 3 – Interior da sala de aula (Visão Interior).....	61
FIGURA 4 – Interior da sala de aula (Visão Interior).....	61

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 – Lista nominal das crianças para a pesquisa.....	65
--	----

LISTA DE SIGLAS

ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EMEI	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
SEMED	SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1.OBJETIVOS.....	16
1.2.PROBLEMATIZAÇÃO.....	16
2. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A CRIANÇA	20
2.1.AS NOÇÕES E A HISTÓRIA DA INFÂNCIA/CRIANÇA.....	20
2.2.DISCUTINDO A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	28
2.3.A NOÇÃO ADULTOCENTRADA DE CRIANÇA COMO SER EM DESENVOLVIMENTO.....	31
2.4.A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL.....	33
3. A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA COMO UMA PRÁXIS DE PARTICIPAÇÃO	38
3.1.PRINCIPAIS PROCESSOS DE UMA PEDAGOGIA DA/EM PARTICIPAÇÃO..	41
4. AFINAL O QUE É “PARTICIPAÇÃO”?	44
4.1.CONTEXTUALIZANDO PARTICIPAÇÃO SOCIAL/POLÍTICA INFANTIS.....	46
4.2.A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA.....	49
5. PERCURSO METODOLOGICO TRILHADO	54
5.1.OS PROCEDIMENTOS.....	54
5.2.O CAMPO DE PESQUISA E OS PARTICIPANTES.....	57
5.3.O ACEITE DAS CRIANÇAS PARA PARTICIPAR DA PESQUISA.....	62
6. EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO: A CRIANÇA COM VOZ E VEZ NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
6.1.CATEGORIA I - A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS PREVISTA NA/PELA ESCOLA.....	67
6.2.CATEGORIA II - A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NÃO PREVISTA NA/PELA ESCOLA.....	80
7. CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	99

1. INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a participação das crianças no contexto da Educação Infantil partiu da necessidade de compreender o papel que estas ocupam como sujeitos sociais de direitos próprios, nas práticas pedagógicas estabelecidas pelos docentes. A participação contribui para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e observadores que intervêm mais ativamente no seu meio e modos de vida, pelo fato de permitir ao indivíduo o exercício de suas próprias competências e de seus direitos sociais. Para a criança, participar é um ato de investimento em si própria e um elemento essencial para a concepção de ambientes de Educação Infantil mais democráticos, como espaço de diversificação, ampliação e complexificação das suas experiências.

Afirmar a participação infantil como um direito político é propagar um movimento necessário para o exercício de um protagonismo nos diversos espaços em que a criança está inserida. Nestes espaços, crianças e adultos quando atuam participando, contribuem para consolidação de sua cidadania mediante relações de diálogo, negociações, construção de consensos e dissensos. A questão que se coloca é que, para que crianças participem, de modo geral, é necessária uma diminuição de ordens hierárquicas, apesar de que sabemos que no âmbito das instituições de Educação Infantil é o adulto o responsável pela organização e mediação das experiências que as crianças vão ter, incluindo as de participação.

A escolha deste tema para estudo no presente trabalho de conclusão de curso é fruto da minha participação no curso de extensão ‘Perspectivas contemporâneas em estudos da(s) infância(s)’, que tinha como finalidade oferecer um espaço de reflexão sobre as infâncias e as várias experiências das crianças no contemporâneo; para os licenciandos ligados ao programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), do curso de Pedagogia bem como outros licenciandos que tivessem interesse no tema, como foi o meu caso. Também frequentaram o curso professoras e/ou coordenadoras das redes municipais envolvidas com o PIBID. O referido curso foi ofertado uma vez ao mês na Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, sob a organização do GLEI-UFAL (Grupo de Leitura em Estudos da Infância) em parceria com o PIBID Pedagogia-UFAL, sob a coordenação da Profa. Dra. Suzana Libardi. O curso ocorreu no período de maio a novembro de 2017. Em determinado encontro do curso, atentei-me pela temática: ‘Crianças, participação social e política’; que me permitiu perceber que por bastante tempo (e ainda hoje presente) as ações sociais das crianças são muitas

vezes negadas e desvalorizadas enquanto prática que possua um valor em si mesma, um significado próprio.

Me percebi compreendendo as crianças e eventuais sentimentos de negação, desvalorização, de menoridade e não pertencimento, a partir da minha própria experiência enquanto professora auxiliar na Educação Infantil, em escola de educação básica da rede municipal de ensino do município de Delmiro Gouveia – AL, no período de 2016 a 2017. Ao confrontar a teoria (os textos estudados no curso de extensão) com a prática (a minha vivência como educadora de crianças), notei que apesar de serem as escolas as instituições responsáveis pelo desenvolvimento integral do aluno, como espaços que possibilitem nesse processo bem-estar aos mesmos, elas por vezes não exercem sua função plenamente. Algumas instituições educacionais estão tornando-se ambientes que excluem, menosprezam e oprimem seus alunos, bem como aqueles adultos que nela prestam seus serviços. Ao meu ver, estes aspectos presentes em algumas escolas podem se justificar pelo sistema educacional estar fortemente, ainda, influenciado por ideologias sociais e políticas que seguem ditando os seus passos; além de as escolas estarem enraizadas em uma concepção de ensino tradicionalista, a qual não deveria mais fazer parte de nossas escolas, pois as crianças que temos hoje não são iguais às de antigamente, como também o entendimento sobre o que é ser criança e ter infância não é o mesmo.

Enquanto professora auxiliar, me vi por inúmeras vezes tendo a minha voz negada e o não reconhecimento da função que por mim era prestada naquele ambiente escolar. A professora regente como responsável maior pela turma era quem desenvolvia o planejamento das atividades em sala. Assim, era a ela que a direção, coordenação e pais recorriam, dando à função dela maior relevância, tornando-a distante da minha, por consequência. Na minha visão, para as crianças nunca houve distinção de funções. Elas recorriam às duas professoras da sala da mesma maneira. Não obstante, elas sempre notavam que havia uma diferença entre os papéis desempenhados pelas duas professoras que possuíam, como elas falavam.

Na minha avaliação constatei que, apesar da minha posição de adulta, encontrava-me naquele ambiente aproximada da posição de infante/das crianças: agindo dentro dos limites que me eram impostos; utilizando a minha voz quando solicitada; poucas vezes minha opinião sendo levada em consideração, diante daquele sistema hierárquico presente entre os sujeitos/profissionais; e participando de atividades que não via sentido, com a vontade e necessidade de realizar outras. A partir disto, fui constatando que as escolas, se por um lado, foram feitas “para as crianças”, por outro, parecem atender muito mais aos objetivos e interesses dos adultos, como na organização das disciplinas e no tempo de intervalo. As práticas

cotidianas, presentes nos ambientes educacionais, são pautadas por uma visão de infância que é principalmente a de um sujeito cognitivo, em desenvolvimento, onde os adultos ocupam o lugar de um saber total a respeito dos passos e intervenções necessárias para que este desenvolvimento ocorra da maneira adequada.

Apoiando-se nas produções de Agostinho (2015), Castro (2010), Fernandes (2009), Tomás (2007), Soares (2005), entre outros, é percebido que a participação das crianças na Educação Infantil é um tema que cruza vários conceitos importantes que precisam ser explicitados, para conhecermos mais sobre a possibilidade de participação ativa infantil nas práticas educativas. Estes e outros estudos têm buscado dar voz às crianças para consolidar a imagem da criança como sujeito de direitos.

A temática deste trabalho de conclusão de curso, então, é a participação infantil no cotidiano da instituição de Educação Infantil, possibilitando efetivar um novo olhar sobre as crianças, enquanto sujeitos de direitos, com potencialidades para compreenderem a realidade que os rodeia. A presente reflexão buscará responder os questionamentos supracitados, que são centrais na discussão atual do campo teórico citado, o qual concebe a criança como um ator social, e sua participação enquanto sujeito de direito nos âmbitos da sociedade; participação esta que pode se configurar como uma participação política das crianças, consideradas como cidadãs.

Este trabalho está organizado em sete seções, as quais esta primeira é a introdução, objetivos e problematização da pesquisa, onde relatamos as inquietações que derivaram este estudo. Seguido das Aproximações teóricas, em relação as noções e história da infância/criança, fazendo uma discussão a respeito da psicologia do desenvolvimento humano, da noção adultocentrada de criança como ser em desenvolvimento e desta também enquanto ator social. Na terceira seção, apresentamos o conceito de pedagogia da infância e os principais processos de uma práxis da participação. Já na quarta seção contextualizamos o conceito de participação, apresentando brevemente a participação social/política infantis e a participação infantil na escola. Prosseguindo na quinta seção com o percurso metodológico trilhado, onde explanamos sobre os instrumentos e técnicas empregadas na pesquisa, com a caracterização da escola, os sujeitos e participantes. Os resultados obtidos é a sexta seção, com as análises dos dados coletados, a partir das experiências contempladas. Na sétima seção expomos as reflexões finais diante da pesquisa, apontando os seus contributos e relevâncias através das interpretações dos resultados, concluindo este trabalho com as referências e os apêndices.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral: Compreender se/como ocorrem formas de participação das crianças em contextos da Educação Infantil, a partir do caso de uma escola do município de Delmiro Gouveia – AL.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar como é definida a concepção de infância na literatura acadêmica;
- Refletir academicamente sobre a participação das crianças na Educação Infantil;
- Identificar as formas de participação das crianças em contextos educativos, averiguando se o espaço educativo de Educação Infantil, da rede municipal de Delmiro Gouveia –AL, promove mecanismos e práticas participativas com as crianças.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Para estabelecer um espaço de Educação Infantil que oportunize maior participação das crianças é necessário a efetiva interação entre os envolvidos na relação pedagógica: os profissionais, familiares, comunidade e as crianças (AGOSTINHO, 2010). Desta maneira, cabe problematizar as formas de participação das crianças em contextos educativos. Uma vez que pensar em uma educação inclusiva, que comporte as singularidades dos sujeitos que dela participam, cabe garantir participação ativa, um importante elemento para o desenvolvimento da cidadania.

É preciso [...] repensar o foco do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, que tem sido centrado muito mais na prática dos adultos do que nas práticas das crianças. Não estamos dizendo que um deva se sobrepor ao outro, mas sim que devemos incluir em nossas reflexões sobre a educação infantil um aspecto fundamental - os direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e o direito de tomarem decisões em seu proveito. Outrossim, uma Pedagogia da Infância e, mais precisamente, uma Pedagogia da Educação infantil teria como um de seus princípios buscar a voz das crianças pequenas sobre a sua vida, vivida no contexto das instituições de educação infantil. (CERISARA et al, 2002, p. 2).

No cotidiano das instituições educacionais ainda são presentes práticas pedagógicas que uniformizam, ordenam, controlam, conformam, vigiam, engessam o pensamento, a criatividade, a espontaneidade e a ludicidade que constituem as dimensões humanas. Uma forte tendência que marca as práticas pedagógicas e dá-se a partir da construção histórica que concede ao adulto poder sobre a criança.

A criança é marcada socialmente pela falta “ela sabe menos que o adulto”, “pode menos que o adulto”, etc. Então, é comum nos meios em que estas se encontram a negação de suas falas e ações por não serem consideradas como algo a ser dado uma devida importância.

Nas instituições educacionais, vê-se o quanto ainda faz parte das práticas dos docentes, por exemplo: a) deixar a criança sem resposta diante de algum questionamento; b) quando alguma criança solicita determinada brincadeira ou leitura de determinado livro, tal pedido não é levado em consideração, porque o que deve ser seguido é o que foi pré-determinado pelo professor; c) a ênfase nas atividades escolares marcadas pelo ensino tradicional de letras e números que confere a preparação das crianças, que não dão espaço para rodas de conversas ou quaisquer outras metodologias que possibilitem as crianças participarem, darem opiniões, socializarem com seus pares e interagirem no seu processo de desenvolvimento educacional; d) quando o professor pede a opinião da criança e esta dá uma resposta diferente da que o educador esperava, o mesmo não se apropria do que foi falado pela criança para mostrar que o que foi dito é importante e acaba tornando a situação humilhante para criança por ele ter deixado de certa maneira exposto que o seu pensamento foi simplório e sem relevância; e) quando o educador está fazendo a explicação sobre algo e a criança interfere por ter lembrado de algo que faz referência ao que está sendo dito, e logo escuta um “silêncio fulano, que estou falando e quando eu terminar você fala”, só que este momento nunca chega, o que ao poucos vai retraindo a criança e as tornando menos participativas, porque estas sem motivação alguma não veem sentido no que estão fazendo.

Resinificar este entendimento, naturalizado, só será possível quando os espaços educacionais introduzirem uma pedagogia que veja a criança como um ser de direitos que devem exercer sua liberdade de se expressarem e opinarem diante de quaisquer fatos que lhes afetam direta e/ou indiretamente. E para isso, cabe seguir o recomendado também por Rose (*apud* Moss, 2002) sobre a necessidade de introduzir uma atitude crítica àquelas práticas mais comuns à nossa experiência presente como se fossem naturais, inquestionáveis e eternas.

Logo, vemos que nas relações entre adultos e crianças são estabelecidas de forma cristalizada, quase fixa, há um longo tempo nos espaços educativos, tornando-se naturalizadas.

Tais relações que existe entre adultos e crianças são de poder do adulto sobre elas (o não-adulto), limitando as crianças, restringindo-as a expor sua fala apenas nos moldes e nos momentos estabelecidos por eles. É evidente o quanto é urgente uma pedagogia que traga a criança para o centro do planejamento pedagógico e também traga o docente para a demanda de aprender a ouvir a criança e compreendê-la em todas as linguagens que possui. De tal modo, faz necessário abrir tempo e espaço para a expressão de pontos de vista das crianças, de modo a colocar em prática a construção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais, o que se contrapõem à exclusão social; conforme a ideia apresentada por Qvortrup de 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” (QVORTRUP, 1995 *apud* CUNHA & FERNANDES, 2012, p. 03).

Através das memórias de uma experiência vivida em diálogo com os estudos e reflexões, indaguei-me: se estamos em uma sociedade contemporânea na qual as crianças são consideradas como atores sociais, cidadãos ativos, por que ainda persistem práticas pedagógicas excludentes (implícitas ou explícitas), que por vezes são naturalizadas na Educação Infantil? E quais seriam as formas de participação das crianças em contextos educativos?

Para instigar diálogo entre o grupo dos adultos e o grupo das crianças, torna-se essencial o reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e da infância enquanto grupo social heterogêneo e com especificidades (TOMÁS; FERNANDES, 2013). No entanto, este reconhecimento confronta-se com alguns prováveis obstáculos, como especificamente a ideia de que os adultos sabem exatamente, ou pelo menos sabem melhor, o que é certo e bom para as crianças, sem nunca lhes perguntarem. Ir além destas concepções é um passo fundamental para a constatação da legitimidade das imagens, concepções e saberes das crianças sobre os seus direitos (TOMÁS et al., 2013).

Apesar de desejarem serem ouvidas e desejarem poder perceber os efeitos de suas ações, as crianças se deparam no meio em que se inserem, com certas consequências para a sua não participação. O fato de serem tratadas apenas como aprendizes e não como indivíduos capazes de serem agentes de construção dos seus saberes, é um dos entendimentos que corroboram para essa relutância (CASTRO, 2010).

Os obstáculos e mitos que se colocam sobre a promoção da participação das crianças são inúmeros. Tomás (2007) indica as justificativas mais utilizadas, são elas: a) sob o temor de perder ou diminuir o controle sobre os seus filhos, a participação infantil torna-se um desafio na maioria das culturas, aos pais e a família da criança. b) as crianças não devem se ocupar com

responsabilidades inapropriadas, devendo apenas participar nas decisões para as quais têm competências. c) as crianças devem ser crianças e a infância deve ser protegida, e assim, permitir que a participação infantil aconteça, fará com que se tornem pequenos adultos. d) envolver as crianças na tomada de decisões, de modo direto e ativo, pressupõe dificuldades a nível prático, uma vez que atravanca e atrasa o processo de deliberação. e) quando é permitido a participação infantil, ela ocorre simbolicamente, feito que muitas vezes são reproduzidos os modelos dos adultos. f) há descrença nas competências infantis. g) há ausência de habilidades para comunicar-se com as crianças, torna a linguagem uma barreira. h) a escola e a família não estão preparadas para a participação infantil, pois nelas prevalece uma dinâmica institucional apoiada em relações verticais. i) deixar as crianças se decidirem sobre tudo em sua vida é incidir as mesmas a zonas de perigo. j) como não dispõem de competências cogentes para o exercício de direitos, como os adultos possuem, as crianças não podem esperar ter direitos semelhantes aos próprios.

Os impedimentos nos permitem compreender que são várias as controvérsias existentes que estão associadas à participação e, mais ainda, à participação infantil. Quando falamos sobre a participação das crianças não significa que estamos ensinando a elas que estas têm o direito de tudo fazer, pelo contrário, estamos ensinando que através do ato de participar estamos valorizando a opinião do outro, e quando há negociação chegamos a um consenso, o qual levou-se em consideração a fala de todos os envolvidos.

A necessidade de proteger as crianças e o desejo de que elas participem, nos faz perceber que as crianças geralmente não recebem responsabilidades para aquilo que ainda não estão preparadas, porém, para estas terem um desenvolvimento saudável, é importante a inclusão delas no mundo, através da tomada de decisões e apropriação de certas responsabilidades. Não se pode negar que seja tarefa fácil encarar a questão da participação infantil, posto que, muitas vezes ela é negada nos ambientes educacionais, porque é um processo que leva um longo tempo a acontecer, e deve ocorrer processualmente. Todavia, uma educação para a participação traz vantagens por buscar um maior envolvimento, responsabilização e sentido crítico da criança enquanto sua pertença à sociedade.

2. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A CRIANÇA

Nesta seção e nas próximas apresentamos o referencial teórico metodológico utilizado nesta pesquisa. Ancoramos nosso olhar nos estudos contemporâneos acerca das crianças e a promoção da participação ativa destas no cotidiano educativo e social. Incidindo pela concepção histórica do sentimento de infância, por acreditarmos que este é o primeiro passo para compreendermos os fatores históricos que contribuíram para o reconhecimento social e a legitimação dos direitos das crianças.

Procuramos estabelecer um diálogo entre a Sociologia e a Pedagogia da Infância, por serem perspectivas que defendem as potencialidades infantis. Além de serem campos que abriram novas possibilidades de entendimento das infâncias e das crianças ao evidenciar que crianças participam de forma coletiva na sociedade, no geral, como sujeitos ativos e não passivos. Falamos também sobre as crianças enquanto sujeito de direitos no contexto das instituições escolares, das propostas pedagógicas e da necessidade de rever relações adultocêntrica que ali se inserem. Dando ênfase ao fator que as crianças desenvolvem um sentimento de pertença nos contextos que lhes são oferecidas oportunidades de participação. De modo a se envolverem facilmente, revelando bem-estar e motivação para aprender, explorar e participar nos processos de tomada de decisão. Com isto, evocamos a importância do trabalho e da atitude docente na Educação Infantil, uma vez que é este o profissional responsável por aplicar as práticas pedagógicas que são adotadas no cotidiano escolar.

2.1 AS NOÇÕES E A HISTÓRIA DA INFÂNCIA/CRIANÇA

A história da infância, ou seja, as lentas transformações dos costumes e práticas socioculturais que acarretaram mudanças na maneira de representar a infância, é essencial para compreender a infância de hoje. A infância tratada aqui é constituída como construção social, onde as diferenças de idade em nossa sociedade estão marcadas por significações e valores distintos que variaram e variam conforme a época histórica (CASTRO, 1998).

Podemos considerar que

[...] a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Sendo assim, as crianças

de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos (FROTA, 2007, p. 151).

Em cada período histórico, dentro de determinada comunidade, é imprimido a infância um significado específico, que não se atrela apenas à sua condição de ser biológica, mas também de ser social. Logo, a importância dada às crianças no meio social se transforma conforme o período histórico em que ela é considerada, sendo um equívoco aspirar analisar sob um mesmo referencial todas as infâncias e todas as crianças.

O conceito de infância nos dicionários da língua portuguesa é estimado como o período de desenvolvimento do ser humano que parte do nascimento à puberdade. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13/7/90) considera ser criança a pessoa até os doze anos de idade incompletos, e o adolescente aquele entre os doze e dezoito anos de idade. No termo etimológico, a palavra infância, originária do latim, denota a incapacidade de falar. Uma incapacidade que foi imposta ao período de vida que conhecemos como a primeira infância, que por alguns momentos foi vista como a fase da vida estendida até os sete anos de vida do sujeito, como o momento de entrada à idade da razão (KUHLMANN JR., 2010).

Como construção definida no presente momento, a visão que se possui da infância é como um período específico pelo qual todos os indivíduos passarão. A questão de que “todos os indivíduos nascem bebês e serão crianças até um determinado período, independente da condição vivida, é inegável, entretanto, tal premissa nem sempre foi percebida dessa maneira e por diversos períodos se questionou qual era o tempo da infância e quem era a criança” (ROCHA, 2002, p. 52). Todavia, a concepção do que vinha a ser a infância foi historicamente estabelecida através de um discurso histórico cujo significado está consignado ao contexto e às variáveis do contexto que o definem.

O estudo histórico sobre a infância e suas relações com a sociedade permite constatar que as expectativas, assim como as preocupações com as crianças, mudam de acordo com as relações sociais, culturais e econômicas que se formam nos diferentes movimentos da sociedade. Os significados atribuídos à infância fazem parte de um processo de construção social e, à cada época, correspondem ao discurso hegemônico “[...] que são modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil [...]” (BUJES, 2000, p.13). Consequentemente, as representações associadas à infância são produto das intervenções feitas da religião, da família, da medicina, da psicologia, mídia, entre outros, que lhes atribuiu certos sentidos. Analisar a historicidade, buscando

compreender o que foram estes conceitos, nos propicia entender que “a fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente” (HEYWOOD, 2004, p.13) que se revela em seu complexo por meio das influências sofridas ao longo do tempo.

A obra ‘História social da criança e da família¹’, de Philippe Ariès (ARIÈS, 2006), um importante historiador e medievalista francês, analisa por meio de um trabalho feito sobre multiplicidade de documentos, como fotos, diários, músicas, iconografia religiosa e leiga da Idade Média, o processo histórico que levou à descoberta da infância e da construção do sentimento de infância. Os estudos de Ariès nesta obra, especificamente, partiram desde a Idade Média à Modernidade. Ele percorre dois caminhos para nortear suas constatações: o primeiro percorrendo a verificação de que a carência do sentido de infância, como um estágio importante no desenvolvimento da pessoa, abre as possibilidades para uma interpretação das sociedades Ocidentais, até o fim da Idade Média. E o segundo, que quer percorrer pela mesma maneira do primeiro sob a finalidade de definir a infância como um período diferente da vida adulta, mostrando o novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades modernas.

De acordo com os estudos de Ariès até o século XII a inexistência de sentimento de infância é nítida. Ao avaliar a arte medieval da época, percebeu que estas obras desconheciam a infância ou pelo menos não tentavam representá-la. Esta ausência não dar-se-ia pela falta de incompetência ou de habilidade dos artistas em suas artes, mas provavelmente porque não houvesse lugar para o reconhecimento social da infância naquele mundo (ARIÈS, 2006). Nos primeiros anos de vida, a criança pequena era vista como uma “coisinha engraçadinha”, com a qual as pessoas se divertiam, como se fossem um animalzinho ou um macaquinho imprudente, afirma o autor. Era o início de um sentimento superficial sobre a criança, que Ariès denominou como ‘paparicação’. Contudo, se estas viessem a óbito então, como muitas vezes acontecia, alguns familiares ficavam até desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança, desta maneira, não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2006).

Recorrendo à origem etimológica do termo infância, oriunda do latim *in-fans*, que significa “sem linguagem”, ou seja, “incapacidade de falar”. Na tradição ocidental filosófica, não possuir linguagem significava não possuir pensamento, não ter conhecimento e, assim, não

¹ Neste trabalho, realizou-se o estudo através da segunda edição da obra: ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. / Tradução de Dora Flaksman. – 2.ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ter também racionalidade (CASTRO, 2007). O infante, a criança até os seus sete anos de idade, como não tinha condições de falar, seria tida como incapaz de expressar seus pensamentos e seus sentimentos. Visto como um ser considerado menor, seria um alguém a ser adestrado, moralizado e educado.

O modo como os adultos lidavam com as crianças, na época medieval, não exigia nenhuma preparação dos mais velhos e o atendimento às mesmas era dado pelas chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias, a quem eram entregues logo após o nascimento (no caso das famílias ricas), para que estas pudessem ser introduzidas o quanto antes no mundo do trabalho (ARIÈS, 2006). As crianças iam adquirindo seus conhecimentos junto aos adultos, sendo entregues às famílias geralmente desconhecidas para serem educadas e para prestarem algum serviço doméstico ou aprender algum ofício. Através disso, a criança começava a ser mais autônoma em relação aos cuidados da mãe ou da ama de leite, se inserindo na sociedade dos adultos, participando dos seus trabalhos e jogos da forma que fosse possível.

As crianças que conseguiam alcançar uma certa idade não tinham uma identidade própria definida, só viam a tê-la quando conseguissem realizar coisas semelhantes àquelas feitas pelos adultos com os quais estavam misturadas. Os bebês abaixo de dois anos, em particular, sofriam de descaso assustador. Os pais consideravam pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, como eram tidas as crianças muito pequenas, que tinham alta probabilidade de morrer com pouca idade de vida (ARIÈS, 2006). Isto era supostamente uma indiferença em relação à infância tanto nos períodos medieval quanto moderno, que resultou nesta postura apática com relação à criação de filhos (HEYWOOD, 2004).

Por um longo período seguiu-se com esta indiferença (nos séculos XV, XVI e XVII). O retrocesso de vida pode ser comprovado, conforme a tese arièsiana, a partir de obras de arte da época. São poucas as representações, mas, nas que existiam poderia ser verificado que as crianças eram retratadas como adulto em miniatura. Este fato era visível, porque a partir de seus traços e expressões corporais, bem como suas vestimentas, lembrava-se um adulto em tamanho reduzido (ARIÈS, 2006). As crianças da época usavam trajes que não diferiam dos que eram destinados aos já crescidos, ou seja, os adultos. Era percebido que se tratava de uma criança pelo fato dessas figuras se apresentarem em um tamanho reduzido, embora com rostos e musculatura de pessoas maduras.

As crianças na Idade Média não estavam ausentes da realidade, entretanto, nunca apareciam como modelo de um retrato que retratasse a imagem de uma criança real da maneira

como ela se assemelhava no determinado tempo de sua vida. A infância, então, era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido e nem deveria ter lembrança deste momento. De acordo com Heywood:

Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida (...). De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto. (HEYWOOD, 2004, p.10)

Para as crianças eram atribuídos modos de pensar e sentimentos precedentes à razão e aos bons costumes, e cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão. Pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas e preparadas para a vida adulta; uma concepção bastante presente no século XIII. Nesta época não se compreendia e nem se aceitava as diferenças e especificidades das crianças, a originalidade de seus pensamentos. Apenas era esperado o tempo em que elas pudessem alcançar certa independência para fazerem parte do mundo adulto. Quando alcançavam tal momento, de criancinha pequena logo eram transportadas a jovens adultos, sem estarem plenamente preparadas física e psicologicamente.

Após o sentimento de paparicação, nasce um outro sentimento em oposição ao primeiro, no final do século XVII no contexto eclesiástico, o chamado de apego. Através de uma manifestação da sociedade que desejava separar a criança do adulto para educá-la dentro de uma visão mais racional, pelos costumes e pela disciplina. Foi nesse contexto moral, que a educação da/para a criança foi movida por posicionamento de moralistas e educadores. Com a evolução nas relações sociais que se estabeleceram na Idade Moderna, uma nova organização social surge, fazendo com que se estreitassem os laços entre adultos e crianças (pais e filhos), permitindo que a criança passasse a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade (ROCHA, 2002).

Barbosa esclarece que,

Foram criados [...] a partir do século XVIII, manuais de civilidade e boas maneiras, logo em seguida surgiu também uma literatura pedagógica destinada aos pais e educadores. De fato, foi nessa época que se começou a falar na fragilidade e na debilidade da infância, pois antes a infância era ignorada e vista como apenas um período de transição, estava-se adquirindo então uma importância dentro da família e dentro do sentimento de família. Formou-se assim, uma concepção moral da infância, que associava sua fraqueza a sua inocência, verdadeiro reflexo divino de pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. O sentido da inocência infantil resultou, [...] numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida e principalmente da sexualidade tolerada, quando não aprovada entre os adultos; e fortalecê-la desenvolvendo o caráter e a razão (BARBOSA, 2010, p. 13).

As ocorrências e a vida cotidiana foram se delineando e despontando a possibilidade de novos olhares mais humanizados para com as crianças. Evidenciando ao adulto que as estas têm e possuem características que lhes são peculiares. Aos poucos a sociedade, com essas inúmeras mudanças, foi deixando de ver a criança como um adulto em miniatura. Paradigmas começaram a serem quebrados, sob os diversos fatores sociais e históricos que contribuíram para a constituição de uma nova conotação para a infância.

A ideia da infância se cristaliza definitivamente entre os séculos XVII e XVIII por meio das profundas mudanças que aconteceram na sociedade ocidental. Agora constituinte como um período histórico como ideia moderna, a infância assume um carácter distintivo e afirmado como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2007a). A criança, numa nova sociedade industrializada, é entendida como um ser com suas particularidades, recebendo cuidado de seus familiares até o momento de precisar deixar seu contexto familiar e passar a frequentar a escola que também irá exercer uma casta de controle sobre suas vidas.

Esta nova ordem que se instalou na sociedade urbana, fez com que as famílias passassem a assumir funções antes atribuídas ao Estado, ao qual cabia a tarefa de recolher as crianças às instituições escolares. Na diversidade social e urbana a criança aprendia a vida, a cultura e os saberes eram aprendidos de forma direta (REDIN, 1998). Segundo Kuller:

A confirmação dessa fase se dá ao passo em que a criança deixa o âmbito familiar e passa a frequentar uma instituição controlada pelo Estado, a escola. A escolarização passa a ser uma forma de o Estado manter o controle na sociedade. O que passa a ganhar apoio da igreja, a qual vê na escolarização uma forma de reforçar os preceitos religiosos, bem como assegurar e garantir seguidores em longa escala, pois desta forma ela iria manter seu poder na sociedade. Assim fica visível que essa preocupação compulsória com as crianças do século XVIII era apenas uma forma de moralizar e discipliná-los, reforçando a ideologia (KULLER, 2009, p. 10).

Como mais um dos artifícios criados para a preparação destes indivíduos para a vida adulta, as escolas se originaram então com a pretensão de ser um mecanismo que fortalecesse a formação inicial das crianças. As instituições escolares passaram a substituir a aprendizagem que era obtida empiricamente pela observação dos mais experientes, pois até àquela época a transmissão de valores e dos conhecimentos era vinculado ao contato das crianças com os jovens ou com os adultos, através de um processo de socialização. Aquela era uma maneira de

aprender a vida diretamente, ou seja, através de uma aprendizagem de cunho prático, baseada na observação do trabalho desempenhado pelos mais experientes.

O advento da escola moderna, então, está atrelado ao surgimento de um novo sentimento difundido socialmente e direcionado para as crianças, implicando em cuidados especiais. Tal processo também se atrelava ao amplo movimento de moralização promovido pelos reformuladores católicos e protestantes, além da cumplicidade sentimental das famílias, numa afeição entre os cônjuges, entre pais e filhos (CORDEIRO; COELHO, 2006). Conforme indica Costa (2009), a escola surge junto com a ideia de que a infância é um período da vida que precisa ser cuidada e moldada. E como pondera criticamente Ariès (2006), o colégio é a quarentena estabelecida para as crianças, para que estas sejam separadas dos adultos e lá permaneçam até estarem preparadas para serem “soltas” no mundo. Como uma espécie de enclausuramento, esta prática se dá de certa forma até os dias atuais, no processo que denominamos de escolarização.

Entre os séculos XVIII e XIX, ocorre o ápice da Revolução Industrial². Neste momento é direcionado um novo olhar sobre a infância. As crianças passaram a serem vistas como possuintes de um valor econômico a ser explorado. E com a urgência por mão-de-obra, os direitos infantis de ter acesso à escola, como assegurava o Estado, começam a não serem cumpridos, introduzindo novamente estas crianças ao mercado de trabalho, sendo submetidas às explorações, em virtude dos ditames econômicos (AMARILHA, 2000). Foi uma fase nebulosa, já que antes as crianças eram tratadas com descaso numa vida em comum com os adultos, agora no momento da Revolução estas têm o valor de braços para a indústria e cabeças para o comando que lhe trazem o exílio do seu tempo. A criança como tal, ainda continua com uma identidade específica, sendo desrespeitada e desumanizada. Viver a vida para as crianças, enquanto infância, era somente o período dominado por modelos de preparação para ser o futuro adulto.

Com o advento dos anos de 1850 a 1950, o momento ápice da infância tradicional, e com o desenvolvimento das ciências humanas e a conseqüente compreensão acerca desse período de vida humana, as crianças começaram a serem privadas das indústrias, e novamente sendo introduzidas nos contextos agentes de aprendizagens sistematizadas, as escolas, locais

² Foi um processo de grandes transformações econômico-sociais que principiou no século XVIII, na Inglaterra. Esta revolução ocasionou a substituição das ferramentas pelas máquinas, da energia humana pela energia motriz e do modo de produção doméstico pelo sistema fabril.

mais apropriados para esses propósitos. Conforme Moreira e Vasconcelos, “[...] a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso” (MOREIRA; VASCONCELOS, 2003, p.171).

Nessa perspectiva, escola e família tornava-se duas instituições responsáveis pela retirada da criança da sociedade adulta (LIBARDI, 2016). Esse isolamento, provocado pela separação de ‘mundos’, se dava pela idealização da infância, atrelada à sua invenção a ideia de aprendiz, ou seja, do sujeito que nada sabe e precisa ser capacitado e preparado para adentrar ao mundo adulto. Fase da vida que se limitava somente a característica da aprendizagem para seus aprendizes, às crianças a tarefa de aprender. Uma concepção de infância ainda vigente, advinda dos posicionamentos racionalistas da história ocidental em conjunto com os valores racionalistas vigentes na Modernidade³, que contempla a infância como fase da vida humana que precisa de investimentos e edificação. Fator colaborador com a segmentação da vida social alicerçada sob faixas etárias (LIBARDI, 2016).

Os estudos da tese arièsiana reconhecem a infância como uma construção da Modernidade. É a partir deste projeto de modernização que a infância sai do anonimato, e começa a ser objeto de estudo para várias áreas do saber (ARIÈS, 2006). A modernização é um período histórico que sucede o período medieval, que tem sua origem no século XVII, sob as profundas transformações sociais e culturais. Seu ápice ocorreu com o advento do iluminismo e no auge da sociedade industrial, sendo consagrada através dos ideários iluministas⁴ de desenvolvimento da ciência objetiva, na busca pela ordem, progresso e moralidade.

Andrade (2010) indica que a preocupação com a criança e sua formação, propagada pelo projeto de modernidade, não era sobre a criança em si, mas sobre o adulto de amanhã. A criança entendida como imatura, em seu estágio da não razão, propagava a infância legitimando-a como uma fase do desenvolvimento humano (de modo a idealizar a criança como um ser frágil e

³ Período de tempo que se refere às instituições e modos de comportamento estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo, mas que no século XX se tornaram mundiais em seu impacto. Ver: GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.

⁴ O iluminismo refere-se a um movimento intelectual surgido na segunda metade do século XVIII, reconhecido como século das luzes, que enfatizava a razão e a ciência como instrumentos para de explicar o universo.

dependente do adulto, que precisava e devia ser educada e disciplinada para o desenvolvimento pleno de suas faculdades, inclusive a da razão).

Sob as ideias de progresso e desenvolvimento, a era Moderna impulsiona a vida humana sobre as narrativas das fases/estágios de evolução. A criança, nesta linha evolutiva, ocupa o menor lugar, como um ser que não está pronto, e como alguém que inacabado precisa de um tempo para ser preparado e vir a crescer. Através de investimentos, a criança alcança um maior estágio, o do adulto (a adultez). As investidas na infância se caracterizam pelo fato da criança ser um projeto de adulto (LIBARDI, 2016), do que virá a ser, e também pela distinção social dos espaços ocupados entre a imagem do adulto e da imagem de criança.

2.2 DISCUTINDO A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nos séculos XIX e XX a infância foi reconhecida enquanto etapa do desenvolvimento humano. Efeito que ocasionou o surgimento da infância como categoria científica, a partir da propagação de conhecimentos construídos por um conjunto de áreas do saber⁵. Tais saberes influenciaram nas representações sociais sobre as crianças, que foram com o passar do tempo sendo incorporadas ao imaginário coletivo social, determinando a elaboração de um conjunto de teorias e práticas a serem desenvolvidas para cuidar desta categoria. Nesta ocasião foram estabelecidas, segundo esta concepção de infância, normas de higiene e cuidados com as crianças, investindo em campanhas de amamentação e com a criação de instituições de atendimento, como as creches e jardins da infância. Originando o que Barbosa denomina de “infância atendida” (BARBOSA, 2006).

Entre os saberes científicos produzidos sobre a infância, destacamos a influência da psicologia do desenvolvimento humano. Uma área do saber emergente na era Moderna que surgiu estabelecendo estágios universais do desenvolvimento infantil. Tendo como referencial evolutivo a capacidade do uso da razão, a psicologia traça uma linha progressiva de desenvolvimento da trajetória humana que percorre da infância (mínimo rumo progressivo)

⁵ De acordo com Barbosa (2006) inicialmente estes saberes foram construídos pelas áreas da Biologia, Psicologia e da Medicina. Somente no século XX, que estes saberes científicos referentes à infância adentraram as áreas de estudo da Sociologia e da História.

para a adultez ou velhice (máximo rumo). Tomando como ponto de partida, para a imposição de estágios, as capacidades intelectuais dos sujeitos (LIBARDI, 2016).

Hilleshim e Guareschi esclarecem que:

O saber psicológico vem dar conta da tarefa de classificar e controlar os seres humanos, visto a preocupação com determinados aspectos da conduta humana, que passaram a serem compreendidos como problemáticos. Dessa maneira, os estudos da Psicologia enfatizaram o patológico em detrimento do normal, sendo que a própria noção de normalidade surge dessa preocupação com a conduta, buscando torná-la inteligível e administrável. [...] A psicologia do desenvolvimento surge, assim, comprometida com os valores da Modernidade, sob inspiração do Iluminismo, no qual a razão ocupa um papel fundamental e a ideia da emancipação é preponderante. Estabelece-se, no âmbito dos aspectos discursivos da Modernidade, uma relação intrínseca entre razão, emancipação e progresso, a qual é tida como inquestionável - visto sua naturalização. Por essa ótica, a razão é condição para o desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo (HILLESHIM; GUARESCHI, 2007, p. 82).

Através da perspectiva de desenvolvimento humano, a infância passa a ser encarada como etapa fragmentada das demais etapas da vida, sendo as crianças portadoras de determinadas características e direitos. Fato que se deve pela autoridade que alguns dos profissionais⁶ da psicologia adquiriram para falar sobre a criança, principalmente diante da questão de definição entre os parâmetros de normalidade e anormalidade, que vão estabelecendo regimes de verdade sobre as crianças, moldando-as e orientando suas condutas nas direções desejadas. Desse modo, são forjados critérios que delimitam o que é ser criança, e o que é estar na fase da infância. O que pode ser percebido pela necessidade que tais profissionais tinham em buscar entender “a verdade” sobre a infância e assim revelá-la a todo custo.

Para Castro (1998), o desenvolvimento humano retratado pela psicologia do desenvolvimento, ou a ciência psicológica, surge para descrever, explicar e sistematizar os

⁶ Destacamos a tríade teórica da teoria psicogenética do desenvolvimento humano, mais conhecidos, que provocaram e provocam grande influências nos âmbitos da psicologia e da educação, são eles: Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980) – Postula que a criança contribui para construção de seu próprio pensamento, e as experiências anteriores servem de base para novas construções. Ver: PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007; Henri Paul Hyacinthe Wallon (1872-1962) – Defende que a afetividade é a porta de entrada do conhecimento, e deste modo, se não houver a afetividade não há conhecimento, e assim a criança não consegue produzi-lo. Ver: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007; Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) – Em sua tese defende o homem como sujeito social que ganha suas características na mediação com o mundo através de instrumentos e signos; e, é desta maneira que a linguagem ganha valor especial. Ver: VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

desdobramentos filo e ontogenéticos humanos, ou seja, a origem e desenvolvimento de um organismo desde o embrião. Se associa a este chamado ciclo vital as mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo biográfico, com a ideia de emancipação.

Os primeiros estudos sobre o desenvolvimento infantil datam do final do século XIX, onde se enfatizava a necessidade da aplicação da psicologia à educação. Por meio do movimento funcionalista, que tinha como objetivo a adaptação do indivíduo ao meio. Podemos considerar que estes estudos estariam comprometidos com o projeto de modernidade da época, que previa a possibilidade de realizar a superação da natureza animal e primitiva, do distanciamento e controle da emoção pela razão, assim separando o homem da natureza pelo controle da ciência e da técnica. Essa ciência ainda era incipiente até o século XIX e depois veio marcando os estudos sobre a infância, apresentando a necessidade de dar conta das tarefas de predição e controle do comportamento da criança, se aliando a práticas de intervenção e regulação social como denunciam vários autores adotados neste trabalho (CASTRO, 1998; FROTA, 2007; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007).

A noção de desenvolvimento da infância, construída por especialistas que determinaram saberes sobre a mesma, indica um sujeito natural que deve passar por um processo de normalização. Um processo que determina certos modos de ser criança a serem seguidos. Foram produzidas muitas influências no ambiente que a criança está inserida, por meio da alimentação, dos cuidados de saúde, da estimulação, da escolarização, do afeto, da socialização, entre outros. Por este viés, a concepção de desenvolvimento humana se torna uma história de fases rumo a uma finalidade. Finalidade esta que é a uniformização das trajetórias de vida, impondo uma direção que emancipa, autocontrola, submetendo ao bem coletivo, caracterizado por sequências de etapas de acordo com uma dimensão cronológica, conforme resume Castro:

A lógica desenvolvimentista posicionou a criança enquanto um sujeito marcado pela potencialidade, pelo vir-a-ser, e não pela competência no aqui e no agora, concorrendo para sua inserção na sociedade afastada do mundo das atividades socialmente reconhecidas. A definição social da infância como etapa preparatória para etapas subsequentes quando, então, ingressaria no mundo produtivo, resultou na espacialização da infância a determinados claustros – a casa e a escola. Brincar e estudar tornaram-se, assim, sintagmáticos da infância, enquanto assimilados numa só referência: uma identidade, de natureza infantil. Participar ativamente da sociedade, e ser assim reconhecido, foi postergado para mais tarde, quando a criança se tornaria, enfim, um adulto. Deste modo, a lógica desenvolvimentista favoreceu uma perspectiva de “menoridade” sobre a infância, que põe em questão, ou mesmo reduz seus direitos civis e políticos (CASTRO, 2001, p. 22)

A menoridade da criança é utilizada como negação para a sua não ação no meio social. “[...] A visão da infância como etapa preparatória produz a noção de menoridade, excluindo as

crianças de uma participação plena na sociedade e justificando tal exclusão pela natureza delas” (LIBARDI, 2016, p. 36). Vistas quase como incompetente, como um adulto a aflorar-se, as ações das crianças em sociedade são limitadas por não poderem arcar com a responsabilidade de tal realização, em virtude do pretexto bastante utilizada de que estas ainda não são sujeitos completamente responsáveis por si mesmas.

Trazer à tona a criança como um sujeito de especificidades psicológicas, além de oportunizar a origem de políticas sociais e educacionais sob a finalidade de proporcionar bem-estar, orientação, e atendimento às famílias, colaborou com a ideia de corrigir os possíveis desvios que viessem a ocorrer na infância, como fase específica da vida. Então, foi idealizado o que seria ambiente doméstico desejável, aquele “representado pela família burguesa onde os papéis são definidos e se enfatiza a ordem, o respeito e o afeto mútuo, perpetua e naturaliza a noção de um ambiente ideal para se viver e ser criança” (CASTRO, 1998, p.21). Assim, ser criança está relacionado à exclusão de todas as atividades socialmente relevantes de caráter adulto. O trabalho, é um exemplo de atividade adulta, posto que, naturalmente da fase da infância, ser criança é ir à escola, é brincar, não ter responsabilidades, morar com sua família, e assim por diante.

Então, de fato podemos deduzir que a psicologia do desenvolvimento nos habituou a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação. Como um alguém a vim se desenvolver por etapas, segundo uma dada cronologia. Etapas que fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico).

2.3 A NOÇÃO ADULTOCENTRADA DE CRIANÇA COMO SER EM DESENVOLVIMENTO

A construção de estágios evolutivos ao longo da vida é produto e produtora de hierarquizações sociais a partir de critérios etários. A ideia de que os indivíduos estão em um processo evolutivo legítima e reproduz o mito da mobilidade social que se caracteriza em crescer, melhorar e se qualificar. Como ideias hegemônicas, são almejadas socialmente e reproduzidas do ponto de vista das trajetórias individuais. Segundo Rosemberg:

A ciência Ocidental apresenta uma postura adultocêntrica, em que aquele que é considerado o mais forte em sociedades competitivas olha para a infância como se procurasse um outro adulto, o adulto que a criança será. A biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade

permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador (ROSEMBERG, 1997, p. 17-18).

A sociedade que possuímos é pensada e construída em torno do e para o adulto. Para as crianças cabe principalmente estar em preparação/aprendizagem para alcançar a adultez, saudavelmente. Por serem consideradas incapazes e aprendizes, elas supostamente não atuam ativamente na sociedade, sendo submissas ao adulto, agindo conforme os preceitos direcionados por estes; seja na família, na creche, maternal ou escola.

No contemporânea o adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados. Em todas as esferas sociais é acreditado e considerado normal e até mesmo natural que as crianças obedeçam aos adultos. Fato decorrente da naturalização da concepção de infância, mas que na verdade como dito antes advém de uma construção histórica. A naturalização da noção de infância/criança faz com que a subordinação existente entre adultos e crianças, seja vista como algo normal e nem sempre questionado. “As características [...] mais frequentes entre os adultos vingam como caracteres mais desenvolvidos. A fase adulta representa ponto mais aperfeiçoado do desenvolvimento e o discurso de superioridade da figura do adulto corrobora para a separação dos mundos infantil” (LIBARDI, 2016, p. 34). Ao atribuir capacidades e fazeres às crianças, os aspectos singulares da própria infância são desconsiderados, tornando tal momento da vida apenas uma passagem, em que a criança irá aprender a se relacionar e a se integrar à sociedade.

Na perspectiva adultocêntrica, a infância é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos. A dominação do adulto sobre a criança caracteriza a sociedade por meio de uma visão que não valoriza a criança no hoje, como Qvortrup indica:

As crianças sempre tiveram um papel específico – a saber, o de matéria-prima para a produção de uma população adulta. É por isso que sempre nos referimos a elas como nosso futuro ou como a próxima geração. Essa maneira de falar levanta inevitavelmente a suspeita de que a infância não é nosso alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas. É uma resposta à pergunta que todos os adultos fazem a todas as crianças: o que você vai ser quando você crescer? Tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças. (QVORTRUP, 2010, p.787).

A centralidade do adulto sobre a criança, assim como todos os demais sistemas hierárquicos de distribuição de poder, contribui para a reprodução das desigualdades e do

preconceito a manter a ordem vigente adultocêntrica da nossa sociedade. Desde a infância o indivíduo é moldado e guiado por forças externas para tornar-se o membro ideal para sociedade (CORSARO, 2011), por ser considerado período certo para o desenvolvimento físico e moral do indivíduo. Em que se promove a educação e socialização através da transmissão de valores, normas e crenças das suas famílias e da sociedade em geral. Por esta razão não há tanto uma preocupação sobre a criança na sua fase do presente, mas sim uma preocupação sobre o hoje que afeta a fase futura da vida que ela irá ocupar.

Para a sociedade brasileira em geral, o indivíduo desempenha funções de fato importantes quando é adulto pleno, e não quando ainda imaturo, ou seja, quando criança; por isso, a conduta da sociedade para com as crianças é mais de caráter preparatório. Por essa visão, a infância é determinada por um tempo de espera. Isto é, “as expectativas dos adultos sobre as crianças correspondem a colocá-las numa posição de espera. O destino das crianças é a espera – paciente, até tornarem-se adultas, para [...] ser parte da coletividade de cidadãos” (QVORTRUP, 2014, p. 32). Supondo, assim, a infância como um mero estado de passagem, que percorre do tempo de mudanças e de instabilidade ao contraste do tempo de estabilidade e maturidade. Um caminho para a sua resolução posterior na idade adulta, através da acumulação de experiências e conhecimento.

Nesta compreensão de infância, a criança não é encarada como um sujeito na e da história, devido a sua relação com o outro (o adulto) ser estreitamente marcada por uma concepção adultocêntrica, que inviabiliza o verdadeiro diálogo com ela; ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo.

2.4 A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL

No contexto contemporâneo a noção de infância adquiriu uma nova aparência, aliando uma reestruturação que agora lhe confere um *outro status* (CORDEIRO; COELHO, 2006). Pelo conhecimento científico a infância não é mais vista como um processo natural, mas resultante de uma construção social, edificada através da cultura e dos movimentos que a sociedade produz. Surgindo com o intuito de proteger as crianças, que antes foram marcadas por uma série de antecipações da vida adulta, na precisão de serem amparadas pelos adultos para se desenvolverem.

É no final do século XX e início do século XXI que principiam a surgir outros modos de olhar e tratar a criança, segundo novas concepções acerca da infância. De acordo com Kramer e Leite (1996), a criança agora passa e deve ser encarada como sujeito social, criadora de cultura e desveladora de contradições. Com outro modo de ver a realidade, a criança é idealizada na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Essa ruptura conceitual e pragmática adota a infância em sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a, e destacando-a sob uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura.

Na era pós-modernista vem se construindo uma concepção sobre infância que tem como abordagem principal o fato de considerar que as crianças têm realmente uma determinada ação. Sirota (2001) identifica no conjunto das literaturas que direcionam seu olhar para a criança enquanto sujeito de ação os seguintes aspectos destacados:

[...] a infância é compreendida como uma construção social. [...] A infância, vista como um fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades [...] A infância é, pois, considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade [...] as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. (SIROTA, 2001, p.18-19).

O rompimento do paradigma naturalizador sobre a infância, permite um avanço na definição deste conceito enquanto um ideal que via as crianças sob uma abordagem da negatividade; já que pelo viés da negatividade a infância era apontada como uma categoria natural, na qual a criança é uma tábula rasa, sendo um projeto de adulto ou sua cópia. Ou ainda, essa tida como um percurso linear, sendo a infância a primeira etapa, e inevitavelmente a criança nesse período de vida iria passar da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade e do não saber para o saber.

O reconhecimento das crianças como atores sociais de plenos direitos, foi impulsionado pelo movimento amplo de reconceitualização da infância. Dentre eles acentua-se a Pedagogia

da Infância⁷ e a Sociologia da Infância⁸ que buscam proporcionar visibilidade ao seu contributo societal, indagando este postulado bio-psicologizante que categorizou as crianças como seres em desenvolvimento. Dentre os estudiosos que colaboram com os estudos sociológicos da infância, ressaltamos os contributos de Sarmento (2007b) e Corsaro (2011). Estes defendem a importância de compressão acerca dos modos de interação e interpretação de mundo das crianças, por meio do conceito de “Culturas Infantis”. Para Sarmento (2007b) as crianças não estão passivas as culturas adultas, uma vez que, elas possuem uma produção cultural e

[...] interpretam o mundo de acordo com os seus próprios códigos. As crianças incorporam, interpretam e reconstróem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações sociais, frequentemente expressas sob a forma de histórias e narrativas, lendas, imagens, jogos, brinquedos e brincadeiras e outros artefatos culturais. A construção dos universos simbólicos das crianças é realizada na interação entre crianças e adultos e entre crianças e crianças e dela participam elementos culturais provenientes de círculos diferenciados de produção simbólica: a cultura da globalização [...] (SARMENTO, 2007b, p. 36).

Nos seus cotidianos as crianças ao agirem se constituem como sujeitos e atores sociais. Ao produzirem, incorporarem, representarem e recriarem seus olhares infantis sobre o mundo, sobre si e sobre o outro. As culturas de pares resultam de um conjunto de aspectos cotidianos, valores, rotinas que as crianças produzem e compartilham através das interações com seus pares (CORSARO, 2011). Assim, ao investigar o campo teórico da infância significa compreender que apesar das crianças serem vistas por muito tempo enquanto seres incompletos, inferiores aos adultos, podemos entender que estas são capazes de interpretar o mundo que está a sua volta, de emitir opiniões e de participar ativamente da vida em sociedade.

Além do mais, no hoje as crianças são firmadas como produtora e reprodutora de cultura. “ [...] esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2007, p. 15). Sendo produtoras pelo fato de entrarem em contato com a cultura se apropriar de novos conhecimentos a partir do que ela já

⁷ A Sociologia da Infância tem desenvolvido teórica e metodologicamente conhecimentos sobre as crianças e suas infâncias de modo, a considerá-las como atores sociais, na busca do entendimento do social através delas e com o seu contributo geracional; assim, surge para auxiliar a Pedagogia da Infância a refletir sobre o ofício de criança nas creches e pré-escolas.

⁸ Nos estudos sociológicos sobre a infância as crianças são consideradas atores sociais que contribuem na produção e reprodução da infância, na interação e negociação com os adultos, na produção criativa da cultura de pares.

tem sobre o mundo, sobre as relações e sobre as interações que ela teve oportunidade de vivenciar.

São imensuráveis os progressos que foram alcançados ao longo da história no entendimento a respeito da infância. Muitos discursos foram desenvolvidos, e ainda o são, na defesa das crianças como seres plenos na sua individualidade. É evidente que não se pode mais falar da existência de um único conceito de infância, uma vez que as sociedades modernas, tendo variadas configurações sociais, culturais, políticas e econômicas, em diferentes momentos históricos, determinam diferentes infâncias, constituindo-as em uma categoria plural. Esta etapa da vida varia, quer de sociedade para sociedade, quer dentro de uma mesma comunidade ou até dentro de uma mesma família. [...] podemos afirmar a existência de infâncias e não de uma única infância (SARMENTO et al., 2005).

Diante desta nova perspectiva de infância(s), é compreendido que a mesma não existe como categoria estática. A sua concepção está em permanente construção, de modo que o entendimento o qual se chegou no hoje é produção de fatos históricos passados, bem como serão os entendimentos no futuro. Durante muito tempo as crianças eram simplesmente algo à margem da família, considerada um vir a ser. Só era considerada sujeito quando chegava à idade da razão. Agora, pelo seu momento social, a criança já é considerada como alguém que tem sua própria identidade e seus direitos que tendem a crescer em relevância social.

Consequentemente, a infância se constitui como campo emergente de estudos, com inúmeros pesquisadores discutindo, defendendo e entendendo as crianças como seres histórico sociais, produtoras de cultura e participantes da sociedade, sendo dela sujeitos ativos, que interagem com as pessoas, nos espaços e instituições, desenvolvendo estratégias para participarem do mundo social em que estão inseridas (CASTRO, 2015). A infância, então, é entendida como derivada de uma estrutura geracional estabelecida sócio historicamente (AGOSTINHO, 2010). As crianças são tidas como contribuintes para a produção e reprodução da sociedade e da infância, através da interação e negociação com os adultos e na produção criativa da cultura de pares com outras crianças.

Quando consideramos as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos assumimos a questão da participação infantil, um dos princípios incontornáveis nos discursos científicos e políticos produzidos na segunda modernidade. Ponderar a alteridade da infância implica ter em linha de conta o conjunto de aspectos que a distinguem do *Outro-adulto*, o que significa o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo (SARMENTO et al., 2005). As

distintas concepções existentes sobre a criança na contemporaneidade ocidental são peças fundamentais para compreender o quadro geral sobre como se constitui a infância atualmente, que necessitam serem conhecidas e entendidas dentro do contexto que foram determinadas. Isso permitirá novos e variados elementos para a apreensão da infância e das crianças na pós-modernidade.

3. A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA COMO UMA PRÁXIS DE PARTICIPAÇÃO

O limiar do século XXI trouxe consigo um movimento perpetrado pela Educação Infantil, o de construir uma “Pedagogia da Infância”, cujo alvo de preocupação fosse a própria criança. A emergência da consolidação de uma Pedagogia da Infância que atendesse aos direitos das crianças, de sua educação e de seus cuidados em instituições de educação infantil, foram quesitos defendidos por tal movimento, que propagava a necessidade de romper com uma visão adultocêntrica de criança e obter formas capazes de captar as suas práticas sociais; que por tempos foram ofuscadas por práticas escolarizantes presentes no contexto educativo da creche e pré-escola (CERISARA; OLIVEIRA; RIVERO; BATISTA, 2002).

A denominação Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil foi formulada a partir do reconhecimento do nascimento de uma área, ou subárea da Educação, que se vinha preocupando com instâncias educativas específicas, diferentes e anteriores à escola, mas não só. A acumulação destes estudos também apresentava uma marca peculiar, ao tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados para ela, de forma diferente daquelas tradicionalmente consolidadas nas teorias educacionais, ou seja, contestando criticamente as Pedagogias da criança, cimentadas nas teorias educacionais liberais do século XX (ROCHA et al., 2016, p. 34).

Sendo assim, o desenvolvimento de uma outra pedagogia focada para os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias.

É possível considerar, ao realizar uma análise sob os deslocamentos da história da Pedagogia, que a Pedagogia Tradicional⁹ estava pautada na transmissão dos saberes, entendendo as crianças como sujeitos participantes, mas o espaço para a efetivação de tal premissa era quase inexistente. Os estudos de Oliveira-Formosinho (2007) nos auxiliam a compreender a história da Pedagogia da Infância buscando, através das vozes de alguns dos principais pedagogos¹⁰, “[...] uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos,

⁹ Originou-se no século XVIII, a partir do Iluminismo. Tinha como finalidade universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento.

¹⁰ Dentre os pedagogos que propuseram alternativas significativas para a elucidação de uma pedagogia que abranja a criança enquanto ser ativo, competente, respeitado nos seus direitos de participação, têm-se Dewey nos Estados Unidos, Freinet na França, Malaguzzi na Itália, Paulo Freire no Brasil, Sérgio Niza em Portugal, como exemplos dos numerosos pedagogos que procuraram modos diferenciados de fazer pedagogia, que viesse a desconstruir o modo tradicionalista.

compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.14).

Tomar as crianças como seres humanos históricos, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, afirmando a infância como categoria geracional, social, histórica e geograficamente construída. Permeada por relações de classe, gênero, religião e etnia, que admite a criança como um sujeito de direito; são algumas das características da Pedagogia da Infância (BARBOSA, 2010).

A Pedagogia da Infância é alicerçada na averiguação de uma especificidade da educação da infância, num movimento que busca bases teóricas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem. Motivos pelo o qual, levaram ao encontro entre Pedagogia da infância e Sociologia da Infância, dado o interesse comum nas áreas de conhecer a infância, as crianças e o relevo do contributo delas ao mundo.

Nesta perspectiva pedagógica, tanto as crianças como os seus contextos socioculturais, que definem sua infância, devem serem considerados na ação educativa. De modo que as mesmas sejam o ponto de partida para a organização de todo o trabalho pedagógico. Diariamente, as crianças brincam, choram, dormem, comem, desenham, no entanto, “[...] isso não tem ressonância, não tem eco na organização do trabalho pedagógico” (CERISARA et al., 2002, p. 3). Tanto quanto os outros modos de viver das crianças não são, algumas vezes, considerados como questões de relevância nos planejamentos cotidianos das ações que são empregadas nas instituições de Educação Infantil.

Diante disto, vale enfatizar o conceito de Pedagogia-em-Participação criado por Oliveira-Formosinho (2007), que em semelhança com as Pedagogia da(s) Infância(s) difundidas pelo mundo, defende o exercício de uma práxis pedagógica que responda à complexidade da sociedade, das comunidades, das crianças e de suas famílias, através de um processo interativo de diálogo e confronto das crenças/saberes/práticas entre todos os envolvidos no processo educativo.

A maior ênfase da Pedagogia-em-Participação é considerar todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos de ação e autores de um contexto que se faz na partilha, na construção dos saberes e na vivência de experiências. O seu desenvolvimento abrange três tarefas básicas, conforme a perspectiva de Oliveira-Formosinho (2007). A primeira é a de construir contextos educativos nos quais haja múltiplas possibilidades e que o conhecimento seja construído de forma participativa, principalmente pelas crianças. O segundo é a

centralidade nas relações, uma vez que esse modo pedagógico pode ser definido como sendo o espaço para a interação e a escuta. O terceiro e último, é o diálogo com a história, aderindo-se a um fazer pedagógico de forma reflexiva e compartilhada, como subsidio para a construção de conhecimento sobre o modo de fazer adotado (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Em sua essência a Pedagogia-em-Participação é a “ (...) criação de espaços tempos pedagógicos onde interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (OLIVEIRA – FORMOSINHO, GAMBÔA, 2011, p.28). Para isto, é imprescindível a criação de um espaço que seja acolhedor, seguro, amplo e funcional para as crianças e que promovam a elas alegria e bem-estar, devendo ser organizado segundo os seguintes critérios:

- “- O da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclua todas as diversidades e respeite todas as identidades.
- O da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender.
- O da preocupação e resposta às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1998), para que a educação seja efetivamente porta da cultura.” (OLIVEIRA – FORMOSINHO, GAMBÔA, 2011, p.28)

O âmbito da Educação Infantil deve ser facilitador e propicio à construção de aprendizagens significativas para a criança, encarando-a enquanto um sujeito com agência. Não um sujeito à espera de ser pessoa, mas aquele que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade.

Assumir as crianças como possuintes de autonomia e competências para participar ativamente do processo pedagógico é uma tarefa fundamental para o desenlace das desigualdades geracionais. No contexto atual de educação, principalmente nas creches e pré-escolas, há uma emergência de implementar práticas enraizadas na Pedagogia da Infância, que considere nos processos pedagógicos, a valorização dos atores sociais (os professores, as crianças e suas famílias). Posto que, para a elaboração de uma pedagogia sob um véis participativo requer a necessidade do estabelecimento de relações mais próximas entre os envolvidos e também de crença diante das potencialidades infantis, para favorecer a elas experiências educativas em que sejam coautoras no seu cotidiano de ensino.

3.1 PRINCIPAIS PROCESSOS DE UMA PEDAGOGIA DA/EM PARTICIPAÇÃO

Para dar suporte ao educador de infância no conhecimento do seu grupo (identidade coletiva), de cada criança (identidade individual) e das respectivas famílias (identidades socioculturais), apresentamos alguns instrumentos metodológicos para exercício no cotidiano educativo com as crianças. São elas: a observação, escuta, negociação, diálogo e a documentação (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). De modo a auxiliar no fazer pedagógico, na tomada de decisões e na definição de escolhas pedagógicas dos educadores de infância (s).

A *observação*, é um instrumento imprescindível para o acompanhamento, planejamento e a avaliação na Educação Infantil. Com a observação o professor pode compreender as maneiras como as crianças se expressam, seus interesses e dificuldades e como comunicam suas ações e reações nas mais variadas situações. É um processo contínuo, que também intenta o conhecimento sob a criança-em-ação que se situa em vários contextos – familiar, comunitário e social (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Todavia, a observação não se resume apenas a um mero olhar, ela também envolve a escuta. A *escuta* é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, ou seja, sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem. A criança que é escutada tem o direito à voz no contexto educacional. Este fator a faz se tornar mais participativa nas conversas, nas novas descobertas e experimentações de todos os momentos que lhe são ofertados nas atividades educativas. Um instrumento que deve ser contínuo e deve ocorrer diariamente nos espaços infantis, uma vez que é um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus modos de vida, desejos, saberes, relações e intenções no cotidiano educativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

E para o desenvolvimento de uma pedagogia participativa que escute a criança, três elementos são fundamentais e devem ser proporcionados na organização do trabalho na educação infantil: o espaço pedagógico, o tempo pedagógico, as interações e relações pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009); são eles que condicionam e estruturam este ambiente.

Já o instrumento da *negociação* é o processo que implica na escolha por uma decisão em parceria. Para o alcance de um objetivo que é do interesse de um coletivo é preciso que se tenha a escuta e a comunicação. Na escola, o diálogo entre professores e alunos deve ser o eixo central de tal relação. Pois, é compreendido como negociação aquilo que passa pelo âmbito do

vivido, daquilo que precisamos para sobreviver à rotina já dada, como os horários pré-fixados, as normas estabelecidas, os projetos já pensados e as ações programadas no contexto escolar. Ou seja, negociar gestão escolar, professores e crianças, sobre aquilo que diz respeito direta e indiretamente ao processo, ritmo e modos do ensino e aprendizagem que é dado para as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Olhar para o planejamento como construção coletiva, é pensar de forma descentralizada do adulto. O planejamento deve estar assentado em uma ação interativa e democrática entre adultos e crianças (KONRATH, 2013). Não estamos referindo que tudo será proposto pelas crianças, pelo contrário, o professor deve oferecer mais de uma opção para que as crianças possam eleger democraticamente o que é melhor para o grupo, através de uma prática dialógica.

Como já aludido, a negociação requer o diálogo. O *diálogo* é o cerne da manutenção de uma relação positiva. E se tratando de um ambiente de Educação Infantil é necessário que ele ocorra entre educadores e alunos para o estabelecimento de vínculos afetivos, de atitudes de colaboração e cooperação na construção de um ambiente harmônico; pois, a ausência destes preceitos no espaço escolar, se deve pela falta de relações dialógicas entre adultos e crianças durante o processo de aprendizagem. Conforme indica Silva e Werle,

O diálogo proporciona a construção ou reconstrução de conhecimento. A interação com diferentes e/ou divergentes formas de pensar e agir possibilita que possamos refletir sobre nossos pensamentos/palavras e ações. A partir da socialização de diferentes práticas somos provocados a uma transformação (SILVA; WERLE, 2015, p. 6).

As crianças expressam muitas de suas intenções por meio de enunciados verbais e não-verbais, se comunicando com parceiros e componentes do grupo que pertencem com as variadas formas de comunicação. E o professor de infância deve estar atento a todas expressões que permite a constituição das mesmas como indivíduo consciente, que reconhece a si, ao outro, no diálogo legítimo.

[...] ouvir o outro ajuda educandos e educador a perceber que as experiências, as vivências, as opiniões e modos de ser são diferentes para cada pessoa. O outro se torna um espelho composto por muitos outros espelhos a refletir as individualidades que estão em constante formação. A valorização e o respeito a opinião do outro vão sendo então construídos por meio de trocas que se estabelecem entre educandos e educadores. Nas trocas de olhares, percepções, gestos, falas, curiosidades, medos, inseguranças, risadas ... é que cada um vai significando sua identidade, percebendo-se integrante e integrador de um grupo. São também, esses momentos que possibilitam o reconhecimento da existência do eu e do outro (KONRATH, 2013, p. 28).

Quando o educador faz a escuta das vozes das crianças, possibilitando o diálogo, ele está ofertando a criança um protagonismo ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, de maneira a instigar maior espaço de interação e participação delas, neste mesmo processo.

Entretanto, não se pode haver compreensão sobre as experiências educativas sem interpretação e avaliação. E para isto, pressupõem o observar, escutar e documentar dos fazeres ocorridos no cotidiano da sala de aula. Como outro instrumento pedagógico, a *documentação*¹¹ é a ação de compreender, interpretar, descrever e atribuir sentidos ao fazeres pedagógicos e as aprendizagens das crianças. É o ato de registrar as vozes, pensamentos, expressões, sentimentos e vivências, realçando o meio pelo qual foi apropriado e atribuído significado as experimentações feitas pelas crianças (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015).

Na Pedagogia da/em participação a ação de documentar permite o narrar sobre as experiências, as significando e (re)significando. A narrativa é um processo de criação de significado que permite compreensão; ao narrar as crianças revelam os seus modos de pensar acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, dos outros, das relações (AZEVEDO, 2009). Ao realizar a estratégia de registrar o saber, se coloca em diálogo duas culturas que são coexistentes no contexto educativo (a cultura do adulto e a da criança).

O educador age com rumo quando utiliza estas possíveis ferramentas pedagógicas nas suas ações cotidianas educativas, uma vez que a partir delas ele toma maior consciência dos seus fazeres no intento de aprimora-los, facilitando também para a criança a assunção de um lugar de maior participação, de expressão de voz e agência. Com tal opção política e pedagógica fica visível, então, a relevância da docência na Educação Infantil em apreender o conteúdo expressado e comunicado pelas crianças de seus pontos de vista, os acolhendo na organização e estruturação da rotina pedagógica.

¹¹ Conceito emergente a partir da divulgação da experiência italiana para a Educação Infantil, coordenada pelo pedagogo Loris Malaguzzi, desenvolvida na cidade de Reggio Emilia. A documentação pedagógica tem como foco a ideia de sistematização de percursos, elaboração da experiência e comunicação, por meio da seleção, organização e elaboração de registros das produções e vivências das crianças no contexto educativo.

4. AFINAL, O QUE É “PARTICIPAÇÃO”?

Discussão que vem conquistando visibilidade no país, a temática da participação e principalmente da participação infantil consolidasse nas investigações científicas através das produções de dissertações de mestrado e teses de doutorado¹² que reconhecem a criança como sujeito de direito. Entretanto, o termo em questão é bastante amplo e complexo devido a (in)definição da própria expressão que pode elucidar diversos entendimentos, conforme a perspectiva a qual é abordada.

Devido à complexidade da terminologia e pelo escopo deste trabalho buscamos por não eleger determinado conceito. Mas, apenas contextualizar brevemente algumas definições que são apresentadas nas literaturas estudadas, dando ênfase a área infantil.

De tal modo, com as análises bibliográficas verificamos que a expressão é originária no latim *particeps*, termo que significa dizer que participante é aquele que tem parte em, faz parte de, toma parte em aquele que partilha ou tem quinhão (BORDENAVE, 1994). Participação, então, é o ato de opinar, decidir e intervir sobre questões que afetam diretamente o indivíduo e/ou grupo a que se pertence. A dignidade e a autodeterminação são características dessa ação, que tem a ver com a capacidade de tomar decisões com liberdade, assumindo responsabilidades de qualquer categoria, que são resultantes do uso desta liberdade (GOULART, 2008). Conseqüentemente, expressar ideias, emoções, conhecimentos, preocupações e quaisquer sentimentos de indagação e sugestão é um ato participativo.

¹² Apresentamos algumas destas produções científicas para situar o leitor acerca da temática: ARCURI, Priscila Abel. **A participação é um convite e a escuta um desafio**: estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos. Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017. BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. **A participação infantil no cotidiano escolar**: crianças com voz e vez. Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRG, 2014. CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Participação infantil**: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. Dissertação de Mestrado, apresentada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2011. AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese (Doutorado) nos Estudos da Criança, Uminho/Pt., 2010. FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos**: participação das crianças nos contextos de vida. – Representações, práticas e poderes. Tese (Doutorado). – Instituto de Estudos da criança, Universidade do Minho, Braga, 2005.

Soares afirma que “a participação é, sem dúvida, um fator decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” (SOARES, 2005, p. 152). Assim, compreendemos que a participação é algo vivido num processo que envolve interação, escolhas, negociações, sendo uma prática da/na relação social, um fenômeno processual criado pelos seus participantes. A participação é um direito inalienável para qualquer indivíduo, bem como para as crianças também, uma vez que a participação infantil é uma ferramenta importante para a construção de espaços de cidadania na infância.

Um dos contributos para a expansão acerca da valorização da participação infantil foi a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, que vinha a salvaguardar os direitos de participação para as crianças, ao sustentar que elas são atores sociais e com competências políticas. Articulava-se a sua proposta de participação infantil através dos direitos de: direito à livre expressão e respeito às suas opiniões (artigos 12º e 13º); direito à associação (artigo 15º); direito à liberdade de pensamento e à escolha da religião (artigo 14º), considerando quatro aspectos da vida das crianças: o direito à vida, ao desenvolvimento, à proteção e à participação (CASTRO, 2015).

No Brasil, o movimento de abertura sobre os direitos específicos das crianças incidiu com a Constituição de 1988, e anos mais tarde em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual foi originário de intensas mobilizações da sociedade civil brasileira, constituída como um instrumento de luta emancipatória em direção a uma relação mais democrática entre adultos e crianças. Através do ECA foi eclodido uma nova concepção de criança como “sujeito político” e “sujeito de direitos”. Declarando assim, as crianças com status próprio de cidadãos, em contrapartida ao então Código de Menores, que concebia a criança apenas como “menor carente, abandonado ou infrator” (AGOSTINHO, 2015).

Enfatizamos as alíneas que por ora nos interessam do Estatuto da Criança e do Adolescente: o Capítulo II – “do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”, Art. 15 – “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 garantidos na Constituição e nas leis”; e “Art. 16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] II - opinião e expressão; [...] V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; [...] VI - participar da vida política, na forma da lei” (BRASIL, 1990).

Dentre os direitos infantis, a participação da criança tem sido motivo de lutas em meio a desafios, o que nos faz buscar compreender em quais medidas tais preceitos expandidos pelas

políticas públicas, tem sido abrangido e garantido de fato nos contextos que as crianças estão inseridas (a família, a escola, a comunidade). E principalmente, como ela é compreendida e adotada no ensino de Educação Infantil.

Em decisões relacionadas a vida das crianças, a participação apresenta consequências positivas para elas. Como compreensão dos processos democráticos e comprometimento com os mesmos, desenvolvimento de sua autonomia, maior autoestima, independência, habilidades sociais, etc. Visto que as crianças que mais manifestam seus pontos de vista são menos vulneráveis frente aos abusos cometidos contra elas e seus direitos (SOARES, 2005).

A ação de participar e o sentimento de ser integrado a algo, conduz o indivíduo a uma consciência de si mesmo, dos seus direitos e de seu pertencimento a um grupo ou comunidade. Assim, significa dizer que o participar influi diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental. Um processo que possa associar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos ansiados (TOMÁS, 2007).

4.1 CONTEXTUALIZANDO PARTICIPAÇÃO SOCIAL/POLÍTICA INFANTIS

Termo que conquistou o foco dos questionamentos sobre a posição social silenciada e invisível das crianças, a participação, como já exposto anteriormente, incide através de discursos que tentam esforçadamente encarar a categoria infantil de um modo distinto daquele posto pelas teorias de normatização (que as situou como meros recipientes indefesos do empenho do adulto), à guisa de recuperar a contribuição sócio-política das crianças para com a sociedade, e a sua agência enquanto sujeito social de direitos.

Quando falamos sobre participação social, estamos nos referindo as influências e participações dos sujeitos/cidadãos nos espaços e nas organizações da comunidade e da sociedade. Sendo assim, na vida associativa e/ou sócio comunitária, com a sua participação na vida escolar, nos bairros, clubes, em associações esportivas, entre outros. E quando se participa da vida social, procurando influenciar as decisões de interesse comum, buscando a conquista dos direitos da cidadania, se envolvendo de forma efetiva em políticas locais, regionais, a exemplo, também estamos fazendo o uso da participação política.

A expressão participação envolve a atuação organizada e responsável dos múltiplos setores da sociedade, na solução de problemas coletivos e na promoção do bem comum. Se

concretizando quando se permite que os sujeitos façam parte das decisões que lhes dizem respeito, seja nos aspectos políticos, sociais, culturais ou econômicos (ALVES, 2013).

A participação como processo pode ocorrer em vários níveis, que vão desde ações cotidianas, eventos específicos, a espaços criados para que a participação de crianças aconteça. Devido à sua complexidade, na comunidade, a exemplo, a participação de crianças varia não somente com a motivação das mesmas e suas capacidades, mas dependendo também das relações familiares e do contexto cultural em particular. Todavia, as crianças ainda são vistas como irresponsáveis, irracionais e incapazes de fazerem suas escolhas e de serem informadas em assuntos que lhe dizem respeito (SOARES, 2005). Assim, questão de participação desta categoria na sociedade, seja ela socialmente ou politicamente, se torna e é um assunto ainda delicado; pois, se reconhecida legalmente, essa geração ainda não é socialmente como uma parte permanente e estrutural, bem como tampouco são consideradas as ideias das crianças e suas necessidades.

A política e as políticas públicas são formas de possibilidade para a participação em sociedade a categoria da infância. São importantes na medida em que auxiliam, interferem e conseguem representar de forma adequada a categoria da infância, os direitos e os interesses das crianças. Posto nos documentos nacionais e internacionais, elas preveem a escuta da criança e sua participação na formulação de políticas e de ações que lhe dizem respeito. No entanto, é um fator que irá depender da forma como se pensa a política e como as pessoas entendem seus direitos, a indicar se certas leis e/ou propostas visam às crianças (ou às famílias) e como elas irão participar.

Os autores Sarmento, Soares e Tomás (2007) apresentam um contributo acerca da discussão da participação política das crianças. Eles ampliam seu entendimento, quando afirmam que estas constituem, verdadeiramente, o único grupo social a permanecer excluído de direitos políticos expressos, sobretudo a partir da forma de escolha representativa dos dirigentes políticos. Acentuando também que a invisibilidade política da infância é característica da modernidade ocidental e que quando se discute participação das crianças, demanda constitui-la dentro de suas culturas infantis, indo além da apologia ao “voto”. Uma vez que o ideal democrático é designado por meio da participação eleitoral, uma das formas mais comuns e abrangente de participação política, porém, o conceito de participação política é mais que simplesmente o ato de votar, enquanto direito político determinado (COELHO, 2013).

Consequentemente, reconhecido as supostas competências necessárias das crianças para terem o direito a participar, são viáveis também os canais, os meios ou os espaços distintos para

que ela seja veiculada. A família, a escola, e as outras instituições educativas, então, se constituem como os âmbitos mais imediatos ou próximos para que a participação infantil aconteça (REI, 2008). A escola e a cidade são percebidas como espaços socializadores – também na dimensão política – auxiliando as crianças a obterem diferentes fontes de percepção, conhecimento do mundo, de construção de identidade, de desenvolvimento de competências de negociação, liderança, de influência que serão elas próprias características de processos políticos de tomada de decisão. Segundo Coelho,

[...] no espaço escolar é possível serem vivenciadas várias formas de participação política, a saber: democracia direta (situações como eleição direta para diretor, por exemplo, quando aberta à comunidade escolar); democracia indireta ou representativa (via conselhos escolares, grêmios estudantis) e, por fim, democracia semidireta (situações em que a comunidade escolar é consultada sobre determinado assunto por meio de plebiscito, referendo ou consulta popular). É importante ressaltar que, embora a democracia semidireta seja um instituto defendido como elemento salutar de participação, é bastante rara (quando não inexistente) sua efetivação (COELHO, 2013, p.03).

A participação num sentido mais significativo deveria, assim, levar a transformações e influência nos contextos de vida das crianças. Refletindo também sobre as esferas pública e privada onde as crianças sejam vistas não apenas como indivíduos, mas como coletivo. Assim, importantes distinções seriam necessárias entre participação, consulta, ação coletiva, visibilidade ou protagonismo das crianças, já que raramente quando ocorrem não se efetivam no sentido amplo do termo.

A participação política e social infantil permanece como foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ser ouvidos pontos de vista e vozes distintas. De acordo com Sarmiento “a aquisição de comportamentos cívicos não é questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres da cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia” (SARMENTO, 2005, p. 34). De certo, são as ações de participação dos alunos que permitem o exercício pleno da ação educativa. Para que a participação como valor se constitua nas escolas, dispõe ter como princípio a organização de garantia de voz e vez de todos os segmentos que compõe a instância escolar, incluindo assim, as crianças nas tomadas de decisões que também as dizem respeito.

No entanto, é pertinente colocar em questão o que a autora Trevisan (2012) observou em pesquisa sobre crianças: que na prática parece apontar para diferenças entre grupos distintos de crianças em relação a participação delas na escola. Pois, quando dadas as mesmas

oportunidades para participar, decidir, e refletir, nem todas as crianças o fazem do mesmo modo, ao mesmo tempo, e algumas crianças optam por não participar. O que nos faz não adotar uma perspectiva de tudo ou nada quando toca aos direitos de participação das crianças, já que há situações particulares onde as crianças necessitarão mais de proteção (sendo mediadas por adultos responsáveis) e menos de participação.

Por outro lado, para que se possa compreender as formas de participação infantil nos espaços e nesses tempos sociais, há a necessidade de considerar as formas como o meio social reconhece a infância, as formas de atuação das crianças, bem como dos adultos na relação/interação com elas. A ideia de participação infantil aparecerá, então, intimamente ligada à de infância enquanto coletivo produtor de transformação social a partir ação, ainda que essa ação possa se situar em diferentes domínios; nem sempre com a mesma intensidade, e nem sempre com os mesmos efeitos.

4.2 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA

Considerando a participação como um direito, vislumbrar a tomada de decisão das crianças nas atividades educativas se revela como um aspecto de importância na construção da participação cívica e cidadã infantil. Entretanto, devido a maneira como as escolas vem se constituindo historicamente, tal mecanismo ainda não se concretiza efetivamente. Apesar de ser uma ação imprescindível de avanço a ser proporcionado pelas instituições no sentido de permitir que as crianças não somente sejam ouvidas por meio das suas expressões, mas também participem das decisões nas políticas educacionais.

A construção de espaços pedagógicos participativos requer a promoção de ambientes de discussão, negociação e formulação de repertórios de ação para as crianças. Para tal, devem ser considerados na prática de sua concretude: a garantia dos direitos de proteção e provisão; a não manipulação nem coação da parte dos adultos nas dinâmicas que são desenvolvidas; implica ainda que sejam consideradas questões como a idade, gênero, etnia, classe social; e implica também que as crianças compreendam e dominem, antes de mais, o processo em que estão inseridas (TOMÁS, 2007).

Quando levamos em conta este paradigma de participação das crianças, podemos identificar que alguns estereótipos que marcam a não participação das crianças nos ambientes

escolares podem ser ultrapassados; a exemplo, o estereótipo associado as teorias dos estágios de desenvolvimento na infância. Conforme Fernandes,

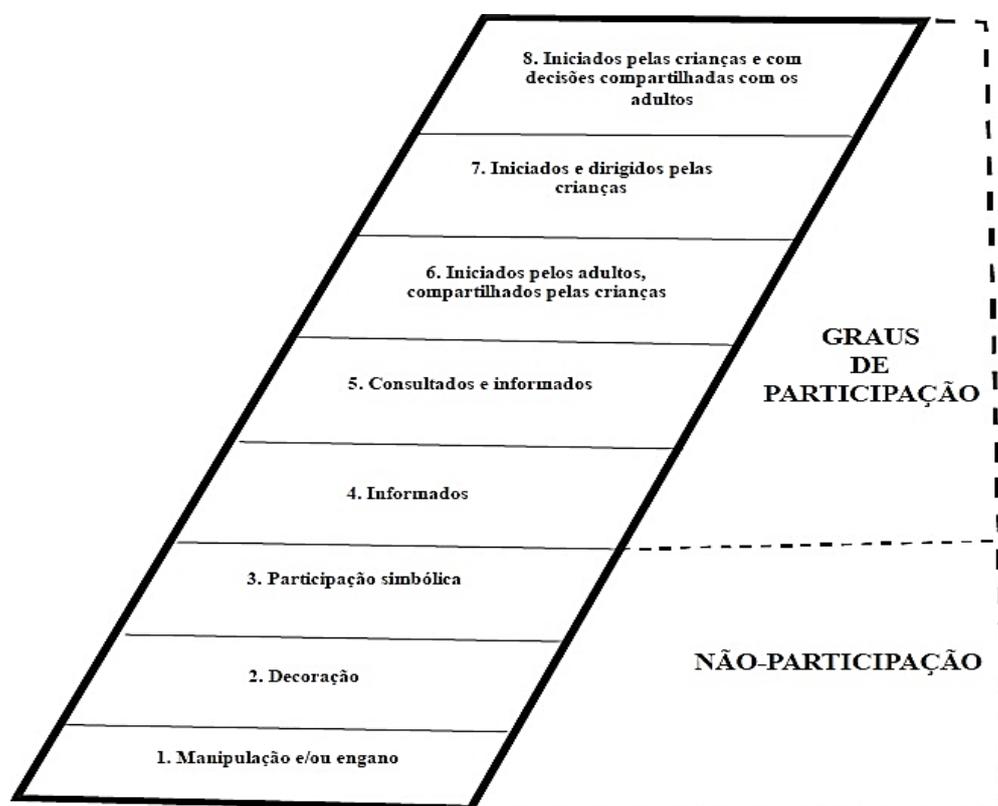
[...] a idade, tal como o tempo, é um conceito ao mesmo tempo arbitrário e negociável, sendo indispensável ter sempre presente que a idade cronológica permite um aparente enquadramento racional e científico para o julgamento apoiado pelas teorias biopsicológicas, mas não possui suficiente informação acerca da maturidade ou de aspectos culturais e sociais que lhe atribuem múltiplas configurações (FERNANDES, 2005, p. 466).

A idade, portanto, não pode ser um entrave à questão da participação infantil. Apesar das crianças serem marcadas pela categoria de grupo geracional da infância, elas têm a capacidade de perceber, interpretar, questionar, propor e agir, como indicado por autores já apresentados neste estudo. Basta que se oportunizem espaços de ação protagônica e escuta para elas, pois, crianças também querem participar, e têm desejo em opinar e dar soluções no que se refere a suas vidas.

A participação infantil pode ser considerada em dois níveis, como indicado por Alfageme et al. *apud* Lima (2018). São elas: a participação simbólica, aquela que as crianças podem ser manipuladas pelos adultos, por palavras e situações; a exemplo, quando são consultadas para expressar suas opiniões sobre determinado assunto, mas tem pouca ou nenhuma noção sobre o tema. E a participação protagônica, quando a criança pode se tornar líder e responsável por ações, seja na tomada de decisões seja na sua concretude; ou seja, quando estas podem reivindicar elas mesmas os seus interesses e direitos.

Também há outros níveis de participação infantil que podem ser considerados, segundo Roger Hart *apud* Goulart (2008), que utiliza a escada sugerida por Arnstein (1969) para tipificar a participação das crianças num contínuo de oito níveis, como exposto na figura:

Figura 1 - Escada Representativa dos Níveis de Participação Infantil



Fonte: GOULART (2008)

Sendo assim, seguimos do 1º degrau – quando os adultos utilizam das vozes das crianças para comunicar suas ideias, enfatizando que o projeto foi totalmente desenvolvido pelas crianças. O 2º – uma forma de participar o qual o sujeito pode emitir sua opinião desde que não fuja do que lhe foi perguntado. Podendo até optar por uma das opções dadas e também se posicionar a favor ou contra sem questionar a lógica do que é proposto; ou seja, quando as crianças são convidadas para a promoção de uma causa, mas elas não sabem bem do que se trata. Coutinho (2013) argumenta que este tipo de participação é a mais vivenciada nas instituições de educação infantil, quando nesta é dada opções fechadas de escolha para as crianças, como: “querem essa história ou a outra?”, “querem desenhar ou brincar no parque?”.

O 3º – quando os adultos se dirigem inteiramente as crianças por esperarem que estas se saiam bem no que irão fazer. Assim é conduzida as opiniões das crianças como se elas tivessem voz, mas a voz e a opinião dada é a do adulto. O 4º – está dividido na difícil distinção que pode perpassar pela tênue presente no contexto entre: a atividade voluntária em que a pessoa se mobiliza com algum fim e sabe do que está participando ou quando há manipulação, ou uma

pressão para a participação, do adulto às crianças. O 5º – quando os adultos dirigem os processos para as crianças, mas previamente elas são informadas dos propósitos do processo, dando suas opiniões e sendo respeitadas com uma escuta qualificada e séria. O 6º – que promove um salto qualitativo na interação adulto/criança, por ser principiado pelos adultos, mas compartilhada com as crianças. O 7º – o jogo, é o âmbito mais comum desta atividade, como uma ação fundamental para as qualidades em que a participação está implícita. Todavia, pode haver uma intencionalidade do adulto em controlar e dirigir os jogos das crianças. E o 8º e último – as crianças iniciam e dirigem atividades, projetos, etc., mas sendo apoiadas pelos adultos. Havendo uma cooperação explícita baseada na colaboração e confiança, um reconhecimento mútuo de valor e de respeito.

Vale enfatizar que há a importância de não se considerar os níveis presentes na escala como uma simples forma de medir a participação das crianças em algum projeto, pois o que o autor Hart propõe com os níveis da escala exposta é que esta seja uma forma de pensar e refletir sobre como ocorrem os possíveis modos de participação os quais as crianças são incluídas.

Na escola, de modo especial, a participação das crianças tem tido um lugar de destaque. Carvalho, Quinteiro e Serrão (2007) pontuam que a discussão não é nova, sendo “uma das mais reivindicadas dimensões do discurso pedagógico da Modernidade [...] tendo em vista a desejada formação para a emancipação do sujeito” (CARVALHO; QUINTEIRO; SERRÃO, 2007, p. 27). Porém, as práticas escolares e propostas pedagógicas que promovem a participação infantil na escola não são uma realidade nacional e nem internacional, por mais que seja tema de debate e se tratar de um direito das crianças posto em Conversões Internacionais e em documentos nacionais específicos à educação. Ainda é corriqueiro práticas pontuais restritas a coletas de opiniões e o não espaço para as crianças sob a possibilidade de tomar decisões importantes no âmbito escolar (CARVALHO et al., 2007).

E como bem complementa Oliveira-Formosinho, as práticas majoritárias nas escolas infantis não estão pautadas nos interesses ou no processo de aprendizagem vividos pelas crianças, mas continuam reproduzindo uma cultura adultocêntrica, com foco no ensino. Conforme a concepção criada pela autora da Pedagogia da Transmissão que “se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 17).

Para os adultos a participação das crianças na escola é percebida como um direito, já o entendimento do conceito de participação infantil é aquele atrelado a ideia de consentimento deste adulto/professor aos interesses e necessidades das crianças. “[...] a ideia de participação

infantil, costuma ser representada pela autorização do adulto a manifestações de interesse das crianças, ou mesmo em convites para que elas opinem sobre situações específicas” (FOCHI; VASCONCELOS, 2016, p. 852). De certo, os interesses e necessidades das crianças são atravessados pelas crenças dos professores sobre o que eles acreditam serem importante para elas. O que ocasiona, neste caso, na organização de contextos e tempos escolares de maneira vertical e as possibilidades de exercício dos direitos pelas crianças se darem por meio do comprometimento destes adultos/professores.

Nos modos como os educadores conduzem os processos educativos, Oliveira-Formosinho esclarece que “[...] é necessário a atenção profissional do educador quanto às interações adulto-criança, buscando analisar se estas estão sendo empáticas, favorecendo a autonomia e ao mesmo tempo criando e propondo desafios” (2013, p. 194). A interação estabelecida entre o adulto e a criança (a sua relação pedagógica) é fulcral e decisiva para uma prática educativa de qualidade. Os educadores das instituições infantis devem ser aqueles que questionam suas práxis e a maneira como está sendo propiciado o bem-estar, envolvimento e a participação para as crianças, através dela.

A postura do educador deve fomentar a construção dos direitos participativos dentro da sala de atividades, sendo essa participação fruto da partilha de controle (FERREIRA; SARMENTO, 2008). Ao ouvir a voz da criança, o adulto consegue, não apenas uma melhor adequação das suas práticas, mas também, a possibilidade da construção de uma identidade mais sólida para a mesma. O apoio constante e atento dos adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança, sejam elas em aprendizagem e na elaboração de um conhecimento prático do mundo físico e social.

5. PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO

No presente capítulo abordamos a metodologia utilizada no estudo, a qual está dividida em três partes, refletindo as fases de realização da mesma. Primeiramente, apresentamos a natureza do trabalho, com os instrumentos de pesquisa adotados e os procedimentos utilizados na análise dos dados. Em seguida, fazemos a descrição do contexto de investigação e dos seus participantes. Na terceira parte, temos o relato de como ocorreu o aceite final das crianças em participar deste estudo. Ao compreendermos as particularidades do campo e dos sujeitos da pesquisa, intencionamos responder as inquietudes sobre/se/como ocorrem as formas de participação das crianças em contextos de Educação Infantil.

5.1 OS PROCEDIMENTOS

A pesquisa realizada é classificada como um estudo de caso que aborda as formas de participação das crianças em contextos educativos escolares. Esta modalidade de pesquisa “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento; [...] pois, é encarada como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real” (GIL, 2010, p. 37). É uma forma de pesquisa indicada como propícia para apreender os sistemas simbólicos dos indivíduos, com seus modos explícitos e implícitos, que regulam e/ou favorecem as relações, as manifestações, as ações, e no caso desta pesquisa, que regulam e/ou favorecem a agência de crianças na escola.

A investigação teve como finalidade analisar as formas de participação das crianças na Educação Infantil e como elas se comportam para que suas falas sejam consideradas no contexto educativo, de modo a averiguar se esse espaço promovia mecanismos e práticas participativas para/com as crianças. O campo de pesquisa, então, foi uma instituição pública municipal de Educação Infantil localizada no Alto Sertão Alagoano; ocorrendo em consonância com o estágio supervisionado II (em Educação Infantil) da estudante-pesquisadora em formação, ao longo dos meses de julho a outubro de 2018. A escolha por esta escola se deu por diversos fatores, entre eles: a modalidade de ensino, o financiamento, a localização, e por ter sido indicação feita por colegas; ao ser apontada como um ambiente aberto para formação

continuada de professores – assim, procura realizar, apesar das dificuldades, um processo de ensino e aprendizagem com qualidade para as crianças. Já a escolha por associar estágio curricular e pesquisa de campo para o TCC, se deu por acreditarmos que não poderíamos dissociar duas experiências que convergem entre si, e que esta escolha poderia gerar benefícios e enriquecer minha¹³ formação.

A turma de Educação Infantil observada durante o estágio da pesquisadora em formação foi uma turma de Jardim I cujas aulas ocorrem no turno matutino. No período de quatro meses, foi adotada para o campo a dinâmica da disciplina de estágio supervisionado II: cinco observações, seguidas de semanas de regências e observação; parando três semanas de recesso escolar, prosseguindo com mais duas semanas de regências e observação. Assim, foram realizados 23 turnos – com quatro horas cada, de observação em sala de aula e no pátio da escola, totalizando 92 horas de permanência na instituição junto às crianças da turma participante da pesquisa.

Contemplar os dois tipos de atividades de formação (estágio e pesquisa) em uma única oportunidade, de início acarretou algumas dificuldades, como: inicialmente centralizar o olhar na prática docente e na organização das rotinas desenvolvidas, um fator pregnante da experiência de ser estagiária, deixando em segundo plano por vezes a observação sobre as crianças em si. Então, para obter resultados diante da pesquisa, foi preciso modificar o olhar em direção mais às crianças e nas suas respostas diante dessas práticas escolares. Esse exercício de treino do meu olhar ocorreu via leituras dos registros do campo em reunião de orientação com a orientadora do trabalho, de modo a ressignificar a postura “de regente” para a postura “de uma regente e pesquisadora em formação”; de uma turma em que eu não estava somente a desenvolver atividades para *as* crianças, mas *com* elas, sendo necessário analisar constantemente como estas se comportavam no cotidiano da Escola Municipal de Educação Infantil.

Como contributo da associação destas duas experiências de formação, podemos indicar a ajuda das estudantes companheiras de estágio durante o processo de vivenciar um espaço até então desconhecido. Não estar sozinha no campo, possibilitou, a exemplo, o compartilhamento de informações sobre situações que por vezes passaram despercebidas aos olhos da

¹³ A primeira pessoa do singular aparecerá em formação em alguns momentos do presente texto com vistas a refletir ações realizadas e vividas individualmente pela estudante autora do presente TCC.

pesquisadora em formação. Na execução das tarefas desenvolvidas. O contato interpessoal com os participantes da pesquisa, entre outros fatores, os quais foram validos para a efetivação deste trabalho.

Vale salientar que as técnicas empregadas para a coleta de informações da pesquisa foram a observação participante e o registro destas em diário de campo e em relatórios. A observação participante é uma técnica essencial à pesquisa de caráter qualitativo, por permitir a compreensão da realidade observada. Conforme Cruz Neto, a observação participante “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (CRUZ NETO, 2004, p.59). O método permite ao observador introduzir-se na situação a observar com vistas se integrar progressivamente aos atores sociais ali presentes, analisando o comportamento verbal e não verbal dos participantes, o que fornece hipóteses para o problema investigado.

As observações foram realizadas contemplando inicialmente uma postura de menos intervenção, por parte da pesquisadora, quando ela se dedicou mais a ver como as crianças interagem sob a regência da professora efetiva da turma. Posteriormente, considerando que este também era o campo de estágio regular da pesquisadora em formação, contou-se com algumas oportunidades de interação com as crianças já experimentando a posição de docente na relação pedagógica, quando a mesma teve oportunidade de conduzir, junto com duas companheiras de estágio, algumas atividades com as crianças em metade do tempo do turno escolar diário. Neste sentido, a experiência de formação docente em questão conjugou prática docente e pesquisa, tal como defendida por Lüdke e Cruz (2005).

No diário de campo foi feito o registro das observações no dia a dia em sala de aula e no pátio. Como já aludido, a pesquisadora realizou suas observações diretamente com as crianças ao desenvolver atividades com as mesmas. O “treino” do olhar da pesquisadora em formação foi fundamental para não perder de vista o objetivo do TCC de identificar as formas de socialização, as maneiras de interpretação feitas pelas crianças sobre os eventos que vivem, experimentam, criam e recriam, e sobre o ambiente em que se encontram. A interação nas brincadeiras e simultaneamente observando os grupos de crianças, se fez necessária para a aceitação e sentimento de segurança e conforto delas com a adulta em questão.

Todos estes escritos, ao fim das atividades do dia, eram transcritos em relatórios de trabalho de campo. No total foram elaborados vinte e três relatórios, construídos a partir das vivências em cada turno de permanência na EMEI. Estes relatos registram ao máximo possível a ação das crianças nas observações e regências realizadas.

Pesquisar a infância demanda muitos cuidados que nos esforçamos para identificar no decorrer do processo, sendo eles: o fato de uma adulta desconhecida que tenta e busca ser aceita no grupo pode gerar resistência por parte das crianças; participar da vida do grupo estudado (DELGADO; MÜLLER, 2008) considerar a voz da criança, e para isso, utilizar vários métodos a identificar se/como eles traduzem as expressões e modos de agir das crianças.

5.2 O CAMPO DE PESQUISA E OS PARTICIPANTES

Com base nos critérios modalidade de ensino, financiamento, localidade, e outros critérios já supracitados, escolhemos uma pré-escola, pública e municipal como campo para o presente estudo. A escola *locus* da pesquisa é uma unidade escolar pública municipal situada na cidade de Delmiro Gouveia-Alagoas, no Alto Sertão Alagoano, uma região de fronteira com outros municípios do sertão baiano e sergipano. A escola foi criada na década de 1990, sendo dedicada exclusivamente à Educação Infantil, com a oferta do ensino para crianças de três até seis anos de idade.

A EMEI funciona nos turnos matutino – das 7h30 às 11h30 – e vespertino – das 13h30 às 17h15. Cada turno comporta: duas turmas de Jardim I, duas turmas de Jardim II e uma de Maternal. Dada a sua oferta, comporta cerca de 250 educandos matriculados na modalidade de pré-escola. Atende a um conjunto de crianças de classes sociais diversificadas, predominando os de classe econômica pobre, apesar de ser localizada no centro da cidade. Conforme os dados históricos que estão relacionados à instituição, esta é a pioneira da rede municipal, datando o atendimento as crianças das camadas menos favorecidas desde 1986.

A instituição funciona com 32 funcionários, sendo que em cada turma atua uma professora¹⁴ regente e uma professora auxiliar, com cinco salas de aulas em funcionamento que agregam cerca de 20 a 25 alunos por turma. Se trata de uma escola antiga, que foi construída através do reaproveitamento do espaço de uma casa. Algumas salas ainda têm a lousa antiga, porém todas são bastante enfeitadas com cartazes, brinquedos, jogos e prateleiras com os

¹⁴ Utilizamos o gênero feminino pelo fato do segmento docente da EMEI ser predominantemente composto por mulheres.

materiais das crianças. O pátio não é coberto¹⁵, o que ocasiona impossibilidade de as crianças brincarem no local quando chove, por exemplo. Nele continha apenas gangorras e um tipo brinquedo carrossel – denominado pelas crianças de “gira-gira”.

Uma das particularidades da pré-escola pesquisada é a sua abordagem pedagógica. Em sala, as aulas são executadas a partir de uma rotina composta por atividades permanentes. Observamos as seguintes: brinquedo livre, acolhida, chamada, “quantos somos?”, calendário, roda de conversa, recreação, leitura. Tanto as atividades em sala quanto as atividades para casa que tomamos conhecimento são elaboradas com a finalidade de desenvolver as habilidades de escrita, recorte, colagem, desenho e pintura, nas crianças.

Dentre os três níveis de ensino da Educação Infantil na escola, a turma escolhida para a pesquisa foi uma do Jardim I, do turno matutino, com crianças na faixa etária dos quatro a cinco anos de idade. A turma foi elegida a partir do aceite da equipe gestora da pré-escola e das professoras da turma em específico, para que a pesquisadora em formação e suas companheiras de estágio pudessem adentrar a sala de aula, fazer suas observações e demais atividades, conforme a dinâmica do Estágio Supervisionado II.

As professoras¹⁶ da turma são do sexo feminino, sendo uma professora regente e a outra auxiliar. Para preservar a imagem destas, iremos nos referir a elas quando se fizer necessário no corpo desta análise, através de nomes de fictícios: trataremos a professora regente pelo nome de Violeta, e para a professora auxiliar utilizaremos o nome de Margarida. A professora Violeta é formada em Pedagogia, possui especialização, tendo vinte anos de experiência na profissão, com dois anos atuando na Educação Infantil. Já a professora Margarida é formada em Teologia – Licenciatura plena na ciência da religião, não possui formação continuada, tendo trinta e cinco anos de docência, sendo três anos na docência em Educação Infantil.

Para a turma, empregaremos a nomeação ‘Arco-íris’, quando estivermos nos referindo às crianças da turma no geral. Sendo assim, o quantitativo de crianças da turma Arco-íris era 24, sendo 12 meninos e 12 meninas. São crianças que interagem bastante com as professoras,

¹⁵ Até o momento de estadia da pesquisadora em formação na escola, este se encontrava neste estado, porém, nos dias finais de minha permanência no ambiente, foi observado o indício que a escola estava a receber uma cobertura que proporcionaria conforto para todos da escola, em especial para as crianças, que são quem mais usufruem do espaço.

¹⁶ As informações da professora regente foram dadas pela direção escolar, uma vez que, nos momentos que foram feitos a coleta dos dados das profissionais, está se encontrava ausente. Entretanto, sobre a professora auxiliar, foram extraídos os dados com a própria docente.

são afetivas, participativas, alegres, curiosas, falantes e que se inquietam com o silêncio da aula e de praticamente sobre tudo que acontecesse no dia a dia em sala, que gostam de ajudar os colegas ou as professoras, compartilham suas vivências e experiências familiares, e gostam de fazer atividades lúdicas, que provoca divertimento.

Sobre esta afetividade, os quais é necessária na relação entre educadores e crianças nos ambientes educativos infantis, vale ressaltar as demonstrações de afeto das crianças para com a pesquisadora em formação. A cada novo dia, fazendo parte do mundo escolar delas, foi possível o acréscimo gradual dos carinhos apresentados de distintas maneiras, tanto das meninas quanto dos meninos; seja nas boas-vindas, nos chamados para fazer parte de suas brincadeiras, do chamado para sentar-se próxima aos seus grupos de carteiras, os abraços, os beijos, o querer sentar-se próxima a pesquisadora e o cuidado para com a mesma. Eram formas de acolhimento com a outra-adulta que deixaram evidente o quanto elas foram receptíveis à presença e interação da pesquisadora nas suas brincadeiras, o que foi fator primordial para a recolha dos dados para a presente pesquisa, bem como, o quanto elas gostam e precisam de carinho, seja ele confirmado com palavras ou gestos.

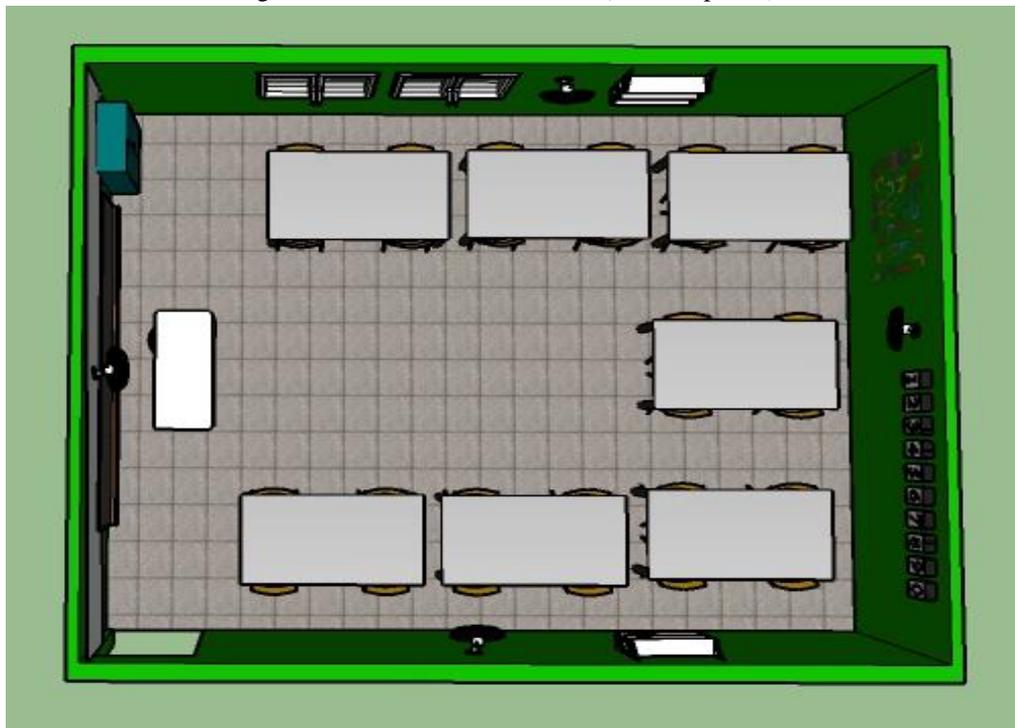
Dos manifestos de afeição, destacamos o caso da aluna identificada por *Barbie*, que nos poucos dias de estadia no campo falou para a pesquisadora que esta era sua amiga, de modo a passar os próximos dias comprovando tal constatação e no último dia de observação no campo afirmar a dita frase, quando externou ao sentar-se no colo da pesquisadora, a abraçando e beijando: “*Sou sua amiga*” (*Barbie*, trecho do diário de campo 23). Respondi: “*Também sou sua amiga*” (Pesquisadora, trecho do diário de campo 23). Complementou: “*Amiga e tia*” (*Barbie*, trecho do diário de campo 23). “*Vou ficar com saudade de você*” (Pesquisadora, trecho do diário de campo 23). “*Também vou ficar tia*” (*Barbie*, trecho do diário de campo 23).

Os alunos desta escola são alunos da zona urbana e rural do município – na turma Arco-íris, boa parte é da zona urbana. Para as crianças da zona rural – residentes de povoados próximos – a Secretária Municipal de Educação (SEMED) disponibiliza transporte escolar. Estas crianças, então, chegam à escola diariamente sob a responsabilidade do funcionário (motorista) responsável por aquela rota. Já as demais que residem na zona urbana da cidade moram nas proximidades da escola, logo, vêm acompanhadas pelos pais ou familiares usando diferentes meios de locomoção, como carro, motocicleta ou mesmo caminhando.

Na sala de aula, as crianças da turma Arco-íris são agrupadas em um conjunto de carteiras bem pequeninas, de modo a formar no ambiente sete grupos de quatro carteiras/crianças cada (Figuras 2, 3 e 4). Este fator da disposição das crianças no espaço da

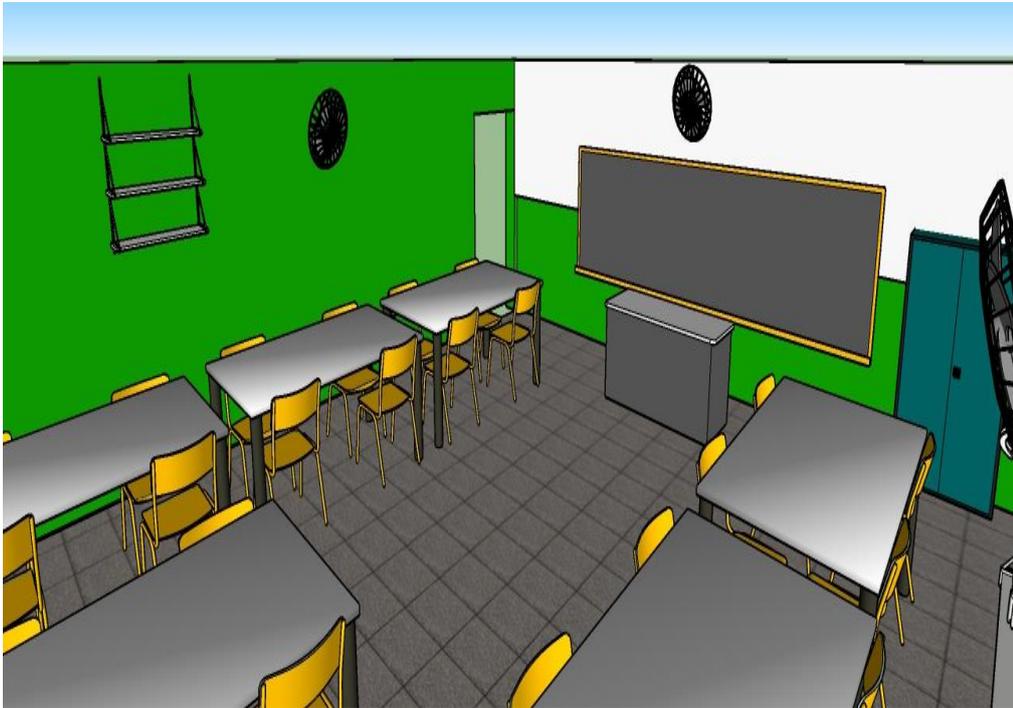
sala corrobora para as brincadeiras em sala ocorrerem também no pátio escolar seguindo a mesma divisão dos grupinhos da sala, com meninos brincando de bola, meninas de panelinha e carrossel, e meninos/meninas nos quebra-cabeças, bloquinhos e gangorras. Sobre esta divisão, percebemos que em alguns casos estas brincadeiras e configuração dos grupos se alteram como respostas das crianças à organização dos tempos e espaços escolares (falaremos mais sobre isto no capítulo de análise dos dados). Os tempos vividos para intervalo por exemplo são alternados, uma vez que as turmas da EMEI têm horários distintos de recreação no pátio para cada turma; outro fator que incide também a adaptação sobre as crianças diante das rotinas desenvolvidas no espaço educacional.

Figura 2 – Interior da sala de aula (Visão superior)



Fonte: Própria autora, com ajuda do estudante Deividson Fernandes, usando o programa SketchUp.

Figura 3 – Interior da sala de aula (Visão Interior)



Fonte: Própria autora, com ajuda do estudante Deividson Fernandes, usando o programa SketchUp.

Figura 4 – Interior da sala de aula (Visão Interior)



Fonte: Própria autora, com ajuda do estudante Deividson Fernandes, usando o programa SketchUp.

As imagens foram elaboradas de acordo com o ambiente real, visando apresentar visualmente ao leitor o modo como é organizado o espaço da sala de aula da turma Arco-íris. Tais espaços são pensados posteriormente na seção de análise de dados; visto que eles implicam direta e indiretamente no comportamento e agir das crianças, além de a disposição das carteiras/crianças na sala ter impactado na pesquisa (a maioria das vivências e interações da pesquisadora em formação com as crianças ocorreu em conversações grupais).

5.3 O ACEITE DAS CRIANÇAS PARA PARTICIPAREM DA PESQUISA

Ao ingressar no campo, nos primeiros dias são comuns situações de estranhamento e insegurança, pelas pessoas do campo e dos participantes da pesquisa para com a presença do sujeito pesquisador. Isso torna necessário o desenvolvimento do sentimento de confiança entre ambos, ao longo do tempo. Para tanto, no decorrer das vivências da pesquisadora em formação foram utilizadas algumas estratégias, como o diálogo constante com os participantes para que aos poucos todos pudessem se sentir seguros e confiantes com a presença e com as ações que a(s) adulta(s) novata(s) estavam a fazer em sala de aula. Em especial, para as crianças – foco desta investigação – foi sendo assumida pela pesquisadora em formação–estagiária a participação nas brincadeiras das crianças, durante seus jogos dramáticos no momento da rotina ‘brinquedo livre’ (que fazia parte da acolhida do dia a dia do contexto educacional). Em conformidade com Vargas e Junqueira Filho,

[...] é importante que o professor não apenas observe tais momentos, mas que se permita fazer parte deles, interagindo com as crianças, participando, sempre que convidado ou aceito por elas, do desenrolar dos enredos criados pela lógica do faz de conta e, dessa maneira, possa conhecer as crianças mais de perto, em suas potências e processos de criação, uma vez que essa brincadeira revela de quais maneiras as crianças (re)elaboram e (re)constróem o mundo real, apropriando-se dele a partir do seu jeito de brincar com ele, de fantasiar sobre ele, de imaginá-lo e repropô-lo ao tomá-lo como objeto de suas brincadeiras (VARGAS; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 174)

A formalização da realização da pesquisa na instituição ocorreu na terceira semana de andamento das observações e atividades pedagógicas realizadas pela pesquisadora em formação–estagiária na sala de aula da EMEI. Em um momento oportuno foi exposto à gestão da escola e às professoras Violeta e Margarida a proposta / objetivos do presente estudo e a dinâmica de conciliar estágio e pesquisa de campo. Nesta mesma ocasião, foi entregue o Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁷, para que os envolvidos concensualizassem sobre o melhor modo de proceder com a execução da pesquisa e no esclarecimento de quaisquer dúvidas que viessem a surgir sobre a mesma.

Adotamos este procedimento de aceite dos adultos envolvidos, porque primeiro foi formalizado e iniciado o estágio e depois percebemos que ali havia uma oportunidade de conciliar também a pesquisa. Além disso, entendemos que na fase inicial de interação muitas vezes os observados demonstram certa insegurança e preocupação por sentirem receio de estarem realizando alguma atividade que pudesse ser avaliada pelo observador ou mesmo um desconhecimento do que se constituía como fato importante para ser observado. Conforme indicado por Minayo (1994), nos estágios iniciais do trabalho de campo, o investigador no papel de participante como observador pode encontrar hostilidade devido à incompreensão sobre sua presença ou como resistência a divulgar informações a um estranho, pois para o grupo observado importam mais a personalidade e comportamento do observador do que a base lógica dos seus estudos, já que as pessoas querem ter certeza de que não serão prejudicadas e que seus segredos não serão traídos.

De tal modo, com o conhecimento acerca da fidedignidade do que estava a ser desenvolvido pela pesquisadora no campo, as envolvidas tiveram segurança de afirmar a relevância do estudo para o local. Posteriormente, foi realizado o processo de aceite com as próprias crianças para que elas confirmassem sua participação na pesquisa em questão, e a partir de um diálogo com as professoras Violeta e Margarida, ficou acordado que num dia específico este método de apresentação do estudo ocorreria para elas.

As crianças são entendidas nos estudos da infância como um ser competente, ativo, crítico e comunicativo e, conseqüentemente, capaz de se posicionar a respeito das situações e relações que mais diretamente lhe afetam. E na pesquisa isso significa que elas não são só importantes, mas sim participantes a serem escutadas e respeitadas. O que implica numa escolha teórico-metodológica adequada, que procure valorizar e tomar as crianças como sujeitos privilegiados nas pesquisas sobre a infância e a sua educação (AGOSTINHO, 2013; DELGADO; MÜLLER, 2008; SOARES, 2006; CRUZ, 2004).

No dia específico, após as rotinas iniciais permanentes de sala de aula, acreditamos ser o momento viável para realizar o aceite da pesquisa com as crianças. Então, para isto, a

¹⁷ Disponibilizado no apêndice deste trabalho.

pesquisadora decidiu por utilizar o tapete interativo¹⁸ para fazer o momento de conversação com elas. E assim, a pesquisadora condutora da estratégia, se encaminhou a colocar o tapete ao chão no centro da sala para que elas pudessem sentar em círculo e ficassem entre iguais num momento de interação. As crianças ajudaram a esticar o tapete no chão, mas quando foi solicitado pela condutora que formassem um círculo quando sentadas, elas começaram a fazer algazarra, empurrando uns colegas, querendo sentar aleatoriamente no círculo, escolhendo quem deveria estar próximo a elas. Acabou por demorar uns bons minutos na tentativa de organizá-las em um círculo, onde todos – pesquisadora em formação e crianças pesquisadas – pudessem se entreolhar.

Depois disto, a condutora começou a falar para as crianças de modo simplificado sobre o que significava aquele momento (que foi elaborado em parceria da orientadora da pesquisa). Falei que eu estaria a construir um livrinho das nossas vivências durante os dias que estávamos a passar juntas. Que o livrinho iria me ajudar a ser uma professora, mas precisaria que elas permitissem que nossos momentos brincando e as atividades feitas por elas fosse colocada em meu livrinho, e depois iria fazer a amostra deste material a elas¹⁹, contendo as nossas historinhas. Perguntei a elas quem queria participar e, quem desejasse isso, levantasse a mão. Algumas crianças levantaram as mãos assim que terminei de falar, já outras não. Ao perceber o desinteresse e talvez incompreensão de alguns, voltei a explicar mais simplificada, porém continuei a ser interrompida de outras maneiras, com alunos deitando em meu colo, com as conversações paralela entre crianças e birras de outras. Tentei controlar a situação com a ajuda das companheiras de estágio, evocando a repetir novamente o que eu havia falado, no entanto, agora enfatizando que quem concordasse em participar precisaria escolher um nome – que poderia ser de um desenho, de alguém que elas gostassem – para representar a si mesmas no livrinho mencionado. A partir disto, comecei a perceber o interesse de todas, pois elas principiaram a afirmar suas participações, com entusiasmo e compreensão pelo que foi apresentado, ao fazerem a escolha de um nome para elas enquanto personagens da futura historinha – o que foi encarado como o aceite das crianças. Em consequência, fui prosseguindo

¹⁸ É um material pedagógico acessível que pode ser usado em momentos de contação de histórias ou de quaisquer outras atividades. Ele pode ser construído com distintos materiais de tecido, principalmente sendo estes coloridos, com figuras, para estimular o desenvolvimento infantil.

¹⁹ Iniciativa que vai ser concretizada, após a defesa do presente TCC, como uma devolutiva da pesquisadora para a escola e para as próprias crianças.

na recolha do nome dos personagens para o livrinho, fazendo a pergunta, seguindo o critério de ordem da roda de conversação feita a cada uma das crianças, sobre suas escolhas; porém no percurso ainda fui interrompida pela ansiedade delas, que tentavam dizer a mim o quanto antes os nomes indicados por elas. Houve algumas que convergiram na escolha, como o caso do Homem-Aranha, que foi escolhido por mais de uma criança e outras que tinham dúvidas, mas os colegas tentavam ajudar com dicas de nomes de personagens de histórias de desenhos.

A ação de escolha durou dois dias para recolher os nomes de todas as crianças da turma Arco-íris. No entanto, das vinte e quatro crianças conseguimos os nomes de vinte e duas, devido à ausência de duas crianças, um menino e uma menina, que nestes dias finais da pesquisa na escola não compareceram. Dos nomes nomeados por elas, temos:

Quadro 1 – Lista nominal das crianças para a pesquisa

MENINOS	MENINAS
Flash – o homem rápido	Barbie
Vaqueiro	Elza
Homem-Aranha	Minnie Mouse
Huck	Borboletinha
Chaves	Sereia
Bem 10	Amanda
Homem de Ferro	Frozen
Batman	Sapo
Ursinho Verde – Game Ber	Princesa
Superman	Ingrid
Homem-Aranha número 1	Fada dos Dentes
-----	-----

Fonte: A autora (2019).

Estes nomes serão usados, posteriormente, na transcrição de trechos de falas dos participantes que compõem o capítulo de análise de dados, por representarem que elas aceitaram fazerem parte do trabalho da pesquisadora, bem como também são necessários para a preservação da identidade das crianças, quando da realização de pesquisas *com e sobre* elas. Os nomes escolhidos também foram usados nos diários de campo e nos relatórios. Após a finalização do trabalho de campo para a pesquisa, os relatórios, que vinham sendo base das reuniões de orientação, passaram a ser analisados em vistas os objetivos da pesquisa e produziram as categorias de análise do capítulo a seguir.

6. EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO: A CRIANÇA COM VOZ E VEZ NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos,
 cem pensamentos,
 cem modos de pensar,
 de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar,
 de maravilhar e de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos para inventar,
 cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem),
 mas roubam-lhe noventa e nove.”
 (Loris Malaguzzi²⁰)

Com os estudos da produção acadêmica sobre participação infantil e com as observações realizadas em campo foi possível compreender que o espaço de educação escolar oferece às crianças uma gama de situações de cunho pedagógico intencionalmente colocadas pelas professoras onde a participação é demandada, e também situações ocasionais que tomam forma na relação interpessoal adulto-criança e criança-criança e que não constavam necessariamente no planejamento das docentes.

Dentre as constatações do campo, foi discernido as respostas das crianças sobre os tempos e espaços adotados na sala de aula, bem como suas formas de participar, e de serem incluídas nele. Os dados coletados aqui serão expostos a partir de duas categorias de análises que foram elaboradas para refletir o fenômeno da participação de crianças no contexto estudado. A primeira categoria, ‘A participação de crianças prevista na/pela escola’, corresponde ao espaço que é dado pelas docentes para as crianças de maneira a promover suas participações no cotidiano da EMEI. Já a segunda categoria, ‘A participação de crianças não prevista na/pela escola’, refere-se à forma pela qual as crianças agem criativamente e tomam posse do local em

²⁰ Fragmento extraído do poema “As Cem linguagens da criança”, do professor italiano Loris Malaguzzi. Foi o criador da abordagem educativa Reggio Emilia e um dos precursores de uma pedagogia da infância que contempla a criança pelas suas múltiplas linguagens. Fonte: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

que estão inseridas, embora essas manifestações às vezes passem despercebidas aos olhares dos adultos. De acordo com o conceito de participação, todavia, nestas condutas “não esperadas” de comportamento, as crianças também podem afirmar suas vozes, seus pertencimentos ao ambiente e suas participações ao espaço dado e/ou não dado pelos adultos.

Ademais, no presente capítulo também estarão relatadas situações que não dizem respeito diretamente ao objeto de estudo desta investigação – a participação infantil – mas que influenciam e são relevantes para a compreensão da temática; como questões de gênero, de afetividade, de desobediência, que foram presentes no campo e se entrelaçam à participação, tornando mais complexo esse fenômeno. Pesquisa realizada por Castro et al. (2018) buscava compreender as formas de participação das crianças, não tendo como preocupação original direcionar os seus estudos de modo explícito para as falas, afetos, sons e ruídos das crianças como exemplos de suas ações participativas. Contudo, pelas suas análises puderam constatar que tais manifestações se destacavam como ponto-chave para entender os outros modos de participar e interagir das crianças no espaço escolar. Desta mesma forma, buscamos das categorias e cenas relatadas a sugerir respeitar o andar de campo realizado.

6.1 CATEGORIA I - A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS PREVISTA NA/PELA ESCOLA

Partindo dos estudos contemporâneos sobre crianças e infância, consideramos a criança enquanto ator social, sujeito de direitos, constituído em sua integralidade, com capacidades e valores próprios. As crianças enquanto protagonistas de suas relações, demonstram seu conhecimento, influenciada pela sua história e cultura, através de múltiplas linguagens, se expressando de diversas maneiras como participante ativo e crítico do seu processo de torna-se pessoa nessa etapa de vida. Uma Pedagogia em participação, então, é necessária na etapa da educação infantil, quando entendemos a importância de o protagonismo das crianças ser promovido desde a primeira infância. De acordo com o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil, de 2009, é dado que:

A participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças. É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens. É ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro

de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia (BRASIL, 2009, p. 27-28).

Como uma ação colaborativa, a participação infantil tem um caráter benéfico ao envolver a criança no seu processo educativo como sujeito de ação deste contexto. É na partilha, na construção dos saberes, na vivência de experiências, na escuta, no diálogo e interação com os outros, que uma proposta pedagógica que encara a criança com voz e vez pode ser consolidada. Assim, por este viés buscamos identificar quais modos de participação infantil faziam parte das vivências das crianças no campo averiguado e se estes modos refletiam a criança em sua potência de participação social ou política.

Na escola de Educação Infantil investigada, em sala de aula, eram promovidas estratégias pedagógicas que incentivavam a participação das crianças nos processos de ensino e aprendizagem. Se relacionam a esta categoria as atividades que faziam parte da rotina do dia a dia da instituição, que aconteciam corriqueiramente, e que incentivaram a nosso ver a participação. Como exemplo, citamos ‘O ajudante do dia’, a opção de escolha dos objetos dada às crianças para a hora do brinquedo livre, a opção de escolha das músicas para o momento de recreação em sala, a participação nos momentos de rodas de conversa e narração de história. Através dessas atividades refletimos sobre quais os contributos e impactos ocasionados nos discentes e como as crianças respondem aos fazeres que lhes são direcionados, no ambiente supracitado.

A estratégia do ajudante do dia ocorria diariamente na sala de aula. Primeiramente ela era introduzida no início das rotinas, nas atividades do ‘Quanto somos?’, ‘Qual o tempo de hoje?’, ‘Calendário’. Estas eram exploradas por meio de cartazes ilustrativos fixados nas paredes da sala. Em ‘Qual é o tempo de hoje?’ e ‘o Calendário’ eram feitas perguntas às crianças e elas, ao responderem, ajudavam a colocar nos cartazes o marcador no numeral correspondente ao dia no calendário e a ilustração correspondente ao tempo climático do dia, exemplo: solicitamos que as crianças olhassem para fora da sala, a fim de identificarem qual o clima do dia (ensolarado, chuvoso ou nublado), não demorou muito e todas responderam que o dia estava ensolarado. Através da resposta, foi escolhido o aluno Batman para fixar no cartaz, o marcador da palavra ensolarado ao lado do desenho representativo (Trecho do diário de campo 09). Já na atividade ‘Quanto somos?’, que tem como finalidade desenvolver noções de quantidades nas crianças, eram escolhidos um discente à cada vez para fazer a contagem da quantidade de meninos, e depois de meninas, seguindo a quantidade geral. Nestes artifícios pedagógicos as

crianças participavam respondendo o que lhes era questionado e participavam quando elas mesmas faziam a contagem e identificavam o numeral e o clima do dia, colocando tais informações nos cartazes indicados.

A participação neste caso, consolidou-se apenas como resposta das crianças às demandas e comandos de adultos; pois, ela estava estritamente ligada ao executar alguma ação que lhe foi direcionada. Uma ação que se relaciona à compreensão do termo participação, que muitas vezes é entendido somente como o fazer algo. Porém, recorrendo ao significado do termo, vemos que a palavra participação advém do latim “*participativo*” que quer dizer ter parte na ação e fazer parte da construção e escolha da ação, até sua execução.

As crianças da turma Arco-íris demonstravam entusiasmo para saber quem seria o escolhido para auxiliar as professoras, fosse nas atividades mencionadas, na distribuição das tarefas xerocadas, das vasilhas com os lápis de colorir ou quaisquer outras. A turma, em especial, possuía bastante interesse por fazer algo e, mesmo quando não eram solicitadas, se indicavam para fazer o que estava sendo realizado: levantavam suas mãos e se aproximavam das docentes, como resposta. Um movimento das crianças que indica interação no meio, quando tentam tomar parte da dinâmica escolar, compartilhando a execução de tarefas seja delas mesmas ou do outro – colegas de turma e professoras.

Percebemos, todavia, que parte considerável das crianças da turma também sentia um desconforto com o emprego diário do ‘Quantos somos?’. Apesar de provavelmente não ser a intenção pedagógica da atividade, acabou-se gerando uma certa competitividade entre as crianças com o uso dela diariamente. Esta competitividade era nítida entre meninos e meninas, pela maneira como se comportavam e respondiam com gestos, choros, caretas e birras ao resultado quantitativo do dia; manifestando insatisfação tanto para o grupo do outro gênero, quanto para as professoras que conduziam a atividade.

Certo dia a pesquisadora em formação sentou-se próxima a um grupo de carteiras constituído só de meninos para acompanhar suas brincadeiras. Em poucos minutos uma aluna, aqui identificada como Amanda, se aproximou permanecendo ao nosso lado. Sem esperar que Amanda se acomodasse, o Homem-Aranha, um dos meninos da turma, exclamou: “*Não, meninas não! Aqui não ficam meninas.*” (Homem-Aranha, trecho do diário de campo 06), sendo acompanhado por Ursinho Verde, Homem de Ferro e Vaqueiro que afirmavam não querer a presença de garotas no grupo de carteiras deles. Ao serem questionados pela pesquisadora sobre o porquê deles estarem negando a presença de Amanda, o Homem-Aranha falou que “[...] *Só as meninas ganham todo dia, é assim* (fez sinal com o dedo polegar para cima) *um dia, no outro*

dia, e no outro também, só elas ganham” (Homem-Aranha, trecho do diário de campo 06). Complementou o Ursinho Verde ao exclamar: *“Todo dia, todo dia, só elas ganham!”* (Ursinho Verde, trecho do diário de campo 06); em seguida acrescentou que sempre vinha mais meninas para escola, listando os nomes dos meninos que segundo ele faltavam constantemente, mas que precisam ir todos os dias para a escola para que assim os meninos pudessem também vencer na contagem do ‘Quantos somos?’. O impacto que esta atividade gera nas crianças da turma foi constatado em situações posteriores, quando por exemplo o Homem-Aranha se recusou a adentrar o espaço sem antes saber a quantidade de meninos e meninas que nele se encontravam. Outro episódio ocorreu quando a mãe do Vaqueiro contestou as professoras Violeta e Margarida se algo estava acontecendo, pois, seu filho estava a falar que não queria mais ir para a escola, porque “as garotas ganhavam sempre”. A mãe não sabia do que se tratava repetidamente tal vitória das meninas da turma.

A partir da situação aludida, fica evidente o que as pesquisas realizadas sobre relações de gênero na escola têm apontado: algumas práticas escolares são permeadas por ações pedagógicas que constroem e reforçam diferenças entre os sexos. A atividade analisada a cima, que a nosso ver provoca impactos nos modos das crianças se relacionarem, faz parte de mecanismos sutis adotados pelas instituições, bem como pela EMEI observada. Estas fazem com que certas condutas e formas de comportamento diferenciadas pelo gênero das crianças sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase naturais entre os sujeitos nos seus contextos educativos e também sociais (LOURO, 1997). A contagem das crianças e sua separação por gênero era corriqueira no contexto investigado, apesar de a nosso ver as crianças sinalizarem incômodos com isso. Na turma Arco-íris identificamos alguns atos, que acabam passando despercebidos por já serem tidos como algo natural, mas que na realidade reforçam as questões e estereótipos de gênero entre as crianças, como por exemplo: os brinquedos e jogos de meninas e de meninos; as filas, que as meninas ficam em um lado e os meninos do outro; os jogos de competição entre meninos *versus* meninas; os grupos de carteiras constituídos só de meninas ou só de meninos; entre outros fatos.

As práticas cotidianas no ambiente de educação de crianças, como a organização de filas e a distribuição das crianças nas carteiras, mostram que a escola acaba por reforçar a separação entre meninas e meninos. Ao estabelecer dinâmicas de atividades baseadas em disputa de dois grupos (meninas e meninos) as relações que poderiam ser de integração tornam-se de rivalidade entre as crianças. Uma rivalidade não saudável que afeta tanto a interação grupal entre elas (quando há a negação da participação dos colegas em brincadeiras/jogos, com meninos

brincando só com meninos e meninas com meninas), quanto ao sentimento de pertença ao ambiente escolar (com o desejo de não fazer mais parte do local, ocasionado pelo incômodo provocado por algo ou alguém – exemplo do episódio do Vaqueiro).

Dos indicativos de participação das crianças nas práticas pedagógicas analisadas, refletimos sobre a seguinte ocasião. Certo dia, no momento de recreação da turma no pátio escolar, a pesquisadora em formação foi surpreendida pela aluna *Barbie*, que havia pedido um livro na sala dos professores (também sala da coordenação escolar) para que fosse feito para ela o conto da história do livro. Neste caso, a criança apresentou uma demanda via sua própria ação, sinalizando uma forma distinta de participar. Ocorre que, para ser executado o que ela demandou, se fez fundamental a ajuda de uma adulta, tanto para dar a ela o livro, quanto para ler o mesmo para ela e seus colegas. Modelos de participação como estes ocorreram repetidas vezes, quando as crianças solicitavam brincar com materiais sem serem aqueles entregues a elas no pátio escolar. Ao terem o conhecimento destes outros materiais, como livros de histórias infantis, quebra-cabeças, blocos das formas geométricas, etc. as crianças iam buscar seus interesses para se utilizarem, no pequeno intervalo de tempo do fazer livre fora da sala de aula, em seus jogos dramáticos. Esses seriam, a nosso ver, momentos onde as crianças ampliam um pouco os níveis de participação que a escola coloca para elas na rotina.

As cantigas infantis para recreação em sala de aula também permitiam às crianças que fizessem escolha de algo, como intervenção delas no próprio processo de aprendizagem. Era uma ocasião de interação entre todos os presentes em sala e instigava o desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos discentes. As crianças sempre se animavam e, até mesmo aquelas que chegavam tristonhas à escola, logo se contagiavam pela euforia dos demais colegas. As sugestões de músicas sempre eram dadas por elas, seguindo o critério de preferência da maioria. As músicas escolhidas eram cantadas e dançadas pelas crianças, como: ‘A cobra não tem pé’, ‘De abóbora faz melão’, ‘Borboletinha’, ‘Quando eu era bebê’, ‘Cabeça, ombro, joelho e pé’, entre outras que surgiam espontaneamente pelas crianças. Quando alguma criança não lembrava a letra da canção, dizia uma palavra ou fazia um gesto de dança para demonstrar qual música queria; sendo a mesma identificada pelos colegas, que iniciavam a cantiga da letra.

Rosa (1990) afirma que a musicalização é importante na infância por proporcionar o treinamento de uma série de aptidões nas crianças. Em suas inúmeras formas, a música quando utilizada em sala de aula, desenvolve habilidades como: o raciocínio, a criatividade, a autodisciplina, a consciência rítmica e estética, a afetividade, a linguagem oral, a percepção corporal e a socialização entre pares. Todavia, há que se ter um cuidado para não tornar o uso

das canções de forma repetitiva, mecânica e controladora, não explicando seus significados aos alunos; ou pior, forçando-os a somente cantar, tirando deles a oportunidade de se expressarem e de participarem do processo ativamente, ao apenas reproduzirem o que é pedido. Visto que, por este ângulo a participação infantil deixaria de ser uma participação mais livre, para ser uma participação forjada – como mais uma das ações pedagógicas que são tidas para os discentes como sem significação (CASTRO, 2010).

As rodas de conversa foram outra estratégia empregada com as crianças, de maneira a promover a fala delas e suas participações. Estas aconteciam quando era introduzido o tema gerador das atividades do dia e quando se fazia a narração de histórias que coincidiam com a temática que estava em desenvolvimento. É possível uma amostra de como eram trabalhadas e como as crianças respondiam na seguinte cena que ocorreu em uma das aulas de regência conduzida pela pesquisadora em formação e suas companheiras de estágio: o dia do conto ‘Mariela, a cobra banguela’, com uso do tapete interativo agrupando as crianças em círculo. A história foi apresentada por meio de imagens ilustrativas, com as crianças primeiramente fazendo a escuta atenta e ao fim fazendo seus relatos sobre o que foi exposto. No caso deste dia onde o tema era a saúde bucal e o bem-estar do corpo humano. Algumas disseram: “*Eu não tenho medo de cobra não, tia*” (Elza, trecho do diário de campo 07). “*Eu também não*” (Ursinho Verde, trecho do diário de campo 07). “*Eu também não*” (Princesa, trecho do diário de campo 07). “*Eu escovo os meus dentes (Minnie, trecho do diário de campo 07). “Minha mãe me leva ao dentista e eu não tenho medo (Vaqueiro, trecho do diário de campo 07). “Tia, você sabia que eu gosto de doces? Eu como muitos doces, mas eu escovo os dentes todos os dias” (Superman, trecho do diário de campo 07). “Aqui na escolinha nós também escovamos os dentes” (Frozen, trecho do diário de campo 07). “A pasta de dente é docinha” (Homem-Aranha, trecho do diário de campo 07). E assim os diálogos avançavam com cada criança relatando fatos ocorridos no contexto familiar e também na escola, que de certa maneira faziam menção ao conto da cobra. As crianças impulsionavam novos questionamentos e assuntos que iam além do que era apresentado.*

Concomitante a esse processo, e outros que ocorreram nas vivências enquanto pesquisadora em formação na EMEI, viu-se que havia reverberações em decorrência das colocações de cada criança. Isso ampliava reflexões e considerações acerca delas mesmas, do outro e de suas experiências. Como acentua Siste:

A Roda de Conversa é um momento fundamental na relação afetiva entre a professora e as crianças e das crianças entre si. Também permite às crianças tomar consciência de alguns fatos da vida, da diversidade cultural existente nas várias famílias

representadas por cada criança, ou, conforme o acontecido, se liberar de e/ou desdramatizar algumas situações (SISTE, 2003, p. 90).

Os exercícios pedagógicos promovidos pelo uso das rodas de conversa permitem às crianças saberem lidar com opiniões adversas. Este instrumento vai além do simples estabelecimento de um momento de bate-papo com a turma, visto que ele é um momento de incentivo ao exercício do ouvir o outro e ser ouvido por ele também.

Quando a criança é escutada tendo o direito à voz no contexto educacional, ela se torna mais participativa nas conversas e nas experimentações de todos os momentos que lhe são ofertados nas atividades educativas. A criança será participante na medida em que sentir que sua fala e suas ações têm um valor próprio, sendo considerada no contexto específico. Ou seja, quando percebem que não estão apenas sendo ouvidas, mas correspondidas, como o exemplo da roda de conversa – as crianças ratificaram as atividades delas sobre o que estava sendo empregado. O assunto fluiu, porque o interesse pelo tema foi aguçado, fazendo com que elas participassem e interagissem ativamente.

Um outro método utilizado nas aulas da EMEI, que também tomamos como exemplo disto, foi o reconto de história. Em uma das atividades em sala, foi questionado se alguma criança queria realizar a narração da história que havia sido apresentada. Entusiasmadamente, a maioria respondeu que sim. Deste modo, uma por uma foi levantando a mão, saindo do local onde estava sentada, indo em direção à pesquisadora em formação-estagiária que narrou a história, para fazer o reconto da história da cobra Mariela para os colegas. De início, a nova narrativa produzida pelas crianças que participaram teve características próximas à história original, e aos poucos foram sendo introduzidos pelas crianças novos elementos, personagens e fatos que se diferenciaram totalmente do conto comum. Partiu-se de uma história sobre uma cobra sem dente para uma história sobre uma princesa que havia ganhado um sapato e o príncipe não a salvou, assim ela acabou morrendo. Todas as crianças iniciavam seus momentos de imaginação dizendo “*Era uma vez*” e finalizavam com um “*Ela/Ele morreu*”. Houve discentes que fizeram o reconto mais de duas vezes e outros, como o Homem-Aranha, o *Superman* e a Princesa, preferiram não participar da atividade fazendo suas narrações, porém eles estavam ouvindo e interagindo ativamente com os recontos feitos pelos colegas.

Ao ser garantido o direito das crianças de se expressarem, nas mais diferentes linguagens, na escola, é possível observar que elas exploram mais atentamente e criteriosamente este espaço. Seja para conhecer suas funções, no fazer escolhas, no interagir nas atividades

propostas e não propostas, no sugerir de brinquedos e brincadeiras, na elaboração de hipóteses e no engajamento em causas e tarefas que lhes fazem sentido, atuando como atores sociais.

Entretanto, vale ressaltar que é preciso compreender que toda escuta exige dos adultos disponibilidade de tempo, por exemplo. Um tempo para escuta e um tempo para refletir o significado por meio do diálogo. É necessário que haja disponibilidade para ouvir e perceber, por meio de um olhar e escuta atenta, as múltiplas linguagens da criança. Sendo isto possível quando compreendemos também que não há espaço ou tempo determinados para que esta escuta aconteça, uma vez que ela deve ocorrer segundo as singularidades e tempos próprios das crianças (BRASIL, 2009; RINALDI, 2012).

A participação das crianças também foi observada através das explanações orais dos temas geradores das aulas. Cada temática era abordada de forma distinta pelas regentes Violeta, Margarida ou pelas estagiárias em formação, que se utilizavam de materiais pedagógicos lúdicos presentes na própria sala de aula, bem como na escola em geral. Exemplo: cartazes, dinâmicas, jogos e brincadeiras; que possibilitavam modos alternativos de aprendizagem no contexto educativo para as crianças.

Sobre esse modo de participar pela experimentação, temos como exemplo a aula sobre formas geométricas – o triângulo, o quadrado e o círculo – conduzida pela estagiária-pesquisadora em formação. Foi desenhado na lousa as formas para relembrar as aprendizagens anteriores, fazendo a identificação junto com elas de objetos que haviam na sala de aula, na escola, em casa e etc. a partir das referidas formas. As crianças interagiram dando bastante exemplos. Elas se encontravam alocadas no centro da sala, sentadas no tapete interativo, para que no momento de conversação, realizássemos juntas um experimento de construir quadrados e triângulos usando palitos de churrasco e canudos cortados ao meio, e massa de modelar caseira nas cores primárias. Ao se atentarem para os modos de fazer, apresentado pelo exemplo das adultas da sala de aula, as crianças escolheram suas cores de massa de modelar e receberam os materiais para elas próprias construírem suas formas geométricas. Inicialmente, uma boa parte da turma teve dificuldades para fazer o demandado, solicitando ajuda: *“Tia, venha me ajudar”* (Homem-Aranha nº1, trecho do diário de campo 15). *“Eu não estou conseguindo fazer não, você me ajuda?”* (Flash, trecho do diário de campo 15). *“Vem aqui tia, como é que faz mesmo?”* (Elza, trecho do diário de campo 15). Devido à demanda colocada por várias crianças, foi feita uma tentativa de auxiliar todos, um por um, fazendo a demonstração de como deveria ser realizado o que fora pedido. Foi necessário demonstrar uma única vez, junto com cada um, para que eles prosseguissem refazer o que foi solicitado. No entanto, depois disso, as crianças deram

outras funções à tarefa original, criando outros objetos, como: relógio, pulseira, anel, pirulito, pizza, círculos, cobrinhas, entre outros. Com isto, constatamos que, ao atenderem o que foi requerido pelas regentes, elas deram espaço a suas imaginações, não mais seguindo os direcionamentos iniciais do experimento, para participarem com sua vontade própria, conduzindo a si mesmas e depois os colegas. Fazendo surgir novas cores, ao misturarem as massinhas e novos objetos –os quais foram utilizados por elas em aulas posteriores.

Percebemos que as crianças sentem-se mais provocadas a se expressar e apresentar suas necessidades e interesses quando o ambiente no qual elas se encontram se torna instigante e convidativo. O uso de atividades lúdicas que provocam divertimento, o fazer e criar, permitiram que se envolvam mais com o meio e nas atividades planejadas pelas docentes. Participam por sentirem-se atraídas a desenvolver sua criatividade e imaginário. Porém, frequentemente elas fazem primeiro o que foi demandado a elas e depois seguem com suas próprias demandas, criando outros objetos em suas produções, que de certa maneira é esperado que aconteça.

Dados os significados que o termo participação comporta, tomamos as proposições de Fernandes (2009), que remete à multidimensionalidade do conceito. A autora pontua que a compreensão da participação está associada às “[...] variáveis da ação conforme o contexto, as circunstâncias que a afetam, as competências de quem a exerce bem como as relações de poder que as influenciam” (FERNANDES, 2009, p. 95). Em outras palavras, significa dizer que a participação não ocorre somente mediante a vontade e desejo de quem almeja ou executa, mas está também relacionada às possibilidades que lhes são oferecidas. Ou seja, na escola, as possibilidades de participação das crianças se dão por meio do comprometimento dos adultos/professores sobre aquilo que eles acreditam ser importante para as crianças realizarem. O participar perde qualidade quando o fazer não condiz com os interesses e/ou necessidades das crianças, sendo também os adultos quem dão sentido à participação, pois são eles quem decidem, dirigem a atividade e esperam o resultado a ser alcançado pelas crianças na realização do que foi pedido.

As formas de apropriação das crianças para com as atividades escolares também são demonstradas no episódio a seguir. Utilizando uma tarefa xerocada com figura de um dente, a estagiária-pesquisadora em formação entregou a mesma para cada criança, junto com cola e papel crepom cortado em formato de pequenas fitas. A instrução dada indicava colagem das tiras de crepom na imagem do dente em um papel (tarefa xerocada). A produção não precisou contar com muitos auxílios por parte das crianças. Cada criança deu um toque especial à sua colagem. Um fizeram bolinhas para colar na figura, outras apenas colocaram papel na parte

inferior do dente e outras saíram esticando fita por fita do crepom para completar todo o dente. Elas se divertiam pelo fato de sentirem suas mãos meladas de cola; constantemente mostravam as mãos e a tarefa: “*Olha tia, [referindo-se à pesquisadora em formação] minhas mãos, elas estão com cola*”. “*Tia tá bonito o meu?*”. “*Olha tia, fiz assim*”. “*Tia, vem ver*” (trecho do diário de campo 08). Da parte da condutora da atividade era esperado um resultado final idêntico, ou ao menos parecido, por parte de todas as crianças. Entretanto, percebemos que elas puseram nas atividades outros jeitos e outros modos distintos de fazê-las; uma amostra da criatividade delas perante as atividades pedagógicas que são e foram ministradas no espaço educativo durante o período analisado. Isso demandou da pesquisadora em formação confirmação daquilo que elas fizeram, visto que as crianças ficaram evocando a mesma, em prol de uma possível aprovação de suas habilidades e produções.

Pensamos que, assim como o caso da massinha (das formas geométricas), a criatividade de produção destas crianças pode ser uma participação que de certa forma já é esperada e prevista na prática pedagógica. A participação, neste caso, não mexe com a dinâmica da aula ou da rotina, mas já dá espaço para a singularidade da criança aparecer na sua produção e criação.

O envolvimento nas brincadeiras das crianças nas ocasiões de uso do brinquedo livre em sala de aula, passando de grupo em grupo de carteiras, permitiu identificar ações de participação na relação entre pares. Com as brincadeiras, foi possível compreender o quanto as crianças demonstravam intensidade, autonomia, iniciativa, estabelecimento e escolha de suas próprias regras neste tipo de atividade, aprendendo a lidar com o outro, bem como com seus sentimentos e atitudes. As crianças alternavam várias vezes os seus jeitos para brincar, quando optavam por não brincar no grupo de carteira em que sentavam, em não usar os materiais dados, ou ao decidirem brincar com alguns colegas e outros não. Tais comportamentos evidenciaram que decidir-se por algo oportuniza o estabelecimento de relações de contratos, de ações que mobilizam sentimentos, ou seja, significando que a criança também está a fazer escolhas, ou seja, uma forma de participar. No fazer comidinha, “*Tome tia, é feijão. [...] falta as verduras, vou fazer*” (Borboletinha, trecho do diário de campo 16); no preparo de um aniversário surpresa para a pesquisadora, “*Venha sentar com a gente, [...] nós vamos fazer uma festa de aniversário para você*” (Sapo, trecho do diário de campo 17); e na possibilidade de ser um herói, “*Eu sou um ranger*” (Homem-Aranha nº 1, trecho do diário de campo 11), são exemplos de ocasiões que lhes oportunizam realizar desejos ou tomar decisões que talvez fora do lúdico elas não efetivariam.

Maluf (2007) afirma que o brincar é comunicação e expressão, que associa pensamento e ação, por ser um ato instintivo voluntário, uma atividade exploratória que ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social. O conjunto dessas características observadas nos exemplos aqui descritos, nos permitiu compreender a brincadeira como um espaço social que não é dado, mas sim como uma atividade iniciada pela criança, orientada pelo processo, que envolve elementos de ficção e não têm regras impostas exteriormente. Quando brinca a criança está participando, pois faz escolhas e toma decisões sobre os personagens, falas e ações deles. Só há brincadeira se ela for totalmente livre para fornecer àqueles que brincam a possibilidade de escolherem participar ou não da mesma (BROUGÈRE, 1998).

Também foi analisada a percepção das crianças da turma Arco-íris sobre o que as outras adultas faziam no contexto educacional também. Confirmando para nós que, para conhecer as percepções infantis é necessário dar o espaço à escuta de suas vozes. Em uma das aulas em sala foi introduzida a temática ‘Cuidados que precisamos ter em casa, na escola e na rua’. A partir de conversa foi feita a distribuição, por grupos, de tarefas xerocadas distintas com ilustrações do que precisamos fazer e os cuidados que precisamos ter para evitar acidentes. Ao solicitarmos que através da interpretação delas sobre as imagens fosse explanado o que elas entenderam pela mesma, houve um grande falatório, com todos componentes dos grupos citando e apresentando aos colegas as imagens e o que elas representavam. E, assim, foi um compartilhamento de histórias, sendo preciso controlar as vozes, com a pesquisadora em formação pedindo que cada um falasse por vez, e quando não fosse a vez dos mesmos, mas quisessem complementar a fala/história do outro colega, levantassem as mãos como indicativo. A maioria das histórias contadas traziam relatos familiares: “*A minha mãe faz isso*”; “*A minha mãe não deixa*”; “*Em casa é assim*”; “*Eu usei o ferro de passar, porque minha mãe pediu ajuda*”; “*Na fazenda do meu avô já teve explosão*”; etc. (trecho do diário de campo 12). A que mais se destacou foi o relato do Ursinho Verde, que tinha em mãos a ilustração de uma criança no banco de trás de um carro usando cinto de segurança. Na sua fala, ele relatou que, na van que o traz à escola, o motorista/adulto responsável não coloca os cintos de segurança nas crianças, e por este motivo ele não usa. Afirmou também que tinha medo, já que além dele havia outras crianças que poderiam se machucar se acontecesse algo no trajeto de suas casas até a escola. Mas, a partir do que ele aprendeu em sala de aula, segundo o próprio Ursinho Verde, ele iria falar ao motorista da van escolar para providenciar o mais rápido possível colocar os cintos, “*Porque é importante, e eu e as outras crianças precisamos usar para nossa segurança*” (Ursinho Verde,

trecho do diário de campo 12). Quando as crianças refletem sobre tais questões, elas expressam um jeito próprio de olhar o mundo e as coisas que nele há.

Sobre este véis participativo, Carvalho, Quinteiro e Serrão esclarecem que “[...] sob a dimensão pedagógica da participação, a criança deixa de ser simplesmente destinatária do conhecimento, já que é a sua participação que possibilita dar significação à sua aprendizagem” (2007, p. 36). A assertiva coloca em discussão o quanto é importante que o professor, a partir do interesse das crianças, promova *com* e *para* elas, momentos de interações, ouvindo suas opiniões, discutindo conceitos e questões pedagógicas, sociais e culturais através da linguagem e das suas significações sobre o conhecimento que possuem. Para que assim elas possam confrontar seus cotidianos, ao serem capazes de criar e recriar os outros, suas experiências, conseguindo traçar seu próprio processo de aprendizagem com autonomia e reflexão crítica.

Dos momentos de brincadeiras grupais verificamos, pelos dados de pesquisa, que os conflitos e discórdias existentes entre as crianças aconteciam com mais frequência na relação lúdica. Pensamos que todo ato participativo envolve relações entre pessoas e isso muitas vezes envolve posicionamentos e interesses que nem sempre são harmônicos, o que é comum também na relação criança-criança. Com as observações, deduzimos que as ocorrências se davam ao fator que estes momentos possibilitam mais intensamente a participação entre elas, na coletividade, quando as ações exercidas envolvem alternância de objetos ou de papéis. Eram manejadas condições como: a negociação dos objetos de brincar, do quê brincar e amizade dos colegas de grupo de carteiras.

Homem-Aranha: “[...] eu vou te dar uma nutella.”

Ursinho Verde: “É, se você me der a nutella eu sou seu amigo, se não, não sou mais não.” (Trecho do diário de campo 16).

Apesar de ser algo momentâneo, as crianças, nestas situações, têm a chance de expressarem suas preferências no sentido de escolher com qual outro vai brincar, fosse para a amizade, para a brincadeira, para segurar a mão nas rodas recreativas, através das afinidades que se relacionam com as divisões grupais de carteiras que foram construídas ao decorrer do tempo que elas estão juntas na escola. Segundo Pinto (2007), ao considerarmos na escola o

[...] espaço como lugar e o tempo como um símbolo social resultante de um longo processo de aprendizagem humana, [...] os espaços, como o tempo, não podem ser entendidos como neutros pois, sendo uma construção social, expressam as relações sociais que neles se desenvolvem (PINTO, 2007, p.106).

O espaço e o tempo não são neutros, pois, traduzem a imaginação, os conhecimentos, objetivos e as relações sociais estabelecidas. Os modos como as crianças agem umas com as

outras, com as adultas e sob a rotina adotada pela instituição, mostra que há resposta delas ao espaço dado. Uma resposta que pode ser traduzida como confronto positivo (quando elas tentam transformar o espaço em um lugar de pertença, significando-o) e talvez negativo (quando elas se envolvem mais com certas crianças do que com outras e tornam o seu pequeno espaço um local de poder, com o não aceite a participação de um colega de outro grupo em seu espaço).

A partir das cenas expostas e agrupadas nesta primeira categoria, percebemos que são dados momentos de experienciar o participar na escola, com metodologias de um currículo escolar que consideram a escuta das crianças em seus processos educativos. Porém, ao fazer a análise destes tipos de atividades pedagógicas sob um viés de participação infantil, compreendemos que a participação das crianças nesses casos culmina por se resumir num modo de agir pouco ativo. São dadas condições de participação nas atividades pedagógicas, no entanto elas são restritas; como quando as crianças apenas opinavam e interagiam nas situações que são mediadas e coordenadas pelas professoras ou somente refaziam o que era pedido. Oliveira-Formosinho (2013) argumenta pela necessidade de as crianças experimentarem, conhecerem, significarem seus espaços tendo direito à voz, não sendo o ambiente educativo apenas uma vivência que envolva ordens e normas, mas principalmente escuta, diálogo, negociação, afeto, cuidado e respeito de uns com os outros. Não que isto não ocorra nas cenas reunidas nesta categoria, mas de certo estas experiências poderiam ser ampliadas.

Logo, na categoria I conferimos os modos que as crianças participam na EMEI investigada, os quais ainda são compreendidos nos contextos educacionais de crianças como os modos mais esperados de efetivar a participação naquele ambiente. Os exemplos tornam evidente o quanto para a maioria o participar está atrelado ao “mexer-se com bons modos” (quando as crianças levantam o dedo para perguntar algo, quando pedem para ir ao banheiro, quando vão ao quadro, quando ajudam a(s) professora(s), quando obedecem às regras, etc.). Por este viés, as instituições correm o risco de reproduzir uma ideologia dominante, quando produzem na cultura escolar a ideia de que “manda quem pode, obedece quem tem juízo” (CARVALHO; QUINTEIRO; SERRÃO, 2007, p. 35).

6.2 CATEGORIA II - A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NÃO PREVISTA NA/PELA ESCOLA

Nesta categoria, apresentaremos os modos de participar das crianças na EMEI observada que escapavam ao previsto pela organização pedagógica e que corroboravam para que suas falas, bem como suas opiniões, fossem escutadas naquele contexto. Como exemplos, vimos que essas atitudes infantis eram de confronto com a organização e rotina do espaço escolar, de simulação de choro quando percebiam que não iriam ter o que desejavam, de recusa em participar de certas atividades que lhes pareciam não atrativas ou que não aconteceu como elas desejavam. Além disso, havia também negociações entre crianças x criança e criança x adulto, as quebras de regras, vistas como desobediências, quando seguiam a rotina escolar com seus tempos próprios.

Com todas as observações participantes realizadas, o que ficou evidente foram as respostas que as crianças dão ao outro-adulto sobre as rotinas, os tempos e espaços adotados na sala de aula, como já pudemos verificar em certas circunstâncias em categoria anterior. Observamos o *feedback* das crianças a esta organização da escola. Estimulamos isso, por exemplo, com a distribuição das crianças nos assentos dos grupos de carteiras. Certo dia, uma das crianças, Amanda, estava a se deslocar entre todas carteiras. Questionamos a ela se o local que ela sentava fora escolhido por ela, e ela prontamente falou que “*Não, foi minha mãe que me colocou*” (Amanda, trecho do diário de campo 03). Com o passar das horas daquele dia vimos que algumas crianças que estão sentadas próximas em sala de aula, acabam constituindo uma espécie de grupo e laços de afinidade, interagindo mais entre si do que com outros colegas da turma, mesmo em momentos fora da sala de aula. Além disso, a escolha do local a se sentar, e portanto do grupo a pertencer, não era apenas das mães/pais, mas também das professoras, o que tinha a ver com o comportamento das crianças (e isso se constituía também como uma estratégia dos adultos de lidar com o tal comportamento). A nosso ver, a movimentação durante a aula de carteira a carteira pode ser uma maneira de demonstrar que algumas crianças sentem a necessidade de sentar em outro grupo, de se relacionar com outros colegas, de se distanciar de alguns e mostrar que elas querem decidir sobre onde e com quem querem estar. As respostas das crianças, nos mais simples gestos, confirmam que de uma forma ou de outra, elas estão a negociar diariamente o compartilhamento do espaço, do tempo e de materiais com outras crianças e também com os adultos – a(s) professora(s).

Nos jogos de futebol, nas brincadeiras de panelinhas e em outras situações, as negociações envolveram os objetos da escola e os que os próprios alunos traziam de casa. Foi corriqueiro presenciar a negociação entre crianças *versus* crianças e crianças *versus* adultos (as professoras) quando se tratava do compartilhamento de objetos das crianças com seus pares. Nestas ocasiões de negociação, para que o consenso do coletivo ocorresse era feito a escuta da opinião de todos envolvidos. Mas, apesar de uma decisão final, sempre havia algumas crianças que confrontavam o deliberado, fosse através de choros, birras, negação a compartilhar o brinquedo que se estava em discussão e recusa em continuar a participar das brincadeiras ou jogos. Exemplo disto ocorreu em uma situação que demandou intervenção das adultas/docentes diante da divisão grupal de carteiras, quando o aluno identificado como *Flash* estava sentado sozinho em um dos grupinhos formado pelas carteiras. Permanecendo nele por uns minutos, em certo momento *Flash* começou a chorar, pedindo para ir brincar com outros colegas. As professoras da sala conduziram a situação. Ao escutarem o garoto, levaram-o até o grupo de amigos escolhido, mas foi necessária uma negociação entre eles, porque de imediato alguns garotos demonstraram recusa em receber o colega.

As negociações são necessárias para que os significados de distintas situações sejam compreendidos e compartilhados entre as crianças. Para que os interesses individuais e coletivos fossem articulados, tomando o exemplo do garoto Flash, analisamos que houve o uso de instrumentos metodológicos de uma pedagogia da/em participação. As docentes fizeram a observação do contexto (identificando que o choro do garoto poderia significar algo), depois a escuta da reclamação do Flash e buscaram dialogar com as outras crianças para a que negociação acontecesse.

Se tratando de um ambiente de Educação Infantil, é imprescindível que essa relação de escuta e diálogo ocorra entre docente e alunos para o ambiente educativo ser saudável, acolhedor e com atitudes de colaboração e cooperação entre os sujeitos. O diálogo entre crianças e professoras é mais que uma troca de experiências; ele é um processo formativo que por meio da linguagem constrói-se uma teia de relações, sentimentos, ideias, mundos, sonhos, desejos, medos, vivências, segredos (RINALDI, 2012).

Pelas análises, identificamos que a divisão dos grupos de carteiras era um implicador nos jogos e brincadeiras das crianças, os quais tendiam a ser separados pela questão do gênero, tanto na sala de aula como fora dela – no pátio. Num determinado dia, no horário de recreação

da turma Arco-íris, algumas crianças começaram a discutir entre si no jogo de futebol²¹. A discussão era pelo fato de algumas das crianças não quererem aceitar a entrada de outras na brincadeira, sendo estas outras as alunas *Minnie* e *Elza*. Ao tentar negociar a inclusão das meninas no futebol, o aluno *Superman* falou: “*No nosso gol menina não brinca!*” (*Superman*, trecho do diário de campo 18). O menino deu de ombros a todas argumentações que a pesquisadora em formação utilizou para que as meninas brincassem junto com ele e com os demais alunos, de maneira a demonstrar insatisfação durante o decorrer do jogo e quando dois dos meninos da turma passaram a bola para as companheiras, afirmando a entrada delas no time. Houve então alguns que aceitaram a entrada delas e outros não. Para que fossem incluídas de fato no jogo, *Minnie* e *Elza*, junto com a estagiária em formação – as meninas do time – persistiram na tentativa de retirar a bola deles com os pés, correndo atrás, para os acompanhar no jogo. Começaram a jogar de mãos dadas as três “meninas”. A estratégia da pesquisadora foi se incluir também enquanto menina do time, apesar de saber da sua posição de “professora” na ocasião, visando indicar aos meninos que brincassem com as meninas da turma. Neste episódio a adulta tentou minimizar a hierarquia geracional e profissional de sua profissão para se aproximar das meninas no que as une, o gênero, e tentar ser sinônimo de segurança para *Minnie* e *Elza*, favorecendo sua permanência e participação na brincadeira “dos meninos”.

A cena é representação de como as crianças interiorizavam seus jogos seguindo os critérios de divisão das carteiras e dos objetos indicados a elas como respectivos a meninos ou a meninas. Isto foi constatado pelas observações, que ocorreram sob bastante participação da pesquisadora junto das crianças, como já aludido anteriormente, especialmente no momento da brincadeira livre, visto como ocasião ideal para contemplar como as crianças interagem entre si e como elas realizavam seus jogos dramáticos.

As crianças também deixaram evidente que possuem tempos próprios e eles não se configuram aos tempos dos adultos e das rotinas escolares. Foi possível perceber em vários momentos, que elas entendiam o que os adultos esperavam delas e os modos como se comportavam, diante desta expectativa. Analisamos este fato por meio da narração de uma

²¹ Característico das brincadeiras destinadas ao público infantil masculino na EMEI, sempre ocorria nos horários de recreação da turma Arco-íris, embora vezes deixando de acontecer pela ausência do objeto bola, como resultado do “mal comportamento” deles, sendo por divergências, por pequenos acidentes ou por jogarem a bola com força, a fazendo sair do espaço do pátio escolar e ir, por exemplo, para os telhados da escola. Sem o objeto bola, os meninos se incluíam nas brincadeiras com as meninas mais facilmente.

história infantil, ‘Cheré, o jacaré de chulé’ no campo pesquisado. A história falava de um jacaré que ganhara um sapato para usar, e ao fim a moral da história tratava da importância de ter higiene para uma vida saudável. A partir da leitura da história, foi apresentado à turma um jogo da memória relacionado à temática abordada. A estagiária-pesquisadora em formação (que fez parte da mediação da atividade) passou de carteira em carteira, de grupo em grupo, explicando como eram as regras do jogo; e às vezes jogando junto, mas as crianças não seguiam as regras estabelecidas. Cada grupo/trio/dupla jogou o jogo da memória de uma maneira diferente da esperada pela condutora. As crianças demonstraram não entender (ou não aceitar) que a maior quantidade de pares era o que permitia haver um ganhador no jogo. Elas adotaram o fator quantidade de fichas como critério para ganhar a brincadeira. Isso fez com que, quanto mais fichas tinham nas mãos, mais elas queriam; gerando momentos de discussão entre elas, pois umas não queriam compartilhar as peças por estarem juntando-as nas mãos, seguindo o critério delas de vencedor do jogo. Depois, com um bom tempo decorrido da atividade, as crianças refizeram suas próprias regras e continuaram a jogar o jogo harmonicamente; não querendo mais outro tipo de brincadeira por aquele momento, permanecendo assim até o guardar dos materiais escolares e o retorno para casa.

Neste episódio as crianças ao nosso ver tomaram as rédeas do jogo, mesmo não satisfazendo as regras postas pelas adultas que conduziram a atividade. Elas comprovaram saber o que queriam que elas fizessem, mas só evidenciaram isso no dia seguinte, quando antes de distribuir os brinquedos a estagiária-pesquisadora em formação perguntou às crianças quais objetos elas desejavam para brincar. Uma das alunas, aqui nomeada por Sereia, perguntou se o jogo da memória da aula anterior estava no armário dos brinquedos, porque ela queria agora brincar com ele. Um coletivo de cartas do jogo foi entregue para ela. Ao perceberem isso, outras crianças deixaram seus brinquedos de lado e pediram também um jogo da memória para brincar. Com o jogo distribuído a todos, a estagiária-pesquisadora em formação formou duplas e explicou novamente as regras convencionais do jogo para as crianças. Diferentemente da aula anterior, elas começaram a seguir o jogo da maneira como queriam, mas agora seguindo as regras e falando alto quando encontravam os pares de fichas, o que cada imagem apresentava e a importância da mesma. Sempre que cada um deles encontrava um par, chamavam a estagiária condutora da atividade para olhar a ilustração das fichas e escutar a explicação deles sobre do que se tratava o par de cartas.

Como o jogo era novidade para as crianças, elas logo solicitaram o mesmo novamente. Sendo que agora, quando elas quiseram, foram adotadas as regras indicadas pela adulta que

conduziu a atividade. Dos seus jeitos, confirmaram que suas aprendizagens não se conjugam no tempo da escola e nem no tempo que o outro-adulto lhes oferece. A partir do ocorrido, entendemos que as crianças burlaram a regra colocada no dia anterior talvez porque estavam mais a fim de brincar da forma que criaram na hora, impondo-se sobre a direção dada. Esse caso, como exemplo, são ações de quebra de regras das crianças sobre as temporalidades colocadas pela dinâmica escolar.

Isso também ocorre em situações quando: precisavam ter que realizar certa atividade em determinado tempo, se negando a entregar a atividade sem finalizá-la com capricho mesmo diante de falas como “andem rápido”, “temos pouco tempo”, “ainda iremos fazer outro dever”. Algumas crianças seguiam seus fazeres, com calma, por vezes fingindo não escutar a fala das adultas. Ou também quando o tempo do brinquedo livre em sala era finalizado pelas professoras e era introduzida a recolha dos materiais: ao serem solicitadas para auxiliar neste momento, boa parte das crianças se negavam a devolver o material, fazendo reclamações com choros, birras e também pedidos. “*Ahhh, logo quando eu iria fazer mais panquecas*” (Ursinho Verde, trecho do diário de campo 11); “*Não desmonte meu navio* (Vaqueiro, trecho do diário de campo 11);

Bem 10: “*Eu vou colocar ele [carro construído com bloquinhos] aqui de baixo da mesa, mas não diga a ninguém.*”

Pesquisadora: “*Está bem, mas porquê?*”

Bem 10: “*Porque é para mim brincar com ele amanhã, assim, do mesmo jeito que eu fiz hoje*” (Trecho do diário de campo 15).

Isso também ocorria nos momentos de recreação no pátio escolar, quando minutos antes de encerrar era solicitado que elas fossem ao banheiro, beber algo e guardar o material levado da sala para o espaço externo para adiantar o processo e elas não permanecessem tempo além do que é dado fora da sala. Mas, as crianças não obedeciam às falas de comando das adultas, somente as atendendo ao ser tocado a campainha com o sinal indicativo do fim de intervalo.

Parafraçando Silva (2018), estas atitudes infantis tidas como desobediência são maneiras das crianças burlarem as regras escolares. Os tempos de recreação, livres das paredes das salas de aulas, são tão poucos em comparação às necessidades das crianças, que elas não irão perder tempo de estar fazendo aquilo que gostam e para elas despertam prazer, a terem que obedecer às ordens e normas estabelecidas pelos adultos. Esta talvez seja uma participação da criança não prevista pela escola. As rotinas escolares podem se tornar um complicador quando não há reflexão dos docentes e gestão escolar sobre os impactos que elas ocasionam nas crianças. Elas perdem muito ao ter que seguir estes tempos e se adequarem a estes espaços. Perdem no refletir, no criar, no recriar, no experimentar, no decidir e também no confrontar,

ações que são indispensáveis para a concretização de uma pedagogia da participação que encara a criança com um ser com voz e vez em seus cotidianos.

A título de ilustrar as respostas delas sobre a relevância do tempo do intervalo fora da sala de aula, temos as ocasiões em que estes momentos foram cancelados devido a fatores externos – a chuva, o tempo quente, as pinturas que foram feitas no ambiente escolar durante as observações, ou pela decisão das professoras da turma, fazendo assim a extensão das atividades extraclasse com as crianças. Muitas crianças ficavam indignadas e impacientes quando percebiam que esta atividade para elas não iria ocorrer, e para isto formulavam argumentos e sugestões sobre o que poderíamos fazer diante de tal situação: “*A gente fica nos ladinhos do pátio*” (*Batman*, trecho do diário de campo 10) – se referindo ao corredor e alpendre em frente à sala; “*Oxe, não tem nada não, se a gente brincar na chuva, depois nossa mãe dá remédio*” (*Frozen*, trecho do diário de campo 10); “*Quando acabar o tempo das outras crianças de ir pro pátio, nós podemos ir se não estiver mais chovendo!*” (*Homem-Aranha*, trecho do diário de campo 10). O movimento e estranhamento indicava o quanto era relevante para elas vivenciar aquele tempo da rotina escolar e suas argumentações indicavam a atividade delas e sua crença em ter condições de persuadir professoras para que a situação fosse alterada a seu favor. Por vezes, quando isto ocorria, as crianças passavam o dia questionando as professoras quando o horário de recreação ocorreria. Algumas vezes, a elas foi dado a acreditar que o momento se efetivaria, com um “ar” de suspense, e próximo do fim da aula era falado que as mesmas não iriam para o pátio escolar naquele dia, somente na próxima aula. Então, aferimos que a negociação entre crianças e adultos tendia a não acontecer, quando certas decisões demandavam a atitude e escolha das professoras de antemão a algo que para as mesmas já haviam decidido.

Assim, é exemplo de crença docente diante do não realizar a escuta das falas das crianças e do alcançar de um consenso de opiniões de adultos x crianças, por ser tido como sem um valor naquele tipo de ocorrência. Mas, como uma atividade que era inerente à aprendizagem das crianças, que cabia a elas o protestar, elas prontamente o faziam.

Nessas instituições é o adulto quem organiza o tempo e o espaço da criança, criando regras de convivência sem a participação das mesmas que acabam indo muitas vezes de encontro aos interesses das crianças. Instaura-se um conflito caracterizado por resistência, rebeldia e conformismo. As crianças, sendo privadas de participar junto com os adultos da organização do tempo e do espaço de tais informações não conseguem se apropriar desses espaços. Tal fato acaba gerando atitudes de indisciplina que buscam expressar o que sentem por não serem respeitadas em seus próprios interesses. Mas o poder dos adultos sobre as crianças, bem como um sujeito capaz de opinar sobre seus próprios interesses, acaba por oprimi-las a ponto de, na maioria das vezes, conformá-las a situação vigente (PINTO, 2007, p. 100-101).

Quando não há negociação, nem o espaço da escuta e do diálogo, não há espaço para a tomada de ações de caráter participativo. Para efetivar e contribuir na construção de atitudes participativas, as instituições educativas que atuam com crianças devem analisar se a organização do tempo e espaços escolares está sendo estruturada com vistas a receber e considerar a criança como partícipe de seu contexto de seu processo formativo. Concomitantemente,

Com esta opção política e pedagógica explicita-se a importância da docência na educação infantil intencional e cotidianamente apreender o conteúdo expressado-comunicado pelas crianças de seus pontos de vista e acolhe-los na estruturação e organização do cotidiano (AGOSTINHO, 2015, p. 77).

O enunciado da autora nos chama a atenção para refletirmos sobre os modos como as falas e necessidades das crianças são consideradas na rotina dos ambientes de educação de crianças. Esta que pode, por vezes, cercear o agir delas quando engessam seus movimentos e a sua criatividade através da delimitação de um tempo pré-organizado sem a participação das crianças.

Quando o cotidiano educativo é apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações que levam as crianças a agirem, e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem estão sob seu domínio, a rotina pedagógica acaba por ser alienante para as crianças. Isto é, por não considerar o ritmo, relações, participação, liberdade, imaginação e as diversas maneiras de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (BARBOSA, 2006).

De tal modo, pensar sobre a participação infantil é pensar na estrutura do ambiente, nas práticas pedagógicas adotadas e nas trocas entre gerações presentes no contexto. A promoção de sentimentos de pertencimento, de participação, de escolha democrática e o desejo de permanecer no espaço o tornando um lugar, só é possível quando o espaço é projetado com as crianças, para elas e também por elas.

Nesta categoria, consideramos que as crianças participam de modo direto ativo, quando tomam decisões, tentam negociar com os outros que convivem, escolhendo o que fazer, fazendo as atividades pedagógicas distintamente ao que era pedido, e ao interagirem colaborando com os colegas durante as brincadeiras no pátio e na sala de aula. As análises do campo investigado certificam que é na relação com os outros que a cidadania é vivida e construída, uma vez que é realizado no dia a dia o exercício de interação, negociação e atividades comuns. A participação

das crianças na Educação Infantil, então, se realiza por diferentes maneiras; seja pelas vozes das crianças, e/ou pelo seu corpo com seus movimentos, gestos ou expressões – o que pôde ser visto com a circulação entre os grupos/carteiras da sala, ou na manifestação oral de recusa aos objetos disponibilizados ou regras de jogo colocadas. Como vimos, não se tratou necessariamente de introduzir no ambiente escolar atividades completamente originais ou inéditas, mas sim de o olhar adulto de fato se dedicar ao quê as crianças estão fazendo com isso precisamente. A nosso ver a “quebra” de regras feita por elas, o não obedecer, ou seja, a sua apropriação do que lhes é dado, podem ser sua forma possível de agir diante da condução dada pelos adultos em nome da educação escolar.

Diante de tais entendimentos, a nós concerne que o termo participação assumido no corpo deste trabalho, não é representado apenas por uma única perspectiva de sentido e significação. Sendo os sujeitos da nossa pesquisa as crianças, aqui defendidos como atores sociais capazes, compreendemos que há outros modos de participar, experimentados por elas e que devem serem considerados conforme as singularidades infantis. Em suma, não vislumbramos a participação apenas pelo seu caráter decisório e de escolha em meio as situações nas quais o outro está imergido. Mas também, como e através dos diálogos, interações, colaborações, comunicações, inserções, envolvimento e pertença pela presença ativa nas situações vividas ainda que de acordo com os modos próprios e particulares infantis de tomarem parte de algo, ou seja, de participarem.

7. CONCLUSÃO

Este estudo de caso, desenvolvido junto a uma turma de crianças de Educação Infantil do sertão de Alagoas, buscou compreender os modos de participações infantis através da análise de como são consideradas as falas e ações de crianças no cotidiano educativo. Pelas observações-participante da pesquisadora em formação, foi possível atentar-se às vozes das crianças, concepções de mundo, as relações que estabeleciam com seus pares, com os outros adultos (dentro e fora da sala de aula) e de como tomavam parte do contexto em que estavam inseridas.

Para a promoção da participação e inclusão das crianças na Educação Infantil, faz-se necessário um entendimento acerca das crianças enquanto atores sociais ativos na produção e reprodução deste espaço. Fator esse que foi constatado no decorrer da pesquisa de campo, pois as crianças, apesar de participarem de uma dinâmica escolar já estruturada, refaziam a mesma a partir dos seus modos e jeitos de encerrar o ambiente, o tempo e os outros nele presente.

Mas, para que a criança se aproprie do ambiente escolar, transformando este tempo e espaço em um lugar de infância, é fundamental que a ela seja permitido deixar suas marcas. Seja através de uma pintura na parede, no desenho no chão da escola, na construção de algum objeto que fique registrado no local e pela sua participação para além do ambiente da sala de aula; ou seja, nas discussões diante da organização dos tempos e espaços escolares e das propostas pedagógicas, apresentando suas ideias e anseios.

Analisando o contexto, foi percebido que embora as práticas pedagógicas adotadas pela EMEI pesquisada incitem a participação das crianças em seus processos educativos, por vezes a participação infantil acontecia de modo superficial. As crianças agiam, mas quem dava os contornos dessa participação era o adulto, ou seja, as professoras. Sendo os docentes, nos contextos escolares, os definidores das práticas (quem realiza as rotinas, quem dá os comandos de tempos e espaços), então, estes acabam gerindo a participação e o protagonismo das crianças, num maior ou menor grau.

Deste modo, entendemos que a participação infantil é marcada também pelas relações intergeracionais. Há uma distância entre as gerações da infância e da adultez que corrobora para a crença de que crianças não possam decidir-se ou fazer algo para o que só teriam condições com mais idade. A maturação, o chegar à vida adulta, permitiria que a criança mais velha participasse de forma ativa em seus espaços. E não apenas por meio de uma co-participação,

uma participação forjada, manipulativa ou simbólica (nomenclaturas que teóricos contemporâneos da infância empregam quando crianças participam sendo mediadas por adultos).

De tal modo, a participação prevista e não prevista revela que a ação de crianças depende necessariamente do olhar do adulto, pois é quem ocupa o papel de prevê-la no ambiente escolar e de ocasionalmente deixá-la escapar não a reconhecendo (como os exemplos tidos como indisciplinas apresentados nas categorias de análises). Verificamos ainda, que é presente nos contextos educativos infantis a compreensão que a participação das crianças acontece, porque ela está na proposta planejada que compõe o cotidiano da Educação Infantil, nas situações em que as crianças “fazem parte”. Entretanto, como é um processo complexo, que requer tempo e comporta um emaranhado de significações, na prática a participação não se efetiva como o desejado.

Basicamente, tal como alertado na produção acadêmica, a participação das crianças configura-se no ofício do aluno: correspondendo a formas de ação vinculadas a aprendizagens escolares, dependentes dos contornos que assumem os processos de socialização, utilizados enquanto estratégia de promoção dessas aprendizagens.

Quando ocorria, a participação das crianças na EMEI pesquisada estava circunscrita a momentos efêmeros de coleta de opiniões, no agir sobre a rotina educativa e na indicação e escolha de determinados temas de interesse delas nesta mesma rotina. Diante do espaço concedido ao exercício do poder em processos de tomada de decisões, sob um ângulo de participação social ou política infantil, podemos afirmar que para as crianças não havia a possibilidade total de contemplação efetiva e ativa no que se refere a assuntos relativos à sua própria existência no espaço pesquisado. O que nos faz compreender que a participação infantil era tratada de forma aparente e formal no interior das atividades pedagógicas.

Diante disso, como ocorrem efetivamente as formas de participação das crianças em contextos da educação infantil, a partir do caso de uma escola do município de Delmiro Gouveia – AL? A participação das crianças da turma Arco-íris foi revelada nos momentos da rotina escolar e para além dela. Como uma ação prevista, acontecia nas atividades de sala: com as crianças expressando suas linguagens, participando nas rodas de conversa, na fala durante os assuntos didáticos, interagindo com os colegas e as professoras e na escolha de objetos para brincadeiras. Mas a participação via ações não previstas, ocorrem pela espontaneidade infantil: nos jogos dramáticos, no faz de conta, nas negociações, nas quebras de regras vista como

indisciplina, nas produções próprias e no confronto às rotinas/tempo/espço escolar ao qual pertence.

Nestas circunstâncias, a participação surge como uma ação/resposta das crianças em função da necessidade de aprender algo, que era demandado das práticas pedagógicas docentes. Mas, ao nosso ver havia também uma ação com sentido de protagonismo das crianças a estas demandas e não demandas. Visto que, face às condições pedagógicas criadas, elas construíam e reconstruíam suas atividades e fazeres pedagógicos no cotidiano escolar, como sinônimo de uma cidadania ativa. Elas se colocavam além da participação esperada (aquela em questões de aprendizagens formais), quando burlavam as rotinas e regras escolares, ampliando a sua participação, no sentido de mostrar suas vozes e vez naquele ambiente.

Em todo caso, salientamos a relevância da adesão de práticas pedagógicas que garantam a possibilidade de expressão do corpo e dos afetos das crianças enquanto indivíduos na convivência coletiva; uma vez que, é por meio destes que se intensificam os modos das crianças fazerem parte de algo.

Para isto, é necessário o reconhecimento delas enquanto sujeitos sociais de direitos com especificidades próprias. E também o reconhecimento do adulto quanto à legitimidade dos modos de ser, agir e sentir das crianças. Uma relação pedagógica democrática é possível através do ressignificar das práticas pedagógicas hierárquicas para aquelas que contemplem a possibilidade de desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano.

A Educação Infantil aqui defendida é a que caracteriza a participação infantil como um processo transformador para as crianças, no sentido de possibilitar também seu protagonismo. Assim, tomamos apoio e indicamos a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, como indicadores para o estabelecimento de alternativas pedagógicas que emancipem a criança para além da participação. Tais abordagens concebem que as crianças podem lidar com suas próprias experiências à luz das experiências dos outros. Elas podem discutir, fazer escolhas, defender as próprias escolhas – lutar por elas e lidar com situações novas.

Por consequência, reconhecemos a importância do papel que os docentes (adultos) ocupam para a efetivação de uma educação democrática, com participação das crianças, nas práticas pedagógicas de Educação Infantil. Observação e escuta atentas, então, são estratégias necessárias para encarar os modos próprios como as crianças comunicam seu ponto de vista.

Ao mesmo tempo em que encontramos essa necessidade, percebemos que há um desafio para as instituições educacionais de crianças, enquanto a promoção de participação efetiva delas. É uma prática que ainda precisa ser almejada e assim conquistada. Por mais que se tente,

com os empecilhos que circundam a realidade escolar, as práticas se tornam pouco democráticas. Por sua vez, as crianças sinalizam a todo o momento a necessidade dessa ruptura. Sendo através de gestos, ações, falas e questionamentos que demarcam a necessidade de participação e protagonismo delas no cotidiano educativo. Portanto, o cotidiano da Educação Infantil precisa ser pensado a partir dos direitos da infância, sendo planejado juntamente com as crianças.

Concluimos que a realização de estudos sobre infância e participação infantil colabora para a disseminação desses no meio acadêmico, no nível de conhecimento da licenciatura, e também os difunde para profissionais da área da educação devido à necessidade de serem (re)pensadas as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil de modo geral. Buscamos evidenciar com o trabalho realizado a relevância de impulsionar uma ressignificação da concepção de infância vigente em nossa sociedade, de modo a valorizar e promover a participação ativa de cada criança no cotidiano educativo e social. Esta é uma tarefa fundamental para o desenlace das desigualdades geracionais: assumir as crianças, dentro dos contextos escolares, como possuidoras de autonomia e competências para participar ativamente do processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da investigação às práticas**, 6 (I), 69-86, 2015.

_____. O Direito À Participação Das Crianças Na Educação Infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2013.

_____. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de doutorado nos Estudos da Criança, Uminho/Pt., 2010.

ALVES, José Carlos Moreira. **A participação social a partir do Programa Federal Territórios da Cidadania: o caso do território do Cariri/CE**. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Ceará. 2013.

AMARILHA, Marly. Infância e Literatura: Traçando a História. **Educação em questão**, v. 10 e 11. N.2/1.– jan./jun. 2000.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. /Tradução de Dora Flaksman.- 2. Ed.- Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço Cerqueira. **Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica**.2009. 271 f. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho/Portugal.2009.

BARBOSA, Danielle Lemos. **Infância: diferentes conceitos e mesmas abordagens? Análise do livro didático: Portal do Saber**. (Monografia) Faculdade Alfredo Nasser. Aparecida De Goiânia, 2010.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORDENAVE, Juan e Diaz. **O que é participação?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** Revista da Faculdade de Educação, Jul. 1998, São Paulo, vol. 24, n. 2, p. 103-116.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Que infância é essa? In: **23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. p.1-15.

CARVALHO, Diana Carvalho de; QUINTEIRO, Jucirema; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: **Participar, brincar aprender:** exercendo os direitos da criança na escola / Diana Carvalho de Carvalho, Jucirema Quinteiro, organizadoras. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

CASTRO, Lucia Rabello de; MOURA, Carina Borgatti; VIEIRA, Isa Kaplan; LARA, Juliana Siqueira de. Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 151-168, jan./abr. 2018.

CASTRO, Lucia Rabello de. (Coord.). **Falatório:** participação e democracia na escola. Rio de Janeiro: Contra-cap/Faperj, 2010.

_____. **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

_____. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, Lucia Rabelo de (Org.) **Infância e adolescência na cultura do consumo.** Rio de Janeiro, NAU, 1998.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. O Direito Da Criança De Participação No Processo Educativo: A Perspectiva Das Crianças Da Educação Infantil. **Caderno de Prod. Acad.** – Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 1, jan./jun. 2015.

_____. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In: **16º COLE**, 2007, Campinas. Anais do 16º COLE, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; RIVERO, Andréa Simões; BATISTA, Rosa. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Revista Eletrônica Zero -a- Seis**, Florianópolis, v. 05, 2002.

COELHO, Paula Cristiane Andrade. A participação política da criança na gestão escolar: pressupostos e possibilidades. In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação** - Recife 2013.

CORDEIRO, Sandro da Silva; COELHO, Maria das Graças Pinto. Descortinando o conceito de infância na história: do passado à contemporaneidade. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Anais Universidade de Uberlândia- MG, 2006, p. 882-889.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres** (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950). Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Ação Social E Participação No Contexto Da Creche. Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: **27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Anais. Caxambu: Anped, 2004.

CUNHA, Andréa C. P. C.; FERNANDES, Natália. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In: DORNELLES, Leni Vieira e FERNANDES, Natália (Ed.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 286-289.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes**. Porto, Portugal. Edições Afrontamento, 2009.

_____. **Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida. – Representações, práticas e poderes**. Tese (Doutorado). – Instituto de Estudos da criança, Universidade do Minho, Braga, 2005.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, v.2 / n.2, 60-91, 2008.

FOCHI, Paulo Sérgio; VASCONCELOS, Queila Almeida. Adultos e crianças compartilhando poderes na escola de Educação Infantil. In: **III Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança – Travessias e travessuras nos estudos da criança**, julho, 2016.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estud. pesqui. psicol. [online]**. UERJ, RJ, v.7, n.1, p. 147-160, abr. 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULART, Angélica Moura. **Participação Infantil: Experiência de pesquisa realizada em organização social na Zona Oeste do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psicologia da Educação**. v. 2, n. 25, p. 75-92, 2007.

KONRATH, Raquel Dilly (org). **Roda de Conversa na e da Educação Infantil**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; et. al (orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância:** Fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010. (5. Ed. Atual. Ortog.) 192p.

KULLER, Jeane da Aparecida B. **Infância:** Discutindo o termo pelo viés da História. Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Pinheiro-PR. 2009.

LIBARDI, Suzana Santos. **A proteção da infância e as relações intergeracionais a partir da perspectiva dos adultos.** Tese (Doutorado) /Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, Letícia Campos de. **A criança como protagonista na Educação infantil:** um olhar sobre as práticas pedagógicas em Delmiro Gouveia-AL. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. – 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 125, pp.81-109. 2005.

LUÍS, Joana De Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar:** Prazer e aprendizado. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELLOS, Kathleen Elane Leal. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. **Serviço Social & Sociedade** (São Paulo), ano 24, n. 76, p. 165-80, nov. 2003.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. (org) São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 51-66.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Perspectiva pedagógica da associação criança: Pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. O projecto EEL-DQP: uma narrativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2009. p. 7-19.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: 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, J.; GAMBÔA, R. (Orgs.), Formosinho, J. & Costa, H. **O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Juricema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Participar, brincar e aprender: exercitando direitos da criança**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007; Brasília, DF: CAPES, 2007.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

_____. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

REI, Raquel Candeias Teixeira. Participação Social da Infância. In: **III Congresso Mundial dos Direitos da Infância e da Adolescência** (Comissão nacional de promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens), 2008.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 1. Ed. São Paulo. Paz e Terra – 2012.

ROCHA, Eloisa A. Candal; LESSA, Juliana S.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas**, 6 (1), 31 – 49, 2016.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História Da Infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. **ANALECTA**, Guarapuava, Paraná. v. 3 p. 51-63, jul/dez. 2002.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **ProPosições**, Campinas, v. 7, n. 3, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p.25-53, 2007a.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES (Org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, nº 01, p.17-40, jan/jul.2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina Almeida. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 183-206, 2007.

_____. Investigação Da Infância e Crianças Como Investigadoras: Metodologias Participativas Dos Mundos Sociais Das Crianças. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SILVA, Conceição Firmina Seixas. **Infâncias e participação nos campos da política, das pesquisas e das comunidades**. Delmiro Gouveia: UFAL, 2018. (Palestra proferida no Seminário Infâncias e Juventudes em debate).

SILVA, Daiana Paz de Oliveira; WERLE, Marta Patrícia Beck. Diálogo e escuta: a pedagogia de paulo freire para a educação da infância. In: **IX Seminário nacional diálogos com Paulo Freire: utopia, esperança e humanização**. 2015, p. 1-8.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001.

SISTE, Andréa de Fátima. Roda da conversa. In: FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 87-92.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

_____. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 7, nº. 12, p. 8-18, jan. 2005.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo:** direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. Tese (Doutorado em Educação e infância). Universidade do Minho, 2007.

TOMÁS, Catarina Almeida; FERNANDES, Natália. Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 201-216, jul./dez. 2013.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos estudos da infância. In: **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança:** as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. 2012, p. 84-105.

VARGAS, Cristina de; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Faz de conta e protagonismo das crianças. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane Felipe; CORSO, Luciana Vellinho. **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos:** lutamos pela educação infantil. – Porto Alegre: Evangraf, 2017, p. 170-187.

APÊNDICES – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, expedido por _____, estou ciente de estar colaborando com a pesquisa “**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**” que ocorrerá conjuntamente com o estágio da licencianda ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA. Estou ciente de que a referida pesquisa tem como objetivo geral compreender se/como ocorrem formas de participação das crianças em contextos da educação infantil. Minha contribuição se dará através da liberação do espaço escolar, especificamente da turma do Jardim I do turno matutino, para a observação das crianças participantes da pesquisa, e das suas relações com o professor e com os seus pais, assim como, a participação destas nas atividades que estão sendo desenvolvidas durante regência no Estágio Supervisionado II – em Educação Infantil, pela estagiária-pesquisadora em formação.

A participação das crianças na referida pesquisa não envolve custos, como também nenhuma compensação financeira ou de outro tipo pela participação. A pesquisa não envolve riscos ou danos à saúde física, mental ou psicológica dos participantes. Para todos os fins, o espaço educacional será respeitado, assim como a singularidade de cada criança. Em nenhum momento esta pesquisa irá interferir na dinâmica da escola, ou forçar a participação dos alunos nas atividades propostas. Todos os pais serão comunicados a respeito da pesquisa buscando sua. A mim, será garantido que a identidade da escola, dos professores em geral, e das crianças, serão preservadas, e que nada na metodologia irá contra os direitos legais das crianças participantes. A mim será garantido também o direito de, a qualquer momento, interromper a atividade de pesquisa, podendo inclusive determinar que as informações que já tenham sido coletadas sejam colocadas de fora do resto do material da pesquisa. A assinatura deste consentimento não inviabiliza nenhum dos meus direitos legais. Sendo a pesquisa concluída, será garantido a mim que seus resultados finais serão disponibilizados para a escola pela estagiária-pesquisadora em formação.

Caso ainda haja dúvidas, posso tirá-las agora, ou em surgindo alguma dúvida no decorrer do processo, a graduanda executante da pesquisa se colocará ao meu dispor para esclarecê-las. A qualquer momento poderei contactar a executante ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA pelo telefone **(82)98165-8608**, ou pelo endereço eletrônico layys15@hotmail.com. Ainda posso procurar a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Suzana Santos Libardi (SIAPI 1338045), do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão.

Após ter lido e discutido com o requerente os termos contidos neste consentimento esclarecido, concordo em participar desta pesquisa liberando a turma do Jardim I, turno matutino, para observação e participação das atividades propostas, colaborando assim para a realização da pesquisa “**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”. Sei que assinando este consentimento não abrirei mão dos direitos legais das crianças, ficando desde já garantido a confidencialidade e o anonimato de todos os envolvidos.

Delmiro Gouveia, _____ de _____ de 201__.

Assinatura da executante da pesquisa

Assinatura do representante da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____ expedido por _____, estou ciente de estar colaborando com a pesquisa “A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL” que ocorrerá conjuntamente com o estágio da licencianda ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA. Estou ciente de que a referida pesquisa tem como objetivo geral compreender se/como ocorrem formas de participação das crianças em contextos da educação infantil. Minha contribuição se dará através da liberação do espaço escolar, especificamente da turma do Jardim I do turno matutino, para a observação das crianças participantes da pesquisa, e das suas relações com o professor e com os seus pares, assim como, a participação destas nas atividades que estão sendo desenvolvidas durante regência no Estágio Supervisionado II – em Educação Infantil, pela estagiária-pesquisadora em formação.

A participação das crianças na referida pesquisa não envolve custos, como também nenhuma compensação financeira ou de outro tipo pela participação. A pesquisa não envolve riscos ou danos à saúde física, mental ou psicológica dos participantes. Para todos os fins, o espaço educacional será respeitado, assim como a singularidade de cada criança. Em nenhum momento esta pesquisa irá interferir na dinâmica da escola, ou forçar a participação dos alunos nas atividades propostas. Todos os pais serão comunicados a respeito da pesquisa buscando sua liberação. A mim, será garantido que a identidade da escola, dos professores em geral, e das crianças, serão preservadas, e que nada na metodologia irá contra os direitos legais das crianças participantes. A mim será garantido também o direito de, a qualquer momento, interromper a atividade de pesquisa, podendo inclusive determinar que as informações que já tenham sido coletadas sejam colocadas de fora do resto do material da pesquisa. A assinatura deste consentimento não inviabiliza nenhum dos meus direitos legais. Sendo a pesquisa concluída, será garantido a mim que seus resultados finais serão disponibilizados para a escola pela estagiária-pesquisadora em formação.

Caso ainda haja dúvidas, posso tirá-las agora, ou em surgindo alguma dúvida no decorrer do processo, a graduanda executante da pesquisa se colocará ao meu dispor para esclarecê-las. A qualquer momento poderei contactar a executante ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA pelo telefone (82)98165-8608, ou pelo endereço eletrônico layys15@hotmail.com. Ainda posso procurar a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Suzana Santos Libardi (SIAPI 1338045), do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão.

Após ter lido e discutido com o requerente os termos contidos neste consentimento esclarecido, concordo em participar desta pesquisa liberando a turma do Jardim I, turno matutino, para observação e participação das atividades propostas, colaborando assim para a realização da pesquisa “A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Sei que assinando este consentimento não abrirei mão dos direitos legais das crianças, ficando desde já garantido a confidencialidade e o anonimato de todos os envolvidos.

Delmiro Gouveia, _____ de _____ de 201____.

Assinatura da executante da pesquisa

Assinatura da professora da turma