

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROMESTRE**

**MÁRCIA APARECIDA GOMES CAMPOS**

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
a experiência da Escola Carlos Drummond de Andrade - Contagem - MG**

Belo Horizonte

2021

MÁRCIA APARECIDA GOMES CAMPOS

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
a experiência da Escola Carlos Drummond de Andrade - Contagem - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Infâncias e Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho.  
Co-orientador: Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos

Belo Horizonte

2021

C198p  
T Campos, Márcia Aparecida Gomes, -  
A participação das crianças no cotidiano da educação infantil  
[manuscrito] : a experiência da Escola Carlos Drummond de Andrade --  
Contagem -- MG / Márcia Aparecida Gomes Campos. - Belo Horizonte, 2021.  
117 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientador: Levindo Diniz Carvalho.  
Coorientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos.  
Bibliografia: f. 104-109.  
Anexos: f. 110-117.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Ambiente  
de sala de aula -- Teses. 4. Manejo de classe -- Teses. 5. Contagem (MG) --  
Educação.  
I. Título. II. Carvalho, Levindo Diniz, 1978-. III. Santos, Sandro Vinicius  
Sales dos, 1979-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

CDD- 372

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



FOLHA DE APROVAÇÃO

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência da Escola Carlos Drummond de  
Andrade – Contagem - MG**

**MÁRCIA APARECIDA GOMES CAMPOS**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Levindo Diniz Carvalho -  
Orientador UFMG

Prof(a). Sandro Vinicius Sales dos Santos -  
coorientador UFVJM

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva -  
UFMG

Prof(a). Monica Correia  
Baptista-UFMG

Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2022.

À minha família, presente ou ausente, por acreditar em mim, apoiando-me em todos os momentos, sendo exemplo de perseverança e dedicação.

## AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa é fruto de um sonho muito acalentado e, por fim, concretizado. Foram anos de estudo, escritas, dedicação, partilhas e aprendizagens. Este trabalho não teria chegado ao fim sem o apoio de diversas pessoas, a quem gostaria de expressar, de forma simples, a importância que tiveram na sua construção.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador Professor Doutor Levindo Diniz Carvalho e ao meu co-orientador Professor Doutor Sandro Vinicius Salles dos Santos, pela dedicação e paciência durante a realização e escrita da pesquisa, orientando-me com serenidade e “brilhos nos olhos, pois se o olho não brilhar, não vale a pena continuar” (palavras de Levindo que levo no coração), incentivando-me e discutindo comigo todas as etapas da pesquisa.

Agradeço às minhas colegas do Promestre, da Linha de Infâncias e Educação Infantil, pelos cafés compartilhados, pelo apoio e trocas realizadas nos momentos presenciais e nos momentos virtuais, quando a pandemia que tomou o país impediu os encontros presenciais. À professora Mônica Correia Baptista e Isabel de Oliveira, pela leitura criteriosa do trabalho para a qualificação e suas valiosas contribuições.

Não posso deixar de agradecer às crianças e às professoras, sujeitos da pesquisa, por me aceitarem na turma e permitirem fazer parte do grupo, acolhendo-me de forma cordial e carinhosa. Agradeço à direção da E.M. Carlos Drummond de Andrade, Keila, Janis e Maria Helena, pela disponibilidade em dividir comigo os percalços e as alegrias da pesquisa e a toda a equipe da escola, pelo apoio e compreensão em todos os momentos. Não posso deixar de citar a equipe da Diretoria de Educação Infantil, hoje Superintendência de Educação Infantil, em especial, a Engrácia, Rosalba e Sandro Costa, pela possibilidade de ampliar meus conhecimentos com as discussões realizadas nos Grupos de Trabalho e Formações em Serviço.

E, por fim, e não menos importante, agradeço à minha família, pelo apoio incondicional e a confiança em mim depositada, mesmo quando o desânimo chegava. Aos meus pais, que nos deixaram de forma prematura, agradeço o exemplo de determinação e persistência. Aos meus irmãos Mônica e Marcelo, por todos os momentos divididos entre nós, os bons que deixam o sentimento de saudade e os ruins que nos trouxeram aprendizagens. Ao meu marido Átila, meu maior incentivador, por todos os momentos que suas palavras me fizeram seguir em frente e

aos meus filhos Daniel e Pedro, por entenderem que nem sempre ia poder me deitar com vocês e assistir a um filme ou simplesmente ficar conversando.

A todos agradeço, por me nutrirem com a fé que depositam em mim, dando-me forças para continuar.

Era uma vez a criança.

Era uma vez as crianças...

as do abrigo, as da rua, as do padrão, as marginalizadas e violentadas, as amadas,  
as que brincam e as que trabalham, as que cuidam e as que não são cuidadas,  
as quietinhas, as levadas, as bonitas... todas as crianças são bonitas!

As que querem aprender, todas querem aprender!

As que querem brincar. Todas querem brincar!

As que querem atenção e cuidado. Todas precisam de atenção e cuidado!

Era uma vez a educação, a educação infantil, a educação infantil das crianças.

E o que é que ela é?

E o que é que ela quer?

Brincar, Cuidar, Educar?

(Trecho do poema “Era uma vez infância”, de Junia Silva da Costa. In: Silva, Luz e Goulart,  
2016)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caderno da Educação Infantil – Construindo o Projeto Político Pedagógico.....	31
Figura 2 – Coleção Cadernos de Currículo da Educação Infantil de Contagem.....	32
Figura 3 – Mandala campos de experiências a serem desenvolvidos com as crianças.....	33
Figura 4 – Vista aérea do CAIC Carlos Drummond de Andrade.....	54
Figura 5 – Teatro de arena e quadra coberta.....	54
Figura 6 – Entrada do ginásio .....	55
Figura 7- Vista da entrada principal da instituição.....	55
Figura 8 – A pesquisadora e criança brincam com bolinhas de massinha.....	62
Figura 9 – A pesquisadora pega uma bolinha arremessada pela criança.....	63
Figura 10 – Apresentação do continente africano no mapa-múndi para as crianças.....	69
Figura 11 – Apresentação do baobá na tela do celular.....	69
Figura 12 – Professora e crianças na pintura do baobá.....	69
Figura 13 – A criança apresenta sua tatuagem.....	70
Figura 14 – Organização dos grupos no momento da confecção da joaninha.....	74
Figura 15 – Daniel e sua capa de Batman.....	75
Figura 16 – Daniel coloca a capa no colega.....	75
Figura 17 – Daniel e os morcegos.....	76
Figura 18 – A luta do Batman com os morcegos.....	76
Figura 19 – Crianças organizam os brinquedos.....	77
Figura 20 – Caixas viram diversão.....	79
Figura 21 – Daniel e seu foguete.....	80
Figura 22 – Cada caixa se transforma no que a imaginação criar.....	81
Figura 23 – Liz e Daniel.....	81
Figura 24 – Crianças dentro das caixas.....	82
Figura 25 – Crianças, Vilmara e as caixas.....	83
Figura 26 – Mary Ângela, Micheline e Carla (direita para a esquerda) no Grupo de Discussão.....	86

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>APC</b>	Associação dos Professores de Contagem
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAICs</b>	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
<b>CEMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CIACs</b>	Centros Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente
<b>CINCO</b>	Centro Industrial de Contagem
<b>DCE</b>	Diretório Central de Estudantes
<b>DCNEIs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EM</b>	Escola Municipal
<b>FAFI-BH</b>	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte
<b>FUNEC</b>	Fundação de Ensino de Contagem
<b>IEI</b>	Instituição de Educação Infantil
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MIEIB</b>	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RCNEIs</b>	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>SEDUC</b>	Secretaria Municipal de Educação de Contagem
<b>SIND UTE</b>	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
<b>UMEI</b>	Unidade Municipal de Educação Infantil
<b>UNE</b>	União Nacional do Estudantes
<b>UNI BH</b>	Centro Universitário de Belo Horizonte

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar, a partir das experiências vividas pelas crianças e do ponto de vista das professoras, os limites e as possibilidades da participação infantil no cotidiano na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal situada em Contagem, cidade pertencente à Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Para alcançar o objetivo proposto no estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso, utilizando os seguintes instrumentos metodológicos: observação participante, gravação em vídeo e áudio, fotos das práticas e das rotinas das crianças, caderno de campo e grupo de discussão. A pesquisa fundamenta-se no Estudos da Infância (AGOSTINHO, 2016; CORSARO, 2009, CRUZ 2008; dentre outros/as) e nas Pedagogias Participativas (OLIVEIRA-FORMISINHO, 2013, dentre outros/as). O desenvolvimento desta pesquisa nos permitiu concluir que as crianças podem participar de distintas rotinas da Educação Infantil, tanto já instituídas pelo currículo, como em projetos e oficinas, quanto na alteração do planejamento previsto, o que revela a especificidade da docência com a criança pequena. Os dados apontam ainda para a necessidade de formação continuada das profissionais sobre a escuta e a participação infantil na construção das práticas educativas. A partir das análises aqui empreendidas, a pesquisa também gerou, como recurso educativo, uma revista voltada para as professoras da Educação Infantil do município de Contagem.

**Palavras-chaves:** Crianças, Participação Infantil, Educação Infantil.

## ABSTRACT

### **Children participation in everyday life in Childhood Education: the experience of *Escola Carlos Drummond de Andrade* - Contagem - MG**

The aim of this research is to analyse limits and possibilities of children participation in everyday life in Childhood Education, based on children's experiences and teachers' perspectives. The research was held in a municipal public School in Contagem, in the metropolitan region of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. We did a qualitative research – case study - with: participant observation, video and audio record, photos of children's routines and practices, field notes, and discussion group. The research is grounded in Childhood Studies (AGOSTINHO, 2016; CORSARO, 2009, CRUZ 2008) and Participative pedagogies (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013). We concluded that the children can participate of different childhood education routines, those established in the curriculum, as well as in projects, workshops, and changes in the original plan. This shows the specificity of teaching young children. Data point out the need for teachers' in-service education on listening and children participation on building educational practices. Based on our analysis, this investigation led to the creation of a magazine for Childhood Education teachers in the city of Contagem.

**Keywords:** Children, Child Participation, Early Childhood Education

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 PARTICIPAÇÃO INFANTIL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: ELEMENTOS CONCEITUAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Infância e participação .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 A participação infantil nos documentos oficiais.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 As pedagogias participativas .....</b>	<b>37</b>
2.3.1 Participação das crianças nos processos educativos: outras inspirações teóricas	41
<b>3 OPÇÕES METODOLÓGICAS E O CAMPO DA PESQUISA.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 Opções metodológicas .....</b>	<b>49</b>
<b>3.2 O campo de pesquisa: A Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade</b>	<b>52</b>
<b>3.3 Dinâmica do trabalho de campo .....</b>	<b>59</b>
<b>4 DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>67</b>
<b>4.1 Formas de participação das crianças na Educação Infantil .....</b>	<b>67</b>
<b>5. A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS VOZES DAS PROFESSORAS .....</b>	<b>84</b>
<b>5.1 Possibilidades de participação das crianças .....</b>	<b>86</b>
<b>5.2 Limitadores da participação das crianças na visão das professoras.....</b>	<b>93</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado objetiva compreender as formas de participação das crianças no contexto da Educação Infantil. A presente dissertação é fruto de uma trajetória que me formou professora de crianças, das experiências vivenciadas e partilhadas ao longo desse percurso, pois, como afirma Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Toda essa caminhada colaborou na construção da professora atual, na modificação constante de olhares e pensamentos sobre as crianças e a participação delas no cotidiano das Instituições de Educação Infantil, trazendo novos questionamentos e construindo, assim, o tema desta pesquisa.

O meu desejo de conhecer e de sempre aprender tem origem na infância, fase da vida em que fui incentivada, por meus pais, oriundos do interior de Minas Gerais, a vislumbrar a escola como promotora de crescimento intelectual e social. Dessa forma, meus pais, apesar da limitada formação acadêmica, sempre incentivaram os filhos a valorizar o saber, sobretudo diante das dificuldades. O meu pai, que considero meu primeiro professor, de certa forma, aguçou o meu gosto pela ciência e, com a sua simplicidade, desempenhou um papel preponderante para o início da minha vida escolar: ensinou-me as minhas primeiras letras, bem como a observar a natureza ao nosso redor e a conviver nos diversos âmbitos da sociedade.

Como moradora de bairro de classe operária, desde os anos de 1970, tive uma rica experiência na infância, propiciada pela liberdade de pôr à prova a apropriação de espaços e elementos da natureza, atividades que atualmente são mais limitadas às crianças. Assim, em meio a esse contexto propício à livre criação, as brincadeiras eram sempre elaboradas por nós ou por pessoas do nosso convívio diário, com a utilização de recursos encontrados no próprio ambiente, pois, em virtude de uma situação econômica que não permitia muitas aquisições e de pontos comerciais distantes, a tradição da confecção de brinquedos e brincadeiras aprendidas com os nossos avós foi crucial para nosso hábito de brincar. Quem nunca fez animaizinhos de chuchu ou jiló, brincou de cabra cega ou de “cozinhadinho” usando tijolos, latas e alimentos recolhidos das hortas cultivadas pelas famílias em seus terreiros? Tais hábitos e brincadeiras corroboraram e constituíram em nós o brincar e o ser criança.

Diante disso, além da influência de meus pais na minha formação, a convivência com a numerosa família paterna também se correlaciona ao meu desenvolvimento profissional. As irmãs do meu pai eram profissionais da educação e lecionavam nas escolas do bairro e da região em que habitavam, tendo duas delas sido professoras no meu primeiro ano escolar. Sendo assim, em uma atmosfera de interação com docentes, tive o privilégio de aprender com essas

educadoras a importância dos movimentos sociais, em especial com uma das minhas tias, a quem acompanhei em sua carreira no magistério e nas suas lutas sindicais, como na criação da Associação dos Professores de Contagem (APC), que daria origem ao atual Sindicato Único dos Trabalhadores de Educação de Minas Gerais (SIND-UTE), subsede Contagem. Essa mulher, com seu espírito combativo, serviu de inspiração para a minha entrada nos movimentos sociais. Por me identificar com suas ideias e consciente do meu papel enquanto cidadã, participei desde os eventos provenientes da Igreja Católica até o movimento estudantil – integrei o grupo inicial formador do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI-BH), atual Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), e também nos Congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE) de 1990.

Após a minha graduação, mudei-me para o Espírito Santo, onde residi por quase uma década, sempre presente nas salas de aula e na defesa da escola pública de qualidade. Em 2001, retornei para Contagem e, ao ser aprovada no concurso para o cargo de docente do município, iniciei, em 2003, minha trajetória como professora de Educação Infantil na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade.

Com uma proposta pedagógica diferenciada em relação às demais instituições de ensino da rede municipal, a referida escola ainda não tinha, naquele ano, estendido seu trabalho para as especificidades do atendimento na Educação Infantil. Assim, as crianças dessa faixa etária não eram levadas em conta durante o planejamento das atividades ou na organização escolar, mantendo-se turmas somente no caso de haver espaço ocioso para esse atendimento. No caso da existência de turmas de 4 ou 5 anos, como ninguém queria assumir a Educação Infantil, quem tinha o menor tempo na escola recebia a responsabilidade de trabalhar com essas crianças sem, no entanto, ter garantido todos os direitos assegurados ao professorado do Ensino Fundamental. Ou seja, com uma concepção distorcida da Educação Infantil, a escola parecia ver as turmas dessa etapa da Educação Básica como de menor importância, como um tempo preparatório para o Ensino Fundamental. E, assim, apesar de ser professora concursada como todas as minhas colegas, eu, como regente da turma de 5 anos, não tinha direito ao tempo de planejamento e devia trabalhar na lógica do Ensino Fundamental, ou seja, com uma rotina “preparatória”, permeada por provinhas e horários similares aos do ciclo de alfabetização.

Como consequência dessa organização de atividades, de tempos e espaços, a aprendizagem dessas crianças era voltada quase exclusivamente para atividades de linguagem escrita e outras competências características do Ensino Fundamental, comumente oferecidas de modo descontextualizado, e que desconsideravam a necessidade das crianças de brincar,

movimentar-se, fazer arte e até mesmo se sujar, situação que nos levou a refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. Com isso, as discussões realizadas no coletivo sobre o planejamento pedagógico e as questões específicas da Educação Infantil, apesar de buscarem oferecer o melhor atendimento e garantir os direitos da criança sobre o brincar, correr, cantar, pular, falar alto, ter espaços apropriados de fala e escuta, entre outros, nem sempre alcançavam seus propósitos.

Desse modo, muitas vezes, as condições de trabalho das professoras, o tempo de planejamento, a materialidade e os equipamentos eram distribuídos de forma desigual para a Educação Infantil. Em vista disso, era perceptível a valorização do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil, pois naquele se concentravam os recursos e as ferramentas para a efetivação de sua proposta pedagógica.

Essa realidade não nos parecia ser a mais adequada para as crianças e as indagações se intensificavam na medida do avanço do trabalho com as crianças. Apesar da constante busca por um projeto pedagógico de qualidade, que atendesse às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e promovesse práticas de educação e cuidados que possibilitassem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como um ser completo, total e indivisível, o projeto pedagógico continuava priorizando os aspectos intelectuais, voltando-se exclusivamente para as questões da alfabetização e de maneira pouco reflexiva.

No entanto, a partir de 2004<sup>1</sup>, ocorreu um investimento na valorização dos profissionais da educação a partir da isonomia salarial e de formações continuadas em serviço, além de orientação para construção dos Projetos Políticos Pedagógicos na Educação Infantil, dos Cadernos de Currículo de Contagem, além de outros documentos que se tornaram referência para a Educação Infantil. Naquele momento, houve um envolvimento da comunidade escolar, visando à formação e à formulação dos documentos pelos profissionais, por via da disposição de grupos de estudos específicos sobre essa etapa da educação. Tais formações também foram referências importantes em minha trajetória, pois os Grupos de Trabalho, que ocorriam mensalmente, programados pela Diretoria de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Contagem, oportunizaram a ampliação do meu conhecimento pedagógico e de gestão, pois tive a oportunidade de sair da discussão local, dentro da escola onde trabalho. Naquela época, comecei a participar de debates e levantamento de propostas mais abrangentes no universo

---

<sup>1</sup> Marília Campos foi eleita em 2004, com uma proposta de maior investimento social, sendo seu governo considerado mais progressista. Investimentos na Educação Infantil tomam proporção no governo realizado pela prefeita.

educacional. Assim, após essas influências, que alteraram a minha história, bem como motivaram os meus estudos sobre infância, criança, linguagens das crianças, construção de projetos e outras práticas que privilegiam essas linguagens, assumi a docência da área de linguagem artística, visual e plástica das turmas de 4 e 5 anos. O engajamento nas discussões sobre Educação Infantil redimensionou meu olhar sobre as crianças e, sobretudo, em relação à condução do processo pedagógico, mostrando a importância da valorização da participação delas no cotidiano de trabalho pedagógico.

A partir da proposta de estudo sobre a participação da criança nas rotinas das Instituições de Educação Infantil, dentre outras temáticas discutidas nas formações, nos anos de 2005 e 2006, para a reestruturação do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil em toda a rede municipal de Contagem que, pela primeira vez seria desvinculado do Ensino Fundamental, percebemos a necessidade de um projeto que garantisse formalmente um espaço de escuta das crianças. Com isso, após as reuniões de estudo e trocas de experiências, a equipe da escola elaborou a proposta dos projetos de interesse e oficinas com turmas flexíveis, com intuito de estimular as crianças na busca de respostas para os problemas apresentados. A organização de grupos por turmas flexíveis ocorreria no agrupamento das crianças de diferentes idades e distribuídas pelo quantitativo de professoras que desenvolviam projetos de investigação voltados para indagações realizadas pelas crianças e oficinas com temas definidos no Projeto Político Pedagógico e relacionados à questão de gênero e raça, música, conhecimento científico e lógico-matemático, literatura e arte, culinária, informática e construção de jogos e brinquedos. Tal organização propiciou uma maior participação das crianças na elaboração das práticas pedagógicas que ocorriam na instituição.

Considerada como fator importante para a construção do trabalho pedagógico, a participação das crianças levou à renovação da experiência educativa, bem como a diversos questionamentos sobre como propiciar espaços e tempos para a efetivar essa participação. Portanto, ao recontar a experiência vivenciada na escola, sobretudo o propósito de considerar a criança como agente das práticas pedagógicas e sociais que ali ocorriam, nos momentos formadores com os colegas de profissão, as indagações elaboradas e direcionadas a mim manifestavam-se, geralmente, acerca do papel do educando e do educador. Surgiam perguntas tais como: as crianças realmente estão participando da definição das práticas que ocorrem em minha sala ou em meu grupo? Como estimular a participação das crianças na construção da rotina e no planejamento? Qual a participação das crianças na elaboração do currículo? Qual a participação das crianças na avaliação dos processos que ocorrem na instituição? Como a

organização do trabalho pedagógico propicia ou potencializa essa participação? Qual o papel da professora nesse processo?

Apesar dos diversos encontros de formação e discussões que ocorriam na rede municipal e no grupo de professoras, como ainda não tínhamos conseguido nos despir das velhas concepções a respeito da criança, alguns pontos me provocavam na condição de professora: quando nossas crianças seriam ouvidas? Elas teriam espaço de fala? Como se daria sua participação na elaboração das rotinas da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade?

Em 2016, ao assumir o cargo de gestora, como vice-diretora, da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, considerando a trajetória profissional percorrida até aqui, pudemos reafirmar a necessidade e a importância da escuta e da participação ativa das crianças nas instituições de Educação Infantil, além da necessidade de nos aprofundarmos nos estudos sobre as pedagogias participativas e suas contribuições.

Na relação pedagógica, isso se traduz numa postura das professoras de atenção às crianças na realização do seu fazer pedagógico. Porém, a postura das professoras está relacionada não somente à sua formação acadêmica, mas também à sua subjetividade. Assim, enquanto sujeito, a professora particulariza experiências, valores, opiniões e relações singulares em relação ao mundo. Logo, em função disso, a concepção de infância da professora da Educação Infantil influencia as práticas pedagógicas, revelando-se nas diferentes formas de organizar o tempo e o espaço e na forma de registrar as experiências culturais vivenciadas pelas crianças.

A hipótese que defendo aqui é a de que as experiências culturais das crianças podem permear as vivências na escola e podem ser consideradas na construção de práticas. Para isso, é importante uma escuta sensível que objetive explorar como a criança pensa, questiona, interpreta e relaciona a sua realidade com seus pares e com o adulto, pois “o que escutamos é somente uma parte de um conhecimento mais amplo, sensibilidade para ouvir e ser ouvido, não somente com os ouvidos, mas com todos os sentidos” (RINALDI, 2005, p.124).

Tendo em vista todo o meu percurso pessoal e profissional, as minhas origens familiares, além dos estudos realizados, que me sensibilizaram quanto à necessidade da escuta das crianças, houve a necessidade de realizar esta pesquisa, sobre e com as crianças – investigação que buscou compreender as suas formas de participação de uma turma de 4 anos no cotidiano da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar, a partir das experiências vividas pelas crianças e do ponto de vista das professoras, os limites e possibilidades da participação infantil no cotidiano de uma turma de quatro anos na Educação

Infantil e, mais especificamente: identificar, no cotidiano da turma, algumas situações, em que é possível as crianças participarem do planejamento, ressaltando as formas como elas se apropriam do que é apresentado pelas professoras; compreender como, na visão das professoras, é possível ampliar a participação das crianças no planejamento a partir das situações observadas na turma; e propiciar a divulgação de relatos de experiências e disseminação de conhecimentos teórico-metodológicos, a partir da produção de uma revista que permita a partilha de saberes sobre a participação das crianças no cotidiano de creches e pré-escolas.

A realização desta pesquisa buscou novos olhares sobre as questões e perguntas que me fizeram refletir sobre a participação infantil, além de buscar compreender a visão das professoras sobre essa questão, procurando enxergar, de forma afetuosa, mas não menos rigorosa e sistematizada, as práticas pedagógicas que ocorrem na turma na qual a pesquisa foi realizada.

E é relatando a trajetória pessoal e como ela se entrelaça com o percurso profissional que inicio a escrita desta dissertação que tem como proposta compreender os limites e as possibilidades de participação das crianças no cotidiano de uma turma de 4 anos, além de evidenciar minha necessidade de buscar caminhos para as questões relevantes para esta pesquisa. Além deste capítulo introdutório, a presente dissertação é constituída de mais quatro capítulos, acrescidos das considerações finais.

O segundo capítulo é dividido em duas seções. A primeira trata de conceitos-chaves para esta dissertação, fazendo uma aproximação teórica dos conceitos de criança e infância como construções históricas e resultante das mudanças, tensões e complexidades da sociedade e as referências teóricas que nortearam a pesquisa. Na segunda seção, são abordadas as correntes teóricas do pensamento educacional que preveem a participação das crianças nos contextos educacionais, revisitando produções que fornecem elementos importantes para a construção desta pesquisa.

No capítulo seguinte, apresento as opções metodológicas do estudo. Mais especificamente, descrevo a caracterização da instituição onde o estudo foi realizado e os sujeitos envolvidos no processo de produção dos dados, além das questões éticas da pesquisa com crianças. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, configurada como um estudo de caso, com uma observação atenta do cotidiano de uma turma de 4 anos e das relações entre crianças e educadoras.

O quarto capítulo está organizado de modo a apresentar as análises de episódios que permitiram refletir sobre as possibilidades e limites da participação das crianças no cotidiano de uma turma de 4 anos da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, assim como quais

práticas pedagógicas potencializam a participação infantil. É importante ressaltar que não se trata apenas da simples descrição dos acontecimentos ou situações, mas também do espaço onde ocorreram, a materialidade envolvida e as propostas desenvolvidas com a turma, que geraram os episódios que descritos.

O capítulo subsequente apresenta os pontos de vista do grupo de profissionais que atuam na educação (três professoras e uma bibliotecária) acerca das experiências vivenciadas pelas crianças, bem como a participação delas na Educação Infantil. À luz das discussões promovidas pelos campos teóricos das pedagogias participativas e dos estudos das infâncias, buscamos compreender as possibilidades e os limites da participação das crianças no planejamento e no cotidiano da escola investigada

Finalizo o trabalho com algumas considerações sobre o percurso inicial desta pesquisa, tendo em vista que ela não se encerra em si mesma. Apresento, assim, o protótipo da revista a ser produzida como recurso educativo do Programa de Mestrado Profissional – PROMESTRE, intitulada PERCURSOS e um convite para que possamos continuar a conversa sobre as possibilidades reais e possíveis de participação das crianças nas rotinas das turmas de Educação Infantil. Espero que esta pesquisa, assim como o seu produto final, possa contribuir com o trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil e até mesmo ampliar as possibilidades de participação das crianças nas Instituições de Educação Infantil.

## **2 PARTICIPAÇÃO INFANTIL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: ELEMENTOS CONCEITUAIS**

Neste capítulo, apresento as lentes teóricas que conduziram meu olhar no processo de análise dos dados produzidos junto às crianças e às professoras da turma de 4 anos, ao longo do trabalho de campo. Assim, nas seções a seguir, apresento o diálogo estabelecido com a literatura nacional e internacional do campo dos Estudos da Infância.

O texto está dividido em duas seções. Na primeira, intitulada “Infância e Participação”, discuto sobre o modo como o campo dos Estudos da Infância tem concebido a participação das crianças nas práticas sociais que dizem respeito às suas vidas, em especial, nos processos educativos. Essa seção tem um caráter interdisciplinar, pois, nela, discuto com autores(as) de diferentes campos teóricos, dentre os(as) quais destaco: historiografia da infância (ARIES, 1978; HEYWOOD, 2004); sociologia da infância (PROUT, 2010; MARCHI, 2011; CORSARO, 2009; 2011); filosofia da infância (KOHAN, 2003); psicologia do desenvolvimento (CRUZ, 2008; 2011); antropologia da criança (COHN, 2013), estudos do campo da educação (ARROYO, 2008; FORMOSINHO, 2013) e investigações da área da Educação Infantil (SILVEIRA e ABRAMOWIC, 2002; MÜLLER E DELGADO, 2005; AGOSTINHO, 2010). Essa multiplicidade de campos teóricos com os quais dialogo evidencia a importância de se pensar a infância como campo conceitual de interesse de diferentes disciplinas.

Na sequência, analiso a questão da participação infantil nos documentos oficiais brasileiros, em especial, aqueles que regulamentam a Educação Infantil. Início essa análise pela questão da participação das crianças na Carta Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988), acrescida do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), seguida de documentos do campo educacional, tanto de caráter consultivo quanto normativo, dentre os quais destacamos: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); a versão revista e ampliada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); bem como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), além de documentos do município onde a pesquisa foi realizada.

Por fim, apresento uma seção específica na qual sistematizo algumas correntes teóricas do pensamento educacional que nos inspiram a pensar a participação das crianças nos processos pedagógicos. São revisitadas as produções teóricas de alguns(umas) autores(as) de renome internacional cujas produções acadêmicas nos provocam a pensar possibilidades de ampliar as

formas de participação das crianças no contexto da Educação Infantil. Tais autores(as) e suas obras fornecem elementos importantes para a construção de um dos produtos desta dissertação.

## 2.1 Infância e participação

O estudo da participação infantil requer pensar as formas como historicamente as Ciências Humanas e Sociais lidaram com as crianças, com seus processos de desenvolvimento e com seus modos peculiares de inserção nas práticas culturais. Assim, pensar a participação das crianças nos processos educativos – objeto de estudo desta dissertação – requer compreender as formas como a sociedade concebeu a infância.

A história cultural da infância se “move por linhas sinuosas com o passar dos séculos” (HEYWOOD, 2004, p. 45). Desse modo, as noções de criança e de infância resultam das constantes mudanças pelas quais a sociedade passa ao longo da história: desde o “mini adulto” (ARIÈS, 1978), passando pela concepção de um “sujeito incapaz” (KOHAN, 2003), até chegarmos à concepção de um sujeito de direitos, ativo e construtor de cultura (SILVEIRA; ABRAMOWIC, 2002). Na visão de criança como sujeito de direitos, além de percebê-las como sujeitos ativos, reconhecem-se os conflitos que resultam da própria sociedade permeada de contrastes, os quais influenciam suas vivências. Fruto dessas contradições, observa-se que, ao mesmo tempo em que são proclamados os direitos das crianças, convivemos com a negação desses direitos em diferentes instâncias sociais.

Florestan Fernandes, já nas décadas de 1940 e 1950, em São Paulo, fez um estudo aprofundado sobre o folclore infantil, com informações e discussões sobre sua organização, constituição e funcionamento através da observação direta das “Trocinhas do Bom Retiro” (CARVALHO, 2011). Com grandes contribuições para pensar sobre as experiências das crianças, em uma época em que pouco se discutia sobre a sua escuta e consideração do ponto de vista desses sujeitos, em sua pesquisa, Fernandes descreve a estrutura dos grupos infantis em brincadeiras que ocorriam em espaços públicos de um bairro operário de São Paulo. Por via da observação, do registro e da análise das dinâmicas de organização dos grupos de brincadeiras e das práticas sociais nesses momentos, o sociólogo caracteriza a criança como sujeito ativo da vida social (MAZZA, 2001).

O conceito de cultura da infância é compreendido por Florestan Fernandes como “[...] uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica” (FERNANDES, 2004, p. 215). Ou seja, trata-se de “um modo de produção e reprodução simbólico próprio das crianças. Florestan Fernandes define que a cultura

infantil é criada no interior das trocinhas – pelas crianças que nela convivem e brincam – mas numa relação direta com os elementos culturais oriundos do mundo adulto” (SANTOS, 2014, p. 128). Nas palavras do próprio sociólogo: “existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (FERNANDES, 2004, p. 215).

Com o avanço dos Estudos Sociais da Infância, essa etapa da vida que, desde a modernidade, o mundo ocidental passou a compreender como infância, passa a ser interpretada como plural: existem diferentes infâncias vivenciadas por crianças, que vivenciam contextos heterogêneos. Nesse sentido, observam-se indivíduos cuja infância é vivida em uma situação de garantia de direitos básicos, e outros com situações de clara violação desses direitos.

Por considerar a diversidade de situações socioeconômicas e culturais que marcam as vivências das crianças, torna-se necessário analisar a complexidade e as tensões estabelecidas na infância, mas também aprofundar as indagações em diálogo com as diversas ciências e com a sociedade (ARROYO, 2008). Como resultado disso, em uma sociedade marcada pela exclusão, pluralidade e desigualdade, os Estudos Sociais da Infância têm buscado refletir como as crianças contemporâneas agem na cena social.

O conceito de agência é fundante da Sociologia da Infância, pois, para essa área do estudo do pensamento sociológico, pensar a criança como agente/ator social requer questionar a visão tradicional da criança como elemento universal, natural. Requer, portanto, repensar seu estatuto social, considerando as condições históricas, sociais, culturais e econômicas, sujeitas a processos de negociação junto aos adultos e às outras crianças, nas relações que estabelecem, como condições desiguais de poder e ação. Isto é, o conceito de agência na Sociologia da Infância se refere à capacidade das crianças de estabelecer relações inter e intrageracionais e de fazer escolhas, ainda que conformadas pelos fatores estruturais, tais como classe social, gênero, etnia, condições socioculturais etc., que limitam ou potencializam o agente e suas decisões (MARCHI, 2010, p.184).

Todavia, com a emergência da Sociologia da Infância, permitimo-nos considerar a importância de se pesquisar a forma como as crianças negociam, produzem ou transformam culturas em suas relações intrageracionais e intergeracionais. Nesse sentido, ultrapassando a ideia de socialização vertical, tanto as crianças quanto os adultos devem ser considerados sujeitos inacabados, dependentes e em construção e que se encontram inseridos em uma complexa rede de relacionamentos interdependentes (MÜLLER; DELGADO, 2005). E nessa relação de interdependência, mesmo considerando que crianças e adultos não são idênticos, os(as) pequenos(as) também são reconhecidos(as) como sujeitos de direitos e atores sociais.

Assim, considerar a criança como ator social pressupõe compreender que ela estabelece relações coletivas de forma ativa. Influenciada por estruturas do ambiente onde está inserida e, também, ao incorporar papéis e comportamentos próprios da sociedade, a criança interage ativamente com os adultos e com os seus pares. As crianças, dessa forma, são sujeitos importantes na construção e consolidação dos diferentes papéis sociais adotados em suas relações, pois, de acordo com as possibilidades culturais apresentadas a elas, muitos desses vínculos podem perdurar por toda vida (COHN, 2013).

Ao formularem um sentido para o mundo em suas relações socioculturais, as crianças dispõem de saberes próprios, com uma diferença qualitativa dos saberes adultos, isto é, o sujeito, nessa fase do desenvolvimento, tem olhares próprios sobre o mundo em que está inserido. Desse modo, os significados construídos por esses sujeitos não devem ser reduzidos a uma cópia daqueles elaborados pelos adultos, pois as crianças têm relativa autonomia cultural em relação àqueles. Nessa perspectiva, o mundo das crianças e dos adultos, por assim dizer, não pode ser visto separadamente. Isso porque ambos compartilham de uma mesma cultura e a criança, nessa interação, ressignifica, modifica e cria suas próprias culturas através do contato recíproco. Desse modo, as diferenças entre adultos e crianças, do ponto de vista cultural, não são quantitativas e, sim, qualitativas. Ou seja, no que concerne à compreensão da vida social, as crianças não sabem menos que os adultos, possuem saberes diferentes (COHN, 2013).

As experiências e os saberes ocasionados pelas influências mútuas com seus pares e com os adultos são de suma importância para construção e reconstrução de culturas das crianças. Ao reafirmarmos a capacidade de as crianças ressignificarem, construírem e modificarem culturas, nós as percebemos como sujeitos capazes de atuar ativamente na construção e reconstrução da cultura. Nessa perspectiva, os(as) pequenos(as) são compreendidos(as), portanto, como “produtores(as) culturais”, não são meramente receptores(as) passivos(as) das culturas adultas, sendo, sim, sujeitos produtores de culturas. Isso porque, na sua interação com seus pares ou com os adultos, elas reproduzem e interpretam a situação à qual estão expostas, configurando-a, segundo Corsaro, como situação de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

Para Corsaro, a reprodução interpretativa é um elemento do processo de socialização no qual se reconhece a importância da atividade coletiva e conjunta, as negociações, as trocas e as construções que ocorrem entre crianças e na relação com os adultos (CORSARO, 2011). O conceito de reprodução interpretativa reconhece que a criança internaliza a sociedade e a cultura em que está inserida. Dessa forma, assim como ela assume uma postura ativa na construção e reconstrução dessa cultura, ela a influencia e, simultaneamente, é influenciada por ela. O autor

ainda afirma que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio de apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31).

Ainda segundo esse autor, nas relações sociais, as crianças se constroem e apreendem o mundo adulto ao buscar ressignificá-lo. A assimilação do mundo adulto não é somente uma imitação passiva das relações percebidas, visto que, nesse intercâmbio, as crianças aplicam diferentes formas de expressar, evidenciando, desse modo, suas peculiaridades de inserção e participação nas práticas sociais. A partir das interações e das brincadeiras, modos comumente utilizados pelas crianças para expressar as formas como percebem e atribuem sentidos e significados à vida social, as crianças consolidam os conhecimentos sobre o mundo. Assim, enquanto exprimem seus saberes, revelam sentimentos, desejos e inquietações e, por meio de elementos próprios da cultura, experimentam, imitam, repetem, imaginam e criam. A criança é, portanto, produtora e reprodutora de cultura, potente e capaz de participar ativamente do mundo como um sujeito de direitos, entre os quais o direito à participação.

Promover a participação das crianças depende não somente de elas se enxergarem como atores sociais, mas necessita que sejam reconhecidas, enquanto tais, também pelos adultos, sendo necessário que meninos e meninas também sejam reconhecidos(as) como ativos(as) na construção de sua própria vida, na vida das pessoas que as rodeiam e da sociedade onde estão inseridas, não subestimando sua capacidade por se expressarem de forma diferente dos adultos (AGOSTINHO, 2010). Portanto, pensar a participação infantil nesta pesquisa é pensar o conceito de participação como “ser parte do processo”, isto é, participar de forma ativa, com o direito e poder de definir sobre as decisões ou caminhos a serem tomados, sem diminuir o papel do adulto. A limitação ou a potencialização da participação das crianças dependem das relações de poder que se estabelecem no ambiente, sendo possível a criação de espaços que estimulem seu envolvimento nas decisões coletivas da rotina da instituição.

A participação, desse modo, é um compromisso recíproco entre os sujeitos ao explorarem soluções compartilhadas para situações do cotidiano. Assim sendo, a participação se torna compromisso de toda comunidade escolar, não apenas numa acepção simplista do “fazer parte”, mas dando sentido à participação, tornando-a parte de nossa vida. O direito de participação das crianças está relacionado aos direitos de experienciar, experimentar e opinar, trazendo uma ideia de cidadania vivida nos contextos em que ela ocorre. Reconhecer o direito de participação das crianças no contexto educacional é também reconhecer sua competência social, cabendo ao adulto a organização de tempos e espaços para a efetivação desse direito. A participação infantil, além de um direito, é também uma necessidade para o desenvolvimento

do princípio da democracia, pois é um processo repleto de interações, de convivência, de ideias, de pensamentos, de reflexões diversas e que acontece nas relações sociais.

Ao pensar a participação das crianças no cotidiano das instituições escolares, estamos pensando também em uma autogestão: uma relativa organização independente das crianças fortalece suas capacidades de questionar, criar ou vivenciar novas experiências, tornando-as capazes também de pensar sobre o mundo que as cerca. Nessa perspectiva, a participação tem um caráter coletivo, transformador, que possibilita à criança transformar e se fortalecer enquanto sujeito e grupo, isto é, ela poderá até estar em uma situação de participação individual, mas sempre em um contexto social. As crianças, dessa forma, estão inseridas em ambiente social permeado de vivências diferenciadas devido a fatores econômicos, geográficos, de gênero, de cor e de classe social.

Ao considerar as crianças como sujeitos ativos na construção de culturas, estudos recentes realizados por Cruz (2011), Formosinho (2013), entre outros/as, refletem a preocupação em considerar as vozes infantis, na adaptação de métodos de pesquisa para esse fim, superando a sua ausência na construção da história da infância e buscando analisar a infância a partir da visão das próprias crianças. Nessa perspectiva de escuta e participação das crianças, um dos locais privilegiados para essa pesquisa são as instituições de Educação Infantil, pois elas constituem, hoje, importantes espaços de interação social das crianças.

Assim, em concomitância com as relações do sujeito com o espaço físico e social, analisamos, nesta dissertação, a participação das crianças em uma instituição educacional, considerando que

ainda temos muito a aprender sobre as formas de permitir que as crianças falem por si próprias e de sua maneira. Com muita frequência, exige-se que as crianças se ajustem às formas de participação dos adultos, quando o que é necessário são mudanças institucionais e organizacionais que facilitem e encorajem as vozes das crianças (PROUT, 2010, p. 35).

A participação das crianças tem sido objeto de estudo nos últimos anos, embora, no plano didático-pedagógico, seja encarada, muitas vezes, como um ato meramente formal para atender a prescrições de documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs ou como um ato que deve ser guiado pelos adultos com uma relativa falta de controle do sujeito infantil nas tomadas de decisões recorrentes nas escolas. Portanto, ouvir as crianças é acreditar na sua capacidade de se expressar e de falar por si mesmas, ou seja, “[...] apreender a voz das crianças na singularidade de suas tessituras, ... abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e de valores que possam corromper a tonalidade do

que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de ouvir o que se pretende ouvir” (MULLER; CARVALHO, 2010, p.67).

A observação e a escuta das crianças como pessoas concretas, com múltiplas linguagens, requerem considerar a existência de pesquisas recentes que as compreendem como seres completos, com direito a serem ouvidas em suas necessidades e desejos, e também que forneçam dados de análises por meio de um olhar e uma escuta sensível e cuidadosa (CRUZ, 2008). Sendo assim, sob o olhar dos Estudos Sociais da Infância sobre a importância da participação infantil no cotidiano das instituições de educação e na busca das práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas, torna-se necessário pensar configurações da participação das crianças enquanto atores sociais.

Para fins da presente dissertação, assumo o conceito de participação de Agostinho (2010; 2016) para quem esse construto é complexo e em construção e “comporta o cruzamento de um emaranhado de conceitos importantes que precisam ser explicitados, compreendidos, aprofundados e relacionados” (AGOSTINHO, 2016, p. 75). Para essa autora, viabilizar a participação das crianças no contexto da Educação Infantil constitui em um exercício de justiça social atrelado ao reconhecimento do direito das crianças à educação pública e de qualidade desde o nascimento, fazendo de creches e pré-escolas instâncias educativas de formação democrática e exercício de cidadania, além de ser estratégia respeitosa aos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Nas palavras da autora:

As discussões acerca dos direitos de participação das crianças pequenas se alinham com as que vêm sendo travadas acerca das políticas de reconhecimento, que têm construído entendimentos mais alargados e aprofundados de representação, diferença e identidade para o estabelecimento da justiça social, com noções mais cosmopolitas de cidadania, em que se implemente uma comunicação democrática inclusiva, que aposte na interdependência como motor de força da construção de cidadania para vencer a relação dicotômica dependência/independência (AGOSTINHO, 2016, p. 76).

Nessa perspectiva, Agostinho (2016) considera que é essencial que o adulto (seja professor/a, pesquisador/a ou formulador/a de políticas públicas) perceba os diferentes modos de expressão de sentimentos e pensamentos que as crianças possuem. Torna-se, portanto, essencial a construção de atitudes sensíveis, astutas e dotadas de perspicácia, por parte dos/as profissionais, “além de apreender a complexidade da participação das crianças em suas rotinas educativas, sua multidimensionalidade, tendo em vista nosso reconhecimento da presença e da importância de todas as dimensões do humano” (AGOSTINHO, 2016, p. 76). Para a autora,

a participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta. Este entendimento explicita o papel do adulto na relação pedagógica, daquele que se posiciona diante do seu fazer pedagógico atento aos contributos das crianças, embora reconheça o fato de que os profissionais têm de

ser apoiados com iniciativas do sistema educacional, responsável pela educação do país e do município, com: financiamento; infraestruturas adequadas; salários justos; formação inicial em universidades crítica e profunda; formação continuada contextualizada e sistemática; quantidade de crianças por sala condizente e justa com as necessidades de apoio e atenção individualizados de que as crianças necessitam; reconhecimento da importância de seu trabalho, para que não recaia sobre os mesmos todas as responsabilidades de um processo que tem implicações maiores (AGOSTINHO, 2016, p. 77).

Assim, a autora defende que os(as) profissionais de Educação Infantil precisam adotar abordagens teórico-práticas que orientem os processos pedagógicos sustentados pelos princípios da educação democrática, orientada por uma ética do cuidado e inclusiva, isto é, de reconhecimento das diferenças com vistas à construção do bem comum. Tal processo demanda atenção e vigilância quanto à construção de práticas adultocêntricas, pautadas no autoritarismo, no conservadorismo e em perspectivas neoliberais, que fragilizam a democracia, ou seja, é necessário observar os preceitos de uma Educação Infantil compromissada com a formação democrática das novas gerações.

A participação infantil parte da visão de criança competente, capaz de expressar ideias, experiências, saberes e anseios, enfim, com capacidade de se comunicar. A escuta atenta das vozes infantis pressupõe ouvir atentamente as maneiras como as crianças se comunicam, pensam e suas mais diversas formas de expressão, reveladas através de variadas formas de comunicação. Isso nos ajuda a compreender como elas enxergam o mundo, os seus pensamentos sobre a instituição de Educação Infantil frequentada e o que vivenciam nesse espaço. As crianças estão em constantes descobertas do mundo, mediadas pela sociedade, pela cultura e pela presença dos adultos, o que torna ainda mais importante a sensibilidade para a escuta atenta desses sujeitos.

Ouvir a criança dessa etapa é um importante passo para garantir sua participação e fortalecimento da instituição de Educação Infantil, enquanto espaço a ser por elas apropriado. O envolvimento da criança é um dos aspectos que garante a qualidade do atendimento e, dessa forma, torna-se “fundamental para que a creche e a pré-escola sejam espaços de enriquecimento, de desenvolvimento e de prazer, para todas as crianças” (CRUZ, 2011, p.67). Na pesquisa “Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem esses sujeitos de direito<sup>2</sup>”, Cruz reafirma a importância de as instituições de Educação Infantil ampliarem as perspectivas sociais de participação infantil e o desafio de propiciarem formas

---

<sup>2</sup> Pesquisa publicada no livro de mesmo nome, pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil -MIEIB e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, editado pela Editora Cortez, com apoio de *Save the Children*, do Reino Unido, 2011.

participativas das crianças nas práticas educativas contínuas nesse espaço. A não cultura de participação das crianças é um empecilho para o acesso e a qualidade da Educação Infantil. Principalmente em períodos de autoritarismo, como o vivenciado atualmente em nosso país, quando o conhecimento é desvalorizado, torna-se necessário criar ou ampliar espaços de conversação coletiva para avançar no processo democrático.

## **2.2 A participação infantil nos documentos oficiais**

Para falar sobre a legislação e a normatização da Educação infantil no que concerne à participação infantil, torna-se necessário um breve resgate de sua construção legal e normativa. O aumento da preocupação com a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, deixando de oscilar entre a Assistência Social e a Educação, com ampliação do acesso e aumento da qualidade do atendimento, ocorre após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que define a Educação Infantil como direito da criança de 0 a 6 anos e dever do Estado, sendo o atendimento realizado em creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-6 anos), além de estabelecer formas de financiamento da oferta pública. Já em seu artigo 227, a Constituição Federal coloca a criança como um sujeito portador de direitos, ao definir que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (BRASIL, 1988, p. 92).

A Constituição Federal busca, assim, garantir, ao menos legalmente, alguns direitos à infância, como o acesso à Educação Infantil. Após sua promulgação, outros documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram publicados. A LDB – Lei nº 9394/96 também assegura, em seu artigo 11, a educação escolar pública ofertada pelos municípios, com atendimento gratuito em creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em julho de 1990, traz um novo olhar para a infância e reafirma o direito à educação no seu capítulo IV, art. 53 e 54. Esses artigos discorrem ser dever do Estado assegurar à criança de zero a seis anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas, além do preparo para o exercício da cidadania e o direito de organização e participação em entidades estudantis. O ECA institui uma nova concepção de proteção à infância e garantia de direitos, superando a perspectiva de confinamento existente na legislação em vigor até aquele momento, definindo a criança como sujeito de direitos,

reconhecendo as peculiaridades de seu desenvolvimento e reiterando a prioridade absoluta para essa faixa etária. O ECA, nesse sentido, traz a visão da criança como cidadã e não mais como “menor”.

Em 1998, são publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEIS. Esse documento é apresentado, no volume introdutório, como “um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13).

Os RCNEI, produzidos pelo Ministério da Educação, integravam a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo projetado para se constituírem como uma orientação aos sistemas de ensino e seus profissionais, não tendo caráter mandatório. À época de sua publicação, o documento foi considerado um avanço, por ser voltado exclusivamente para a Educação Infantil, apesar de não trazer a criança como foco principal e apresentar um modelo único de organização curricular. Segundo Cerisara (2002),

[...] a restrição ao RCNEI se deve fortemente ao que os educadores da área da educação infantil têm indicado sobre a necessidade de construção de um trabalho que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro (CERISARA, 2002, p. 340).

Em 1999, é publicada a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, sendo uma segunda versão publicada em 2009. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil deixam claro que o currículo deve respeitar os saberes e as experiências das crianças, das famílias e das professoras, tendo como eixo as interações e as brincadeiras, valorizando e garantindo a participação infantil nas práticas pedagógicas, considerando a criança o centro do planejamento.

A criança, no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais é vista como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 06).

Reiterando a visão de criança como sujeito competente e centro do planejamento pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam a necessidade de creches e pré-escolas considerarem vários pontos na elaboração de suas propostas curriculares, entre os quais podemos destacar: a) trabalho com os saberes das

crianças e as formas como elas se organizam; b) organização dos espaços, tempos, materiais e as interações nas atividades realizadas para que possam expressar sua imaginação; c) consideração das especificidades e dos interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias; d) abolição de todos os procedimentos que não reconheçam o protagonismo da criança pequena (OLIVEIRA, 2010).

Em 2009, são lançados os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, que se encontravam de acordo com o que estabeleciam as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao possibilitarem a participação das crianças e das famílias na avaliação da qualidade das instituições, dentro de critérios amplos definidos no documento, que iam desde a estrutura física dos prédios até a formação das professoras.

Compreende-se que, entre os anos 1990 e 2000, os estudos e as pesquisas (no plano acadêmico), associados à construção do ordenamento legal da área da Educação Infantil, buscaram situar a criança como um sujeito completo, de direitos e com suas especificidades próprias. Tendo em vista todo o ordenamento legal da Educação Infantil, o município de Contagem apresentou avanços significativos no que se refere à expansão e qualidade da oferta do atendimento às crianças de 0 a 5 anos, demonstrando uma preocupação em normatizar seu atendimento através de vários documentos, elaborados pela Secretaria de Educação - SEDUC, em conjunto com as professoras e profissionais da rede que atuavam na Educação Infantil.

O Caderno “Construindo a Proposta Pedagógica” orientava as Instituições de Educação Infantil na estruturação ou reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, que passavam a ser elaborados de forma a atender unicamente à Educação Infantil e suas especificidades.

Figura 1- Capa do Caderno da Educação Infantil: Construindo o projeto político-pedagógico





Fonte: Site da Prefeitura de Contagem

Em conformidade com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as profissionais da rede municipal e conveniada<sup>3</sup>, em um trabalho coletivo e de formação em serviço, construíram a coleção denominada “Cadernos de Currículo da Educação Infantil de Contagem – Experiências, Saberes e Conhecimentos”. Lançada pela Secretaria de Educação em 2012 e composta por 11 cadernos, a coleção tem como objetivo orientar o processo de construção da proposta curricular das instituições, que consideram as crianças como cidadãs, tendo como eixo comum a formação humana, e discorre desde a concepção de currículo elaborada pelo coletivo de profissionais do município até a elaboração de uma mandala que apresenta o conceito de currículo da Educação Infantil proposto para a rede. (CONTAGEM, 2012). A mandala, segundo Lima (2013, p. 44), “expressa os elementos do conceito de currículo, sendo uma síntese da definição coletivamente produzida, explicitando sua forma e sua substância”.

---

<sup>3</sup> A rede conveniada é composta por creches que atendem geralmente às crianças de 0 a 3 anos e recebem subsídios da Prefeitura para esse atendimento. O corpo técnico e pedagógico não faz parte do grupo de profissionais da Prefeitura.

Figura 3- Mandala campos de experiências a serem desenvolvidos com as crianças



Fonte: Site da Prefeitura de Contagem

Os “Cadernos de Currículo” podem ser considerados um avanço para a Educação Infantil, pois asseguram a necessidade de os(as) profissionais que atuam em creches e pré-escolas da cidade organizarem diferentes vivências com meninos e meninas, além de ressaltar a importância da cultura em que a criança está inserida, a valorização das diversas formas de expressão do sujeito e, ainda, fundamenta-se em uma concepção de currículo que reafirma a visão de criança como sujeito competente. De acordo com o documento, a escolha das experiências que serão organizadas é diretamente orientada “[...] pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI<sup>4</sup> trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto em que vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo” (CONTAGEM, 2012, p. 4). Não se trata, no entanto, de qualquer situação de aprendizagem, vazia de sentido; pelo contrário, trata-se de experiências culturais que, segundo os Cadernos de Currículo da Educação Infantil de Contagem, podem ser definidas como:

[...] vivências significativas que acontecem com os sujeitos, no seu processo de inserção em determinados grupos sociais [...] Sendo assim, quando falamos em experiências culturais, no âmbito de um currículo de Educação Infantil, estamos nos referindo à previsão e organização de um amplo leque de possibilidades de vivências significativas, de ações reflexivas a serem oportunizadas às crianças no cotidiano da instituição, que as mobilizem, as transformem e deixem-lhes marcas (CONTAGEM, 2012, p. 24 - 25).

<sup>4</sup> Instituição de Educação Infantil.

Com a necessidade de readequar os Cadernos de Currículos da Educação Infantil de Contagem, em 2017, a Secretaria de Educação edita as Diretrizes Curriculares do Município para a Educação Infantil e, em 2020, a partir das deliberações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Minas Gerais, lança o caderno denominado “A Política de Educação Infantil em Contagem”, reafirmando a concepção da criança enquanto sujeito de direitos, competente e capaz.

A Base Nacional Comum Curricular<sup>5</sup>, homologada em dezembro de 2017, no item que se refere à Educação Infantil, garante às crianças seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, além de assegurar

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

O direito à participação, preservado na Base Nacional Comum Curricular, garante a participação das crianças no planejamento da gestão e das atividades propostas, na realização das experiências a serem desenvolvidas, reafirmando a concepção de criança protagonista e sua relevância no andamento da instituição de Educação Infantil. A BNCC ainda nos traz a definição do direito de aprendizagem a participar, nos diferentes tempos e espaços da instituição em que as crianças cotidianamente se encontram, nos quais elas devem

participar ativamente junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 62).

Na BNCC, a participação das crianças é descrita como direito de aprendizagem e, nesse sentido, nos leva a pensar sobre o papel do(a) professor(a) como promotor(a) de um ambiente que potencialize esse direito. A sensibilidade da escuta dos(as) professores(as) favorece o seu conhecimento sobre o mundo das crianças e suas experiências culturais, possibilitando a criação de um ambiente participativo. A criança é considerada, no plano legal, um sujeito atuante em seu espaço, com direitos garantidos na organização do trabalho educacional. Portanto, torna-se necessário reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, que devem ser garantidos na participação e na construção de práticas pedagógicas, que ocorrem nas rotinas vividas nas instituições de Educação Infantil. Essa participação também está explicitada nos Cadernos de

---

<sup>5</sup> A homologação da BNCC ocorreu em duas etapas, tendo a primeira parte homologada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a segunda parte após a aprovação da Reforma do Ensino Médio.

Currículo da Educação Infantil de Contagem, ao afirmar que as instituições de Educação Infantil devem propiciar discussões em que se perceba

[...] a criança como sujeito sócio-histórico-cultural, cidadã de direitos e, simultaneamente, um ser da natureza, que tem especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais, que geram necessidades também específicas. (CONTAGEM, 2012, p.18)

Portanto, a própria documentação que orienta a Educação Infantil de Contagem, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e revisada a partir da Base Nacional Comum Curricular, reconhece a criança como um sujeito de direitos, com especificidades próprias e capaz de expressar desejos, opiniões, sonhos, angústias e também suas experiências, seus saberes e conhecimentos.

Esse novo ordenamento legal prevê ainda que a formação em serviço das profissionais que atuam nas instituições é essencial para promover a participação das crianças. Parto do pressuposto de que garantir os direitos das crianças é elemento essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Na visão de Agostinho (2020), uma docência comprometida com a construção de formas de participação das crianças necessita de um olhar crítico, sensível e atento às suas especificidades. Nas palavras da autora:

Ao reconhecer o papel ativo das crianças na construção da vida social, temos de ter em atenção os diferentes ritmos, tempos e formas de sua participação. É necessária, assim, uma lógica organizacional pedagógica que se abre para a comunicação e o intercâmbio, com o tempo necessário para a escuta, que fomente com equilíbrio diferentes modos de encontro, diálogo, negociação, com espaços e tempos plurais, em que sejam possíveis grupos menores e maiores para que as ideias de todos tenham lugar, para que possam ser expostas, ouvidas, debatidas, negociadas. Com igualdade de acesso para todos na vida em grupo, vida coletiva, com garantia de visibilidade e expressão de diferentes racionalidades, em que se exercitam o respeito pelo outro, proporcionando o confronto entre pontos de vista (AGOSTINHO, 2020, p. 384-385).

Além disso, dentro do direito de aprendizagem de participar, torna-se necessário garantir práticas que promovam o diálogo sobre a organização dos tempos e espaços, sobre as interações que ocorrem nesse espaço, sendo necessário entender que nossos desejos precisam ser ajustados aos desejos do outro, realizando um exercício diário de reconhecimento do outro, marcado por momentos de negociação, de escuta, de argumentação e de escolhas, construindo o conceito de cidadania e diversificadas formas de elaboração de práticas democráticas.

Como visto, o detalhamento das normatizações e legislações referentes à Educação Infantil, apesar de ser um elemento relativamente novo, faz-se necessário para ampliarmos as formas de participação das crianças em creches e pré-escolas, tendo como referência o que determinam ou orientam esses documentos. Além disso, é importante ressaltar que a

normatização não surgiu de uma hora para outra, vem sendo construída historicamente e é fundamental para a qualidade do atendimento ofertado às nossas crianças.

Agostinho (2020) considera que o debate em torno da participação das crianças no contexto da Educação Infantil contribui para a construção de uma educação democrática, cruzando-se com um conjunto de construtos teóricos importantes que demandam ser “aprofundados, compreendidos e conectados pelo coletivo das unidades educativas, para que seja possível contar com as contribuições delas na efetivação da educação aqui preconizada, para assim vencer modelos adultocêntricos” (AGOSTINHO, 2020, p. 380). Diante disso, na próxima seção, apresento algumas teorias pedagógicas que, conceitualmente, nos provocam (e, em certo sentido, nos convocam) a construir formas de participação das crianças na Educação Infantil, com efeitos positivos para a prática pedagógica em creches e pré-escolas.

### **2.3 As pedagogias participativas**

Neste tópico, descrevo o tema das Pedagogias Participativas – conceito-chave para a construção do presente trabalho – a partir da produção teórica de alguns(umas) pesquisadores(as) que investigaram experiências educativas baseadas na participação de crianças e jovens nas práticas pedagógicas. Também, a partir de uma revisão bibliográfica, discutiremos a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil, a fim de assumir e promover a sua visibilidade, enquanto sujeitos de direitos e atores sociais (VINAGRE, 2017). Não se trata de uma revisão extensa do conceito de participação e de seus usos no campo pedagógico, mas, sim, de uma seleção de autores(as) e teorias com elementos que permitam pensar, organizar e promover a participação das crianças nos processos pedagógicos em creches e pré-escolas.

De partida, é essencial considerar que as vivências e as experiências significativas para as crianças, permeadas de sonhos, desejos, receios, anseios, desafios e conquistas, coerentes com essas noções de participação, precisam ser organizadas pelos(as) professores(as), mas partilhadas e construídas com a participação das próprias crianças, nas relações estabelecidas dentro (e fora) do espaço escolar.

Há dois modos essenciais de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação. A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, enquanto a pedagogia da participação centra-se nos atores que co-constroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 2).

Tais pedagogias, são consideradas transmissivas, pois estão centradas na ação dos adultos e atuam de modo rígido na transmissão dos conteúdos. Segundo Garcia, Pinazza e

Barbosa (2020), nessas pedagogias, os(as) professores(as) selecionam informações essenciais, mínimas e duradouras, considerando que a transmissão garantirá a sobrevivência da cultura e a adaptação de cada indivíduo a ela pertencente. Para adquirir esse conhecimento, as atividades desenvolvidas estão voltadas para a memorização e reprodução dos conteúdos, por parte dos(as) estudantes, tendo o(a) professor(a) o papel de transmissor(a) desse conhecimento, condutor(a) de todo processo ensino-aprendizagem. Conforme Garcia, Pinazza e Barbosa (2020, p. 5):

[...] as abordagens pedagógicas dessa natureza empobrecem as possibilidades de ação das crianças, de seus professores e reduzem a riqueza de suas interações, posto que as práticas se submetem a tarefas reprodutivas e expectativas preestabelecidas de performances, deslocando o centro do processo de aprendizagem das crianças para os conteúdos, métodos e materiais.

As práticas pedagógicas que consideram as crianças como sujeitos ativos remontam ao final do século XIX e início do século XX e surgiram das teorias fundamentadas nas pesquisas de Piaget, Vigotsky, Brunner, Malaguzzi e Dewey (PIRES, 2013). Tais abordagens, no entanto, apesar de pioneiras, são datadas e, por isso, ainda não conseguiram vencer as barreiras impostas por tendências do pensamento educacional pautadas na mera transmissão de conteúdo, o que Julia Oliveira-Formosinho denomina de pedagogias transmissivas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.13).

As pedagogias transmissivas ainda são recorrentes em nossas instituições de ensino, por se fundamentarem em uma concepção de ensino previsível, além de se basearem nas relações de poder do adulto sobre as crianças e na sequência dos saberes. Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.18):

[...] a resistência e a persistência desse modo têm a ver com a previsibilidade a simplicidade e a segurança de sua concretização, pois representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle das práticas, desligadas das interações com outros polos, de uma resposta à ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas.

As pedagogias transmissivas pensam a educação como um processo de transmissão de conteúdos disciplinares considerados essenciais para o indivíduo, não reconhecendo o conhecimento como algo transitório, provisório e, portanto, passível de mudanças e questionamentos. Os conteúdos curriculares são organizados de forma linear, em etapas, e o professor tem o papel de mero transmissor desse conhecimento, que deve ser memorizado e reproduzido pelas crianças, consideradas como mentes vazias, prontas para recebê-los e provocando a exclusão, quando pensam o sujeito de uma forma única. Formosinho e Formosinho (2019, p.17) afirmam que

o princípio operacional da educação transmissiva é reducionista e simplifica o conhecimento, que é apresentado compartimentado e fragmentado. O currículo e o ensino são direcionados a um estudante abstrato, de capacidade média, motivação média e cultura familiar média, presumindo assim uma uniformidade como a síntese da equidade.

Objetivando a superação das pedagogias transmissivas, emergem, no campo pedagógico, abordagens participativas que buscam um novo modo de pensar a educação, com a integração de experiências, saberes e conhecimentos, tendo como premissa central o reconhecimento da criança como centro do processo educativo. Tais abordagens têm seu foco na interação entre os atores que convivem cotidianamente na escola. Sendo assim, o(a) professor(a) é visto(a) também como um(a) pesquisador(a), juntamente com as crianças, que têm seu senso investigativo reconhecido e valorizado.

Por considerar as interações das crianças com seus pares, com os adultos e com o mundo, essa prática pedagógica percebe as crianças como atores competentes e capazes, sujeitos únicos, participantes ativos e engajados nas práticas pedagógicas apresentadas no cotidiano da sala. Como argumentam Formosinho e Formosinho (2015, p. 9), “os objetivos das Pedagogias Participativas são o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa”.

As pedagogias participativas configuram-se como uma abordagem teórica inspiradora no sentido de promoverem o fortalecimento da Educação Infantil, ao trazerem pressupostos que avançam em relação às pedagogias transmissivas, dentre os quais, destacam-se: o reconhecimento da capacidade das crianças e incentivo à exploração do mundo que a rodeia; a combinação de princípios como o protagonismo infantil (aqui tratado como participação), a escuta sensível por parte dos(as) professores(as), o pensamento crítico, a arte e a documentação; a superação de algumas práticas que ainda acontecem em nossas escolas, como o reflexo na monopolização por parte do(a) adulto(a) do cotidiano escolar, cuja organização, muitas vezes, centra-se na figura do(a) professor(a) como detentor(a) do saber.

As pedagogias participativas exigem um outro olhar para a educação, cujo atendimento de qualidade exige envolvimento de todos os sujeitos do processo educativo, com especial ênfase nos diversos interesses, necessidades e anseios das crianças. Desse modo, as pedagogias participativas têm, como objetivo,

[...] o envolvimento na experiência onde o processo de construção da aprendizagem dá-se na experiência contínua e interativa. Trata-se de um redimensionamento dos papéis dos atores implicados no processo educativo, em que a imagem de criança é de um ser competente e ativo, cuja motivação se sustenta no interesse pela própria ação, pela sucessão da atividade em si (GARCIA; PINAZZA; BARBOSA, 2020, p. 5).

As pedagogias participativas buscam desenvolver sujeitos responsáveis, autônomos, capazes de decidir e ter iniciativa, sendo a escola o espaço para transformação cultural e reforma social (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Assim, a participação, condição para refletir sobre experiências comuns, é um meio de reforçar o sentimento de pertencimento e de identidade. A participação também é fundamental para a qualidade das instituições, pois exige a atuação dos sujeitos envolvidos no processo educativo e desperta o sentido de pertencimento para que ela se efetive.

De acordo com Silva (2011, p. 25), “participar é um valor e uma estratégia que geram sentimentos, uma cultura de solidariedade, de responsabilidade e de inclusão, produz trocas e uma nova cultura”. Percebemos, assim, baseados em Silva (2011), que as pedagogias participativas têm como premissa a importância da participação e da escuta das crianças, não como um ato individual, mas como uma atuação promotora do senso de pertencimento, visto que, na escuta, legitimamos esse sentimento de pertencimento, fazendo com que o sujeito apresente suas ideias, teorias, interpretando situações.

Assim, ao permitir a manifestação de possibilidades múltiplas, englobadas no processo de construir de maneira participativa o conhecimento, conforme afirma Oliveira-Formosinho (2007), deve-se pensar inicialmente na elaboração de contextos educativos que objetivem a participação das crianças na construção do conhecimento e do adulto para que atue no campo da observação e interpretação daquilo que é visto a partir dos contextos educativos proporcionados.

Além disso, as pedagogias participativas ampliam a visão de educação, fundamentadas na diversidade dos sujeitos envolvidos e buscam a sua participação na própria educação e na construção do conhecimento. O papel do professor, nesse sentido, é proporcionar experiências significativas de aprendizagem e que envolvam as crianças, sendo o conhecimento situado no tempo e espaço contextualizado para um sujeito e uma comunidade concreta. A aprendizagem acontece no processo de fazer, experimentar e descobrir, sendo centrada tanto no processo quanto no produto (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Com visões opostas do processo educativo, cada teoria pedagógica pensa a educação de uma forma diferente, por isso, tentamos fazer uma breve diferenciação entre as pedagogias transmissivas e participativas no que se refere à concepção de mundo, seus objetivos, a organização do currículo, o papel do(a) professor(a) e da criança. Pautada na constituição de uma didática voltada para a educação do sujeito, as abordagens pedagógicas participativas, no sentido apresentado nesta pesquisa, são munidas de conhecimentos embasados em pesquisas e

estudos que reconhecem o direito de participação das crianças – perspectiva que vai ao encontro do ordenamento legal que regulamenta a Educação Infantil no Brasil.

Divulgadas em diversos modelos curriculares de escolas em todo o mundo, as pedagogias participativas promovem a reflexão crítica do trabalho desenvolvido pelo(a) educador(a) e estão balizadas na democracia e na participação dos sujeitos. As pedagogias participativas estão voltadas para os atores que constroem ou que participam juntos na construção do processo de ensino-aprendizagem, por meio da associação das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores, e, especialmente, centralizada nos sujeitos como co-construtores do conhecimento.

### 2.3.1 Participação das crianças nos processos educativos: outras inspirações teóricas

Na história da Pedagogia, é possível identificar diferentes abordagens e propostas curriculares que já anunciavam a relevância da escuta e participação das crianças nos processos de construção de conhecimento (FOCHI, 2018). Nesse horizonte, podemos citar o Movimento da Escola Moderna, a ideia de Pedagogia em Participação, os trabalhos do pedagogo brasileiro Paulo Freire, centrados nos sujeitos e na educação como prática da liberdade e, ainda, as abordagens italianas inspiradas nos estudos de Loris Malaguzzi.

O Movimento da Escola Moderna, originado em Portugal no começo da década de 1960, produziu uma ruptura com a pedagogia transmissiva, ao pensar a Educação Infantil, a partir da participação cooperada, em que o poder é partilhado por todos (ALMEIDA, 2015). Professores(as) e crianças, nessa perspectiva, devem organizar um ambiente que auxilie os sujeitos a se apropriarem dos conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história, em um espaço em que todos(as) ajudam e todos(as) aprendem.

A escola é concebida como um local de partilhar experiências culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo, assim como de troca de conhecimentos construídos pela humanidade. Essa pedagogia pressupõe algumas finalidades formativas, como “a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura” (NIZA, 1998, p. 141). Portanto, o objetivo central das instituições educativas, na perspectiva do Movimento da Escola Moderna, é construir ambientes educativos que estejam interligados com a vida real das crianças e da sociedade em que vivem, onde as suas experiências e saberes são a base para a aquisição de novos conhecimentos.

As atividades curriculares propostas têm a participação das crianças e dos adultos, considerando que a socialização democrática dos sujeitos é a base para a construção do currículo e as turmas são consideradas como comunidades de aprendizagem. O trabalho é

organizado de forma participativa e democrática, já que todos(as) do grupo são responsáveis pelo sucesso de seus integrantes, sendo que o trabalho pedagógico é desenvolvido por projetos cooperativos.

As crianças não são agrupadas por faixa etária. Os grupos são formados pelas diversas idades, buscando garantir o respeito pelas diferenças individuais. A livre expressão das crianças é outro aspecto a ser garantido, valorizando suas vivências, opiniões e ideias, além de garantir tempo de exploração para suas ideias e hipóteses, suscitando, assim, projetos de pesquisas.

O espaço educativo é organizado a partir de um conjunto de seis áreas básicas, distribuídas pela sala, e de uma área central para o trabalho coletivo, devendo ser o mais próxima possível dos espaços de vivências das crianças, utilizando materiais autênticos e aproximando-se dos ambientes de organização das sociedades adultas. Segundo Niza (1998), as áreas básicas são constituídas em um espaço para biblioteca e documentação; uma oficina de escrita e reprodução; um espaço de laboratório de ciências e experimentação; um espaço de carpintaria e construções; um espaço de expressões artísticas variadas e um espaço de brinquedos, jogos e faz-de-conta. A área central é organizada de forma a permitir encontro dos grandes grupos e serve de suporte para atividade dos pequenos grupos, para atividades individuais ou de apoio para a professora.

A ação educativa é composta por planos de atividades, lista semanal de projetos, quadro semanal de distribuição de tarefas, mapa de presenças e diário de grupo, podendo ser complementados por outros instrumentos, desde que sua utilização possa ser partilhada por todos(as). A rotina se desenrola em nove momentos e constitui-se por duas etapas diferenciadas. A etapa da manhã está centrada na escolha das crianças e sustentada por elas, sendo o(a) professor(a) um apoio discreto e presente em todos os grupos. A parte da tarde está destinada para as sessões plenárias de informações e de atividades culturais.

O Movimento da Escola Moderna requer grande articulação com a comunidade escolar, já que todos(as), considerados(as) fontes de conhecimento e formação, devem ser convidados(as) a participar dos espaços educativos, promovendo encontros sistemáticos entre professoras e pais; entre escola e comunidade. Tal ação visa ampliar as possibilidades de participação das famílias no desenvolvimento das crianças e da comunidade em geral para discutir e solucionar os problemas cotidianos, promovendo, de igual modo, expressões culturais da localidade onde a instituição está inserida.

A perspectiva educativa da Associação Criança, que vem sendo desenvolvida em Portugal e em outros países, desde o final de 1990, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), está assentada no referencial teórico socioconstrutivista “que acentua a liberdade da

agência e a cooperação da criança como valores centrais” (CASTRO, 2012, p.14). Dessa forma, os pressupostos principais dessa abordagem pedagógica são: a observação, a escuta e a negociação – que estão ligados efetivamente à democracia e à participação da criança como direito, sendo a democracia seu cerne, isto é, um fim e um meio para as instituições que atendem à Educação Infantil.

A democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação, porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Isto implica a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p.10).

A pedagogia em participação é considerada uma pedagogia intercultural, devido à sua preocupação em abordar, nas suas intencionalidades pedagógicas, tanto as diferenças quanto as semelhanças sociais, psicológicas e culturais. Ela apoia o desenvolvimento das identidades pessoais nos seus contextos culturais e desenvolve sentimentos de pertencimento e participação. A democracia é o fio condutor da pedagogia em participação. Ter a democracia no coração de sua crença é ter certa visão de mundo, é criar condições para que os sujeitos exerçam sua ação e demonstrem sua capacidade de pensar e agir, de forma reflexiva e inteligente.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a pedagogia em participação considera as crianças em sua inteireza, sendo sua inserção e seu engajamento tomados como essenciais no desenvolvimento dos processos educativos. Por sua vez, a ação educativa é concebida como a criação de espaços e tempos de interação, que permitem desenvolver atividades e projetos focados na valorização das experiências, dos saberes e das culturas das crianças, em diálogo com o saber e a cultura do adulto, proporcionando que meninos e meninas vivam, conheçam e criem.

Desse modo, a pedagogia em participação está amparada em quatro eixos, que são âncoras para pensar, fazer, documentar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem: (a) ser e estar; (b) participar e pertencer; (c) explorar e comunicar e (d) narrar e comunicar. O eixo “ser e estar” reconhece que os processos identitários se desenvolvem nas interações entre os sujeitos e no reconhecimento de si mesmo. O eixo “pertencer e participar” procura desenvolver o sentimento de pertencimento com foco ao incentivo à participação. Já o terceiro eixo, “explorar e comunicar”, possibilita a exploração do mundo e do conhecimento através das diversas linguagens. O quarto e último eixo, “narrar e comunicar”, está relacionado à forma como a criança compreende e significa sua aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017).

A criança realiza suas atividades em colaboração com seus pares e com o professor, já que a aprendizagem se desenvolve por meio de encontros culturais entre as crianças e os adultos. Desse modo, a motivação para a aprendizagem experiencial da criança

[...] desenvolve-se na identificação de seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a), cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p.13).

O professor tem um papel importante nessa abordagem. Além de organizador do ambiente, desenvolve uma metodologia colaborativa, de escuta e observação, criando, assim, um caminho para a construção de um saber sustentado no cotidiano e que valoriza a cultura das crianças, de suas famílias e da comunidade.

No Brasil, a teoria educacional de Paulo Freire nos inspira a pensar formas de participação das crianças no contexto da Educação Infantil, pois sua pedagogia focaliza os modos que os sujeitos leem o mundo, para com ele dialogar, pensar e interagir. Dessa forma, sua pedagogia enfatiza as interações, que são base para pensar práticas pedagógicas democráticas, em que a escuta dos sujeitos se torna essencial (PIRES, 2013). Os pressupostos dessa teoria permitem a produção de processos que, no caso da Educação Infantil, garantam os direitos de participação, desenvolvendo práticas pedagógicas sensíveis à escuta das crianças, que as considere como sujeitos potentes e capazes. Além disso, a pedagogia freiriana procura estabelecer relações democráticas e justas dentro do contexto educativo.

Considerado como o criador de uma teoria pedagógica que compreende a educação como prática de liberdade, Paulo Freire não forjou uma produção acadêmica voltada especificamente para a Educação Infantil. Seu pensamento pedagógico é amplo, referindo-se à Educação como um todo, mas se aproxima da Educação Infantil no fato de afirmar a necessidade de superação da concepção de uma educação bancária, que visa ao acúmulo de conhecimentos e não respeita as experiências e vivências dos sujeitos. Sua obra nos auxilia a pensar as pessoas (no caso corrente, as crianças) como seres históricos e produtores de cultura. Freire afirmava que atividade produtiva é uma dimensão central que se constitui como a matriz de todo o fazer educativo, aliando, assim, o fazer pedagógico com as práticas dos(as) educadores(as).

Essa concepção nos faz refletir sobre os diferentes contextos socioculturais vivenciados pelas nossas crianças e os seus fatores influenciadores, como gênero e etnia, anseios e necessidades. Assim, para ampliar suas possibilidades de existência no mundo, as crianças precisam ser compreendidas e atendidas. Importa também pensar como os conceitos e

categorias do pensamento freiriano estão presentes no cotidiano da Educação Infantil: diálogo, construção do conhecimento, amorosidade, colaboração, tolerância, sonhos/esperanças, escuta, criticidade e curiosidade (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

O diálogo, para Freire, é essencial para a construção do conhecimento de forma colaborativa e coletiva, isto é, a edificação por meio da valorização e respeito dos saberes e experiências pré-estabelecidos por meninos e meninas. O trabalho com as crianças, a partir desses saberes e experiências, possibilita a estimulação da criatividade e a capacidade de leitura do mundo. O diálogo proposto por Freire vai além da troca de palavras, é entendido como a expressão das múltiplas linguagens e dos sonhos das crianças, considerados os motores da transformação (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Representada por seu caráter crítico, a educação libertadora exige uma metodologia democrática de aprendizagem. Dessa forma, no processo de ensino, a cooperação das crianças, o diálogo e a contextualização são elementos vitais para uma educação, que desponta para a formação política efetiva e o reconhecimento das crianças e adultos como sujeitos em processo de construção, inacabados.

Outra reflexão interessante do teórico brasileiro, no livro *Partir da Infância – Diálogos sobre educação*, é sobre a educação das crianças nas classes populares. As escolas, de acordo com Freire, estão despreparadas para atuar com as crianças das classes menos abastadas da população. O descaso de toda sociedade para com essa categoria repercute também na negligência do Estado com o espaço físico, com a materialidade e até com a formação de professores(as), que sofrem com a falta de apoio pedagógico (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Sobre a necessidade de formação de professores(as), Freire sugere reuniões por áreas de conhecimento e a forma de organização desses momentos dentro do ambiente escolar. Infelizmente, tais práticas, aludidas pelo patrono da educação brasileira, não ocorrem em nossas escolas, pois, “[...] evidentemente, um trabalho como esse estimula a criatividade, estimula a curiosidade e estimula, sobretudo, o direito de as massas populares dizerem ‘por que’?, perguntando, interrogando. O autoritarismo tem um medo horrível da pergunta ‘por que?’” (FREIRE, 2011, p. 69).

Essa reflexão, realizada por Freire, pode ser transposta para a Educação Infantil ao pensar no trabalho a ser desenvolvido com meninos e meninas. Ainda temos medo dos “por quês” de nossas crianças? Onde esses “por quês” nos levariam? E, pensando nesses questionamentos, importa compreender a educação como um ato político, que instiga e potencializa a curiosidade manifestada pelas crianças a todo momento. Além disso, Freire

reafirma a importância da escuta, pois, para ele, ensinar exige saber escutar o que os sujeitos envolvidos nesse processo expressam. Ainda em relação à educação das crianças, o teórico diz:

[...] a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado, ser negadas em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual... Não é possível criar a disciplina intelectual, castrando a expressividade da criança – de si mesma e do mundo que a cerca [...] (FREIRE, 2011, p. 73).

A importância do papel do(a) professor(a) em contribuir para a autonomia da criança na construção do saber, consoante o autor, pode significar um estímulo ou não para a superação das condições em que elas vivem. “É neste sentido” esclarece Paulo Freire, “que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2011, p. 72). Nessa perspectiva, as vivências e saberes das crianças não devem ser desconsideradas, mas, sim, valorizadas, pois abrangem compreensão do mundo que as cerca. Cabe, portanto, aos(as) professores(as) instigar o gosto das crianças pelas perguntas, sua curiosidade, a paixão pelo saber e a alegria em criar.

Já no contexto da educação italiana, outro importante pedagogo é Loris Malaguzzi, criador da abordagem Reggio Emilia. Definido como comunista, feminista, “criancista”, esse pedagogo revolucionou o conceito subjacente das crianças como se fosse uma “pré-pessoa”, “apenas como um vir a ser adulto” (FARIA, 2007, p. 277), ao pensar uma escola para as crianças. A escola Reggio Emilia, dirigida por Malaguzzi, tornou-se referência na abordagem pedagógica elaborada pelas escolas de Educação Infantil da região.

Malaguzzi reconheceu e valorizou as diferentes linguagens das crianças, colocando-as como protagonistas em um mundo centrado no adulto e em busca de educação com equidade, que pensasse nas diversas culturas que as crianças vivenciavam.

Há séculos que as crianças esperam credibilidade, credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. Elas têm cem linguagens a serem aprendidas e também a serem mostradas. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas. Em Reggio Emilia, acreditamos nas crianças. Se acreditamos nelas, devemos mudar muitas coisas (MALAGUZZI apud FARIA, 2007, p. 278).

O pedagogo italiano pensava a educação construída por toda comunidade, com o objetivo de melhorar as condições de vida das crianças e dos adultos e transformar o espaço da cidade. Na proposta de Malaguzzi, também aparece o conceito de ateliê, usado nas propostas

da Escola Nova, incorporado por Freinet. Esse termo (ateliê) denomina os Cantos de Atividades que visavam à formação da autonomia e escolha das crianças de acordo com seus interesses. Assim, para o pensador de Reggio Emilia, o ateliê é dotado de uma função integradora, combinada com “[...] as intencionalidades educativas no quadro das estratégias educacionais com projetos, faz nascer uma pedagogia da Educação Infantil com uma concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos” (FARIA, 2007, p. 280).

A pedagogia proposta por Malaguzzi é rica e não separa a criança da comunidade onde está inserida, sendo ela considerada um sujeito completo, autônomo, capaz de construir pensamentos, ideias, interrogações e levantar hipóteses. Ainda segundo o pedagogo, a abordagem de Reggio Emilia está amparada em uma Pedagogia da Escuta. O trabalho desenvolvido com as crianças não é um método e sim uma abordagem, caracterizada pela ênfase na arte, na estética e nas relações humanas.

A arte tem um papel fundamental na abordagem pedagógica de Malaguzzi. Quando propõe a criação dos ateliês, ele parte do pressuposto de que a arte se aprende fora da arte, é um conhecimento que envolve todas as outras linguagens e respeita a inteireza da criança. Tal concepção de criança, como centro da pedagogia, foi o principal legado de Malaguzzi. Ao reconhecê-la como sujeito capaz, privilegiando seus saberes e conhecimentos na construção do currículo,

[...] o ateliê atualizou a cultura italiana da imagem, gerando não um espaço separado onde é cômodo pintar, desenhar, fazer esculturas, construir engenhocas e onde se pode sujar e bagunçar, mas onde se promove o trabalho conjunto do(a) atelierista, da professora e das crianças. Nessa relação a três potencializa-se o desenvolvimento integrado das múltiplas linguagens (FARIA, 2007, p. 281).

Arrolada, sobretudo, na concepção de arte como uma forma de linguagem que a criança dispõe para se expressar, a abordagem compreende também que o adulto tem que entender e se aproximar dos modos de expressão infantis, dialogando e comunicando-se com eles. A abordagem italiana centra-se no desenvolvimento da autonomia, da criticidade e no fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade escolar.

A criança, por conseguinte, é vista como um sujeito potente, cheia de possibilidades, produtora de cultura e capaz de realizar investigações, assim como de levantar hipóteses sobre as dúvidas do seu contexto social. Logo, é “uma cultura da infância, algo que não é feito para a criança por considerá-la incapaz de agir, mas que torna visíveis suas investigações e seus conhecimentos construídos” (PROENÇA, 2018, p. 8). De acordo com Proença (2018), a

utilização do termo abordagem se dá devido à sua possibilidade de abertura, de teorias flexíveis, experimentáveis; enquanto o termo metodologia prevê etapas, estágios, não devendo ser encarada como um modelo a ser copiado por outras escolas.

É importante ressaltar que Malaguzzi realizou seus estudos na esfera pública, dentro das escolas, por meio da influência mútua com as crianças, profissionais, familiares e a comunidade em geral. Sendo assim, ao enfatizar a presença de uma professora de crianças e não um(a) mero(a) transmissor(a) de conteúdos, o pedagogo propõe Novas Orientações, “que se organizam com os campos de experiência educativa, a saber: “a) o corpo e o movimento; b) os discursos e as palavras; c) o espaço, a ordem e a medida; d) as coisas, o tempo e a natureza; e) as mensagens, as formas e a mídia; f) eu e o outro” (FARIA, 2007, p. 282).

A abordagem Reggio Emilia, criada por Loris Malaguzzi, é regida por princípios, como: a imagem da criança como sujeito competente; o papel do professor como facilitador da aprendizagem e pesquisador junto com as crianças; o ambiente como educador; participação da comunidade escolar; visibilidade da aprendizagem das crianças; documentação pedagógica como forma de visibilidade, reflexão e aprofundamento da prática pedagógica; e a valorização das diferentes linguagens infantis. Também sobre a Reggio Emilia, um dos seus preceitos é a condição social da infância focada nas afinidades que ocorrem nas relações entre as crianças e os saberes. O(a) professor(a), nesse contexto, tem o papel de criar situações de aprendizagens que incitem o posicionamento das crianças e estimulem a investigação, as experiências e as descobertas.

Ao valorizar a participação das crianças e reconhecer seu direito ao protagonismo de sua aprendizagem, a abordagem Reggio Emilia nos desafia a reconsiderar nossa visão de criança nos espaços das instituições de ensino.

Como dito no início desta seção, tais abordagens pedagógicas – algumas fundamentadas na Educação Infantil (como a Pedagogia em Participação de origem portuguesa, quanto a italiana idealizada por Loris Malaguzzi) quanto aquelas que não se restringem à educação nos primeiros anos de vida (como a teoria educacional de Paulo Freire) se mostram como teorizações importantes e potentes no sentido de que nos inspiram, cada vez mais, a ampliar as formas de participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

### **3 OPÇÕES METODOLÓGICAS E O CAMPO DA PESQUISA**

Neste capítulo, descrevo os caminhos percorridos no trabalho de pesquisa que buscou analisar os limites e as possibilidades de participação das crianças no contexto da Educação Infantil. Assim, nas seções que compõem este capítulo, apresento os percursos e os percalços vivenciados no campo, em diálogo com os sujeitos da pesquisa.

Diante do objeto de estudo delimitado nesta pesquisa: os limites e as possibilidades de participação das crianças nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, optei por uma abordagem de pesquisa qualitativa, já que ela envolve “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 14).

Assim, na próxima seção, apresento as escolhas metodológicas desta dissertação. Com o objetivo de identificar situações cotidianas na turma de quatro anos em que é possível as crianças participarem mais ativamente do planejamento, realizei uma observação participante, como forma de compreender tal fenômeno em seu ambiente naturalístico. Como a pesquisa também objetivou compreender como, na visão das professoras das turmas de quatro anos, é possível ampliar a participação das crianças no planejamento a partir das situações observadas na turma, realizei um grupo de discussão com elas, para, juntas, podermos refletir sobre formas de ampliação da participação infantil no contexto daquela instituição.

Na seção seguinte, detalho a instituição e os sujeitos envolvidos no processo de produção de dados, assim como os procedimentos utilizados para a inserção no grupo, a abertura de um espaço de escuta e o modo como a pesquisa foi construída.

Por fim, descrevo o cotidiano da turma de 4 anos, como forma de situar melhor os dados no contexto da investigação.

#### **3.1 Opções metodológicas**

A pesquisa, realizada em uma turma de 4 anos, pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa e que se configura como um estudo de caso que, segundo Gil (2008), consiste no estudo profundo de um ou poucos objetos para possibilitar um detalhado conhecimento das características do objeto estudado, tendendo seu planejamento a ser mais flexível.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos. Para esse autor, a metodologia do estudo de caso permite uma investigação

significativa dos eventos selecionados para este estudo, além de possibilitar a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real (YIN, 2001).

Com o objetivo de construir o estudo de caso, busquei inspiração na pesquisa etnográfica para a investigação do cotidiano escolar. Segundo André (2018, p. 19), “etnografia é a tentativa de descrição da cultura”. Sendo assim, com o propósito de compreender os sentidos que os sujeitos dão às suas ações, lancei mão de instrumentos como a observação participante, com registros em diário de campo, registros fotográficos, filmagens e produções das próprias crianças, como formas de dar voz aos sujeitos da pesquisa. No que tange às professoras, realizei um grupo de discussão como forma de compreender as possibilidades, reais e concretas, de ampliar a participação das crianças naquele contexto de pesquisa.

Portanto, ao ampliarmos a discussão, as análises decorrentes dos dados de pesquisa produzidos nesse contexto constituem uma pesquisa configurada como estudo de caso, de inspiração etnográfica (LUDKE; ANDRÉ, 2014; ANDRÉ, 2018), realizada com um grupo específico e com os sujeitos envolvidos em seus ambientes de interação social – sujeitos esses que nos auxiliaram a compreender a dinâmica das práticas que ocorrem no grupo pesquisado.

Ao limitar a amostragem, realizamos uma observação cautelosa da rotina e das relações das crianças e educadoras utilizando várias estratégias, como fotos, áudios, cadernos para anotações de campo, produções gráficas e grupo de discussão. A câmera fotográfica e o celular, enquanto instrumentos de registro, foram equipamentos inseparáveis durante todo o processo da pesquisa, pois permitiram a captura dos mais variados momentos que foram selecionados e utilizados nas análises dos dados. O celular, no período de suspensão do atendimento presencial, tornou-se o instrumento de ligação entre as crianças, as professoras e a pesquisadora<sup>6</sup>. As fotografias e as imagens capturadas ou enviadas para o celular nos permitiram o “ir e vir” em termos de interpretação e análise do material empírico recolhido na primeira parte do trabalho de campo. A observação de detalhes das filmagens subsidiou tanto nossas reflexões e tomada de decisões no campo de pesquisa quanto as análises posteriores.

A observação participante, outro importante instrumento metodológico utilizado na pesquisa, tornou-se o ponto de partida para a sistematização dos dados coletados, além de auxiliar na busca de um olhar estrangeiro, devido à familiaridade da pesquisadora com a instituição de ensino onde a investigação foi realizada. Marques (2016) argumenta que, embora a pesquisa realizada em instituição conhecida não seja um problema, de todo modo, faz-se

---

<sup>6</sup> Na tentativa de coleta de dados para a pesquisa, permanecemos no campo por meio virtual, porém, os dados obtidos não foram utilizados neste trabalho.

necessária a sistematização da metodologia de pesquisa de forma que a experiência vivenciada naquele espaço seja fator para melhor compreensão do ambiente e dos sujeitos.

A observação participante permite aos pesquisadores em educação uma visão mais ampla do contexto investigado, pressupondo “interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Assim, os dados obtidos dependem do comportamento do pesquisador e das relações que desenvolve com o grupo pesquisado” (MARQUES, 2016, p. 276). Para esse autor, a observação é participante na medida em que o(a) pesquisador(a) compreende as interações sociais do grupo, ao passo em que delas participa de modo ativo. Ou seja, é a imersão no contexto da observação que faz dela participante (MARQUES, 2016).

Nas observações, utilizei, como instrumento de registro, o caderno de campo para anotações, sendo que as observações realizadas eram transcritas, em um processo de registro do que era visto, experimentado e pensado. Assim também ocorreu com as fotografias feitas pela pesquisadora. As produções gráficas das crianças também foram fontes ricas que permitiram a análise dos dados, além da proposta pedagógica da instituição.

Na interlocução com as profissionais da instituição de Educação Infantil, também se fez necessário produzir dados de pesquisa. Nesse sentido, lancei mão do grupo de discussão (WELLER, 2006) para compreender o ponto de vista das professoras da instituição sobre a participação das crianças no planejamento das situações pedagógicas. O grupo de discussão é um instrumento de coleta de dados mais flexível e aberto, centrado em um tema e que nos permite ouvir e explorar as opiniões de um grupo a partir das interações que ali acontecem, possibilitando conhecer as vivências coletivas ou visões de mundo dos(as) participantes que compõem o grupo (WELLER, 2006).

Cada pessoa participa do grupo de discussão de forma única e as falas individuais são produtos das interações dos(as) participantes. Segundo Weller (2006), os grupos de discussões são ferramentas importantes para reconstrução de contextos sociais, sendo que a análise do discurso é fundamental ao auxiliar na identificação da importância do tema da pesquisa para os sujeitos participantes.

Para Weller (2006), o conhecimento do(a) pesquisador(a) sobre o ambiente onde a pesquisa se realiza também é importante, pois facilita a seleção dos procedimentos ou técnicas apropriadas para alcançar o objetivo proposto, assim como se torna útil na formulação das questões que orientam as discussões do grupo. As questões que norteiam a discussão do grupo não se configuram como um roteiro de entrevista, como um questionário a ser preenchido, não devendo o roteiro ser seguido à risca, tampouco apresentado aos participantes, para que não leve a uma ideia errada sobre o instrumento. Assim, as questões devem ser dirigidas a todos(as)

do grupo e não a uma pessoa em específico. O registro das discussões também fica sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a), que pode utilizar gravadores e filmadoras, sendo que os dados são coletados através das falas, do ambiente e das expressões dos(as) participantes.

O papel do(a) pesquisador(a), ao utilizar esse instrumento metodológico, é a ordenação das falas. Contudo, a organização deve ficar por conta do grupo, devendo haver uma construção de perguntas que gerem narrativas. A intervenção do(a) pesquisador(a) nos grupos de discussão só deve acontecer quando solicitada, quando o assunto estiver sendo desviado (ou desvirtuado) ou, ainda, quando for necessário o lançamento de novas indagações, o que deve acontecer somente quando o grupo esgotar as questões anteriores.

Nesse sentido, apresentarei como a observação participante e o grupo de discussão se complementaram no processo que produção de dados realizado na interlocução com as crianças e suas professoras. Porém, antes é preciso apresentar o campo de pesquisa e os sujeitos participantes do estudo.

### **3.2 O campo de pesquisa: Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade**

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, uma instituição criada em 1989, em Contagem, por meio de Lei Municipal que municipalizou o Ensino Fundamental da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC). Nesse processo, foram criadas cinco escolas municipais que passaram a coabitar com as unidades da FUNEC. Segundo o histórico da instituição, presente no seu Projeto Político Pedagógico, a FUNEC Riacho e a E. M. Carlos Drummond de Andrade dividiam um prédio com espaço físico muito pequeno, o que causava situações de desconforto e conflitos, impossibilitando atender, de forma satisfatória, aos estudantes do Ensino Fundamental.

No final de 1990, a FUNEC Riacho ampliou as vagas para o Ensino Médio, o que fez com que as turmas da E. M. Carlos Drummond de Andrade ficassem sem espaço físico. A solução encontrada pela Secretaria de Educação de Contagem- SEDUC foi levar os estudantes de ônibus para a E. M. Prefeito Luiz da Cunha, no Bairro Linda Vista.

Em 1991, parte dos estudantes passou a assistir às aulas em lojas alugadas próximas do Mercado Central de Contagem, mas a principal reivindicação da comunidade era a construção do prédio próprio da escola, em cumprimento à promessa realizada pelos órgãos públicos.

Em 1992, a escola foi inaugurada com a implementação da oferta de pré-escolar aos anos finais do Ensino Fundamental. Embora vinculado à E. M. Cândida Rosa do Espírito Santo, o Polo José Maria dos Mares Guia, denominação inicial do prédio onde a pré-escola funcionava, originou-se da luta em prol da construção do CAIC no Bairro Riacho e atendia a crianças de 6

anos, em salas pré-escolares. Nessa época, ainda não havia ocorrido a implantação do Ciclo Humano de Formação, decreto que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, em 2000, e a inserção dessa faixa etária no Ensino Fundamental. Em 1993, o pré-escolar passa a integrar a gestão do CAIC e, em 2000, são implementados os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2003, inicia-se o atendimento à Educação Infantil, com turma de 5 anos, que foi ampliado nos anos posteriores, atendendo, hoje, ao total de 5 turmas (2 turmas de 4 anos e 3 turmas de 5 anos) nos dois turnos.

Para entender a organização do prédio escolar, é importante ressaltar também que a instituição de ensino apresenta uma estrutura física semelhante aos CIACs<sup>7</sup> construídos nos anos 1990, hoje denominados CAICs, tendo um amplo espaço físico, conforme foto a seguir.

---

<sup>7</sup> Os Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIACs) foram um programa do governo federal inspirado nos moldes dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, tendo como objetivo promover a educação integral de crianças e adolescentes. Hoje, após reformulação, o projeto é denominado de Centro Integrado de Atendimento às Crianças - CAIC. A estrutura física dos prédios destinados ao programa é semelhante e apresenta prédios interligados, grandes áreas livres abertas e cobertas, proporcionando a realização de atividades diversas e de forma simultânea.

Figura 4- Vista aérea do CAIC Carlos Drummond de Andrade



Fonte: Facebook CAIC Riacho.

A escola conta com uma área externa ampla e uma área construída com espaços exclusivos e compartilhados entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O espaço destinado à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental oferece uma cozinha pedagógica<sup>8</sup>, quadra coberta, pátio, banheiros feminino e masculino, entrada e saída. No entanto, devido à especificidade da Educação Infantil, nesse mesmo espaço, a brinquedoteca, a sala de artes e o parquinho são específicos para o uso das crianças da pré-escola.

Figura 5 - Teatro de arena e quadra coberta



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os outros ambientes da escola, como o auditório, o ginásio, a quadra coberta, a sala de multiuso com a lousa digital, o teatro de arena e o pátio, são de uso comum de todas as crianças

---

<sup>8</sup> A cozinha pedagógica, situada no prédio onde estão as turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, é destinada exclusivamente para a realização de atividades pedagógicas, como a Oficina de Culinária. Nesse espaço também podem acontecer experimentos que envolvam a mistura e/ou preparo de alimentos e seus variados desdobramentos.

e estudantes – da Educação Infantil aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Segue abaixo algumas fotos que representam os espaços da escola.

Figura 6 Entrada do ginásio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 7 - Vista da entrada principal da instituição



Fonte: Acervo da pesquisadora

A instituição está localizada em um bairro, cortado pela rodovia BR-381, próximo às áreas industriais do município, conhecidas como Cidade Industrial e Centro Industrial de Contagem (CINCO). O Bairro Riacho conta com serviços públicos básicos, como posto de saúde, administração regional, escolas públicas de Ensino Fundamental, Médio e Educação Infantil, a hípica (entidade privada) e o poliesportivo (mantido pelo poder público municipal), que não disponibilizam atividades específicas para o atendimento às crianças de até 5 anos.

Porém, o bairro não conta com uma instituição de atendimento cuja estrutura física seja voltada exclusivamente para a Educação Infantil, aqui denominada como Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI)<sup>9</sup>, sendo as crianças atendidas em escolas de Ensino Fundamental, creches da rede conveniada ou em espaços adaptados para tal.

Quanto aos profissionais, a escola conta, na sua totalidade, com 71 docentes, profissionais da educação que atuam da Educação Infantil até o Fundamental, sendo que a maioria é do sexo feminino. Os poucos professores do sexo masculino lotados na instituição atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, com exceção do professor de Educação Física, que atua nos anos iniciais. O coletivo da Educação Infantil do turno da manhã, turno em que a pesquisa foi desenvolvida, é formado por 03 professoras e 01 pedagoga que atua também nos anos iniciais. Todas têm formação em nível superior, com habilitação - licenciatura em Pedagogia e Especialização *lato sensu* em áreas diversas<sup>10</sup>. As professoras, em sua maioria, trabalham com a Educação Infantil na escola há mais de 5 anos. Uma professora se declara como negra (Carla)<sup>11</sup>, duas professoras se declaram como brancas (Vilmara e Fabiana) e a pedagoga se autodeclara como parda (Jucimar).

Além das professoras e das pedagogas, a escola ainda conta com três porteiros, tendo em vista que as entradas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ocorrem em portarias separadas; uma assistente escolar e duas auxiliares de serviço efetivas que se encontram afastadas do cargo por problemas de saúde e colaboram no atendimento às crianças; duas cantineiras, que são da empresa terceirizada denominada Nutriplus<sup>12</sup>; sete auxiliares de limpeza da empresa terceira Prestar Service e uma auxiliar nos cuidados das crianças, também de empresa terceirizada e que é denominada como cuidadora.

A turma da professora Carla conta com 20 crianças, sendo 11 meninas e 9 meninos, cujo perfil pode ser traçado pelos documentos arquivados na secretaria da escola, pois, no ato da matrícula, os pais ou responsáveis preenchem uma ficha com os principais dados das crianças. Além da ficha preenchida no ato da matrícula, é realizada uma anamnese com os pais, buscando outras informações sobre o histórico de vida das crianças.

A maioria dos pais da turma alega ter realizado a matrícula na instituição devido à proximidade com sua residência, por ter irmãos mais velhos que estudam na escola ou pelo

---

<sup>9</sup> As instituições de atendimento à Educação Infantil foram denominadas Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), posteriormente, UMEI. Desde 2021, existe a discussão para o retorno da nomenclatura CEMEI.

<sup>10</sup> Esse é o caso da Professora Carla, regente de uma das turmas na qual a observação participante foi realizada. Ela possui especialização em Políticas da Promoção da Igualdade Racial na Escola.

<sup>11</sup> Com o consentimento das profissionais, foram utilizados seus nomes verdadeiros.

<sup>12</sup> Em 2021, houve alteração da empresa terceirizada de fornecimento de merenda para as escolas do município, sendo agora fornecida pela empresa SEPAT Multi Service, do grupo Orbenk.

trabalho desenvolvido pelas profissionais, geralmente citando a importância da convivência dos(as) filhos(as) com outras crianças.

Os pais de crianças da Educação Infantil, em sua maioria, têm o Ensino Médio completo (45%). As ocupações variam entre mães que trabalham em casa (20%), prestadores de serviços (54%), técnicos (23%), entre outros (3%), sendo que muitos não têm um emprego formal, com carteira assinada.

A maioria das famílias mora em casas ou apartamentos alugados e 85% das crianças moram com pai e mãe, 15% moram só com mãe, só com o pai ou com avós. Algumas crianças ficam em creches conveniadas ou com pessoas fora do contexto familiar, remuneradas para tanto, em horário contrário ao que estão matriculadas, e outras vão para casa e ficam aos cuidados de seus familiares (irmãos, mães, tias, avós).

A Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade conta com uma proposta pedagógica voltada somente para a Educação Infantil e com a construção de planos de ação que são avaliados, revisados, construídos e reconstruídos anualmente, conforme orientação da Secretaria de Educação de Contagem – SEDUC. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, revisto em 2017, são definidos os princípios do trabalho com as crianças, consideradas como sujeitos de direitos e protagonistas dos processos educacionais, que têm “o brincar e as interações” como eixo de mediação entre o cuidar e o educar. Assim, na busca da garantia dos direitos desses sujeitos, o PPP expõe, como princípios, a inclusão, a igualdade das crianças no que se refere ao acesso aos bens culturais, a importância da participação das famílias e, principalmente, a participação ativa das crianças em todos os momentos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 29).

Conforme descrito no PPP, a escola desenvolve três metodologias de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil de especial interesse para análise da participação das crianças: os *projetos de interesse*, as *oficinas* e as *sequências didáticas*. Os *projetos de interesse* são desenvolvidos semanalmente, em dia organizado pelo coletivo de educadores. Neles, são explorados temas desenvolvidos com as crianças em períodos determinados, que podem durar um trimestre ou até serem prorrogados, caso necessário. Nos projetos, as crianças são organizadas em grupos flexíveis e distribuídas pelo coletivo de professoras, que são incumbidas de discutir com cada grupo a definição do tema de interesse para pesquisa. Dessa maneira, procura-se realizar pesquisas e investigações que instiguem as crianças a construir seu conhecimento, conforme descrição do próprio PPP. Durante o projeto, as descobertas das pesquisas realizadas pelas crianças, geralmente, são expostas nos corredores da escola ou em exposições previamente agendadas, com o intuito de valorizar o projeto desenvolvido e também

como uma forma de comunicar à comunidade escolar os conhecimentos e saberes adquiridos por elas em seus processos de desenvolvimento. Dessa forma, segundo o PPP, os *projetos de interesse* unificam os espaços da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, bem como fortalecem a participação dos familiares no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Arelados às solicitações feitas pelas crianças, os temas e o percurso da investigação típica dos projetos podem ser rearranjados durante o processo, de acordo com o desenvolvimento das propostas que são realizadas pelo grupo que compõe cada projeto de investigação. Essa possibilidade de redefinição leva em consideração as crianças como pesquisadoras, como formuladoras de perguntas, busca incentivar a pesquisa e a construção do conhecimento, além de considerar possíveis ligações com as experiências e saberes anteriormente produzidos por elas.

As *oficinas* configuram outra metodologia proposta no PPP. Elas ocorrem semanalmente em horários e grupos flexíveis. O grupo de crianças é dividido pelo total de professores. Assim, cada docente trabalha uma oficina, de acordo com a proposta pedagógica da escola. As oficinas perduram até três semanas, com rotatividade dos grupos nos seguintes temas: meio ambiente, etnia, sexualidade e gênero; literatura e arte; conhecimentos lógicos matemáticos, conhecimentos científicos, culinária e informática. As oficinas podem ser desenvolvidas em vários espaços da instituição, como os espaços abertos, o pátio, a cozinha pedagógica, a biblioteca, o teatro de arena, a sala multiuso, o laboratório de informática, entre outros.

A metodologia das *oficinas* também concebe as crianças como pesquisadoras, capazes de formular perguntas e teorias, apesar de trabalhar com temáticas pré-definidas. Tanto os projetos quanto as oficinas são organizados em grupos menores de crianças, com o propósito de favorecer uma dinâmica mais participativa, capaz de gerar trocas mais significativas entre as crianças e entre elas e a professora, conforme as orientações constantes na Proposta Pedagógica da Educação Infantil.

As sequências didáticas, preconizadas no Projeto Político Pedagógico é definida no documento Trilhas do Saber, produzido para a rede municipal de Contagem, como

“A sequência didática é uma estratégia que possibilita o acompanhamento do desenrolar das experiências e conhecimentos que estão sendo promovidos com as crianças. É um conjunto de atividades encadeadas e ligadas entre si para tornar mais articulada e significativa as experiências educativas” (SEDUC, 2020, p.31)

As sequências didáticas possibilitam que o trabalho desenvolvido seja encadeado e relacionado com as vivências das crianças, se tornando mais significativo e interessante ao não ter propostas escolhidas de forma aleatória, mas sim articulados com as experiências infantis.

### **3.3 Dinâmica do trabalho de campo**

O trabalho de campo foi realizado em duas fases: uma primeira etapa que se concretizou a partir da observação de uma única turma de crianças de 4 anos de idade e envolveu um grupo de 20 crianças, 11 meninas e 9 meninos e suas professoras. Já a segunda etapa contou com a realização de um grupo de discussão com três professores (uma professora referência, uma professora de apoio e o professor de Educação Física do Ensino Fundamental, responsável pelo projeto de musicalização) e a pedagoga responsável pelo turno da manhã, período em que a pesquisa foi desenvolvida.

O presente trabalho, por envolver pessoas como sujeito da pesquisa, passou pela aprovação do COEP - Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo uma etapa que, devido a minha não familiaridade com todo o processo, foi complexa e demandou mais tempo para sua conclusão. A aprovação pelo COEP tem como princípio ético o respeito e autonomia dos sujeitos ao possibilitar sua desistência a qualquer tempo, informar sobre os prejuízos que a pesquisa pode acarretar e ter como premissa a aprovação de sua participação, no caso desta pesquisa, das crianças e seus responsáveis.

Para a realização da presente pesquisa, a inserção e a proximidade com a comunidade escolar, além do conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico, foram motivos para a escolha da instituição. Antes do início do ano letivo de 2020, entrei em contato com a diretora<sup>13</sup> e apresentei o objetivo da pesquisa, o percurso metodológico e a necessidade do aceite do grupo da turma para que a investigação fosse realizada. Após a autorização da gestora da unidade, fui encaminhada para a pedagoga e a professora referência da turma de 4 anos.

Em uma conversa no primeiro dia escolar com a equipe pedagógica, na qual houve o consentimento para o desenvolvimento da pesquisa, apresentei o objetivo do estudo e os caminhos que, metodologicamente, seriam trilhados naquele momento, assim como os limites éticos para a efetivação do estudo com as crianças. Apresentei, nessa ocasião, todas as ponderações relativas ao fato de participar da gestão da escola, na função de vice-diretora, identificando-me, neste momento, como pesquisadora, esclarecendo os limites de minha participação e colocando também todas as inquietações que tinha quanto ao meu lugar profissional naquele contexto se configurar como um dificultador para a pesquisa. Esclareci,

---

<sup>13</sup> No triênio 2019-2021, a direção da escola se encontrava sob a responsabilidade de Keila Valadares Fagundes.

ainda, que buscaria, no período da manhã, turno onde aconteceria o estudo, uma visão de estrangeiro para que pudesse desenvolver o projeto de pesquisa proposto, mas que havia a consciência de que minha relação de afeto e confiança com o grupo e com o ambiente da escola seria um fator positivo. A turma, por ser novata na escola, facilitaria esse trabalho, tendo em vista que ainda não havia interagido comigo, enquanto profissional e gestora da unidade.

A minha experiência prévia com o coletivo da escola e com seus ambientes permitiu melhor observação e percepção da realidade pesquisada, apreendendo a realidade de forma completa. Entretanto, é preciso destacar que o(a) pesquisador(a) deve sempre considerar seu lugar de observador(a), buscando objetividade e uma sistematização cuidadosa dos dados. Além disso, em uma observação participante, o(a) investigador(a) deve ter consciência de que não controla a situação e que, assim como se coloca como observador(a) atento(a), também está sendo observado(a) (MARQUES, 2016).

O trabalho de campo teve início no dia 10 de fevereiro de 2020, porém, no primeiro momento, não ocorreu diretamente com a turma, já que as crianças se encontravam no período de adaptação aos espaços e aos sujeitos que compõem a instituição – adultos e crianças. Em virtude dessa situação, aproveitamos para acordarmos com a professora e a pedagoga sobre a anuência dos pais e o assentimento das crianças para o desenvolvimento da pesquisa, visto que já havia obtido a autorização da equipe gestora e pedagógica da escola, pois o trabalho de campo “deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais” (MINAYO, 2016, p. 58).

Iniciei a observação participante na turma das crianças de 4 anos de idade no dia 17 de fevereiro de 2020 e as acompanhei durante quatro dias por semana, com exceção da sexta-feira, no horário de 7h às 11h20min, até a suspensão das aulas, devido à pandemia do COVID-19.

Durante esse período, utilizei fotos, gravações, diálogos das crianças e docentes, assim como registros do diário de campo para buscar elemento para a pesquisa que me permitissem uma melhor compreensão daquele contexto, evidenciando, inclusive, as formas pelas quais a participação das crianças na organização do planejamento ocorria.

Ademais, como forma de obter autorização para realização do estudo com os diferentes sujeitos envolvidos com a realização do trabalho de campo, assumi diferentes estratégias de aproximação. Conversei com as crianças em grupo e, depois, individualmente, com algumas, sobre a sentido da minha presença no grupo e, por fim, enviei as autorizações para os pais, com uma breve explicação da pesquisa, como podemos verificar no Anexo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A autorização de pais e crianças se deu de forma paralela. Minha permanência na sala durante o término do turno das crianças me oportunizou um contato

individual e presencial com os responsáveis, o que facilitou a interação e a solução de dúvidas ou questionamentos sobre a pesquisa.

A observação realizada com a turma seguia a rotina do grupo, desde o momento de entrada até a saída das crianças. Existem tempos que são organizados de forma fixa para organização da própria instituição e outros que são organizados pelas professoras. Para melhor entender como o trabalho pedagógico se desenvolve, o que é importante para a presente pesquisa, torna-se necessário explicitar os períodos das diversas experiências vivenciadas pelas crianças na instituição.

As crianças chegam à escola às 6h55min e são encaminhadas para o pátio interno, onde ocorre um momento de interação entre todas as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com apresentação das crianças e professoras para todo o grupo, sendo que uma turma e sua professora são responsáveis por esse momento a cada semana.

Às 7h10min, as crianças vão para a sala com a professora referência ou a professora de apoio, tendo início o primeiro momento de atividades diversificadas. A higienização para o lanche, que ocorre no refeitório, começa às 8h10min e as crianças vão para o lanche de 8h20min até 8h40min, sendo que, após esse momento, as professoras as encaminham para o parquinho da Educação Infantil, para realização de brincadeiras coletivas, muitas vezes, direcionadas pelas profissionais.

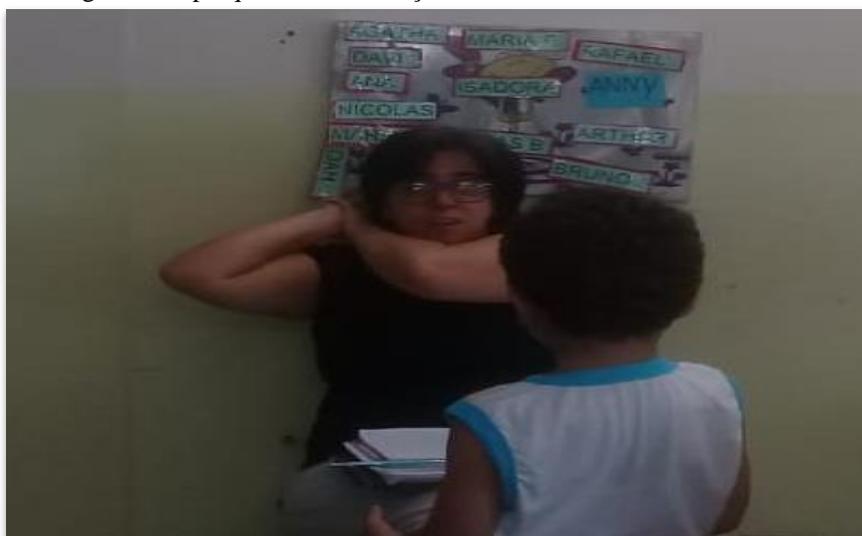
O lanche das professoras ocorre entre 9h e 9h20min, momento em que as crianças continuam no parquinho, com atividades livres e sob supervisão de outros(as) profissionais da escola. Após o intervalo das professoras, as crianças novamente higienizam as mãos e retornam para as salas com a professora responsável pelo segundo momento de atividades, com exceção de terça e quinta, quando se organizam para os projetos e oficinas no pátio da escola. Nos dias de oficina e projetos de investigação, as crianças permanecem engajadas nas situações organizadas pelas professoras até o momento da saída, que ocorre às 11h20min. Nos demais dias da semana, existe terceiro período de atividades, que se inicia às 10h20min e vai até o momento da saída.

Nos períodos de observação, eu participava todos os dias, juntamente com as crianças, e acompanhava o grupo até o momento da saída durante todo o tempo em que foi possível fazer a pesquisa de campo e a observação participante de forma presencial, que teve que ser suspensa em função da pandemia de COVID-19. Apesar do curto período de inserção no campo, o episódio descrito abaixo nos leva a acreditar no estabelecimento de uma relação de confiança com as crianças e na aceitação da pesquisadora na turma.

Após a contação de histórias realizada pela professora referência da turma, já no final do turno, as crianças se encontravam em uma atividade livre com massinhas distribuídas pela profissional. Algumas utilizavam palitos de picolé ou outras formas para modelar o material. Estavam organizadas na sala em círculos menores, em um conjunto de seis mesinhas em cada agrupamento, e modelavam vários “produtos” e “objetos”, alguns com apoio dos colegas e alguns individualmente. Enquanto pesquisadora e observadora, estava sentada na entrada da sala, em um espaço mais livre, sem a ocupação de mesas, com o caderno de campo no colo realizando os registros do dia.

Um dos grupos dispostos em círculo pela sala fazia bolinhas com a massinha. As crianças se aproximaram de mim e começaram a arremessar as bolinhas em minha direção. Eu entendi, a partir da aproximação delas e do gesto de arremessar as bolinhas em minha direção, sem pronunciar uma só palavra, que elas queriam que eu pegasse o objeto lançado. Entrei na brincadeira, também de forma silenciosa, sem perguntar ou expressar oralmente nenhum dos meus questionamentos sobre a autorização ou não de participar da brincadeira naquele momento.

Figura 8- A pesquisadora e criança brincam com bolinhas de massinha



Fonte: Acervo da pesquisadora

Elas executaram vários movimentos com a bolinha, combinados entre si sobre como se desenrolaria a brincadeira e quem seria o jogador de cada vez, jogando-as em várias direções: para cima, para baixo e para os lados, a fim de testar a minha habilidade. Começaram a rir, quando perceberam que, algumas vezes, eu não conseguia pegar a massinha arremessada por elas, pois, como continuava sentada, para ficar na mesma altura delas, aproveitavam para lançar mais alto do que o meu alcance.

Figura 9- A pesquisadora pega uma bolinha arremessada pela criança



Fonte: Acervo da pesquisadora

As crianças buscavam, naquele momento, interagir comigo ao proporem, de forma gestual e sem expressarem verbalmente, sua participação em uma brincadeira inventada por elas. A professora da turma demonstrou sensibilidade em entender o momento vivenciado pelas crianças, observando a movimentação delas sem intervir no sentido de acabar com a brincadeira, evidenciando, pois, a sua compreensão de perceber as crianças como autoras no processo.

Em outros momentos, a minha participação já havia sido demandada pelas crianças, seja para guardar algum objeto com o qual elas gostariam de brincar depois, quando era nomeada a guardiã daquele objeto, ou para ajudar em alguma atividade de maior grau de dificuldade (amarrar o sapato ou alcançar um objeto). Porém, as crianças nunca haviam proposto minha participação efetiva em uma brincadeira elaborada ou iniciada por elas.

As crianças, durante o jogo das bolinhas, demonstraram uma relação de confiança construída com a pesquisadora, ao fazerem sua inserção em uma brincadeira, mesmo que demonstrassem também executar um teste com as diversas formas de arremessar a bolinha de massa de modelar. As relações sociais construídas pelas crianças são importantes, conforme aponta Borba (2005):

Partilhando os mesmos espaços e tempos, e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças vão criando conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos que lhes são impostos e, dessa forma, criam e partilham com seus pares formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo – o das crianças – e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si (BORBA, 2005, p. 52).

Podemos perceber que as crianças estabelecem, por meio da brincadeira, uma relação social que promove e possibilita a inserção do adulto ao grupo, assim como a aceitação da pesquisadora na sala. Além disso, fica evidente a construção das regras da brincadeira pelas crianças, ao definirem quem iria jogar em cada vez e onde a bolinha seria lançada, tendo em vista que nos parecia que o objetivo maior seria que eu não alcançasse o objeto. Nesse momento, as crianças se organizaram entre si, sem intervenção de adultos, compartilhando entre elas um sentido para a brincadeira, ao tentarem lançar a bolinha fora do meu alcance.

Outro fato a ser considerado foi a manipulação da massinha e a modelagem de uma bolinha que fosse de um tamanho significativo para a brincadeira, pois elas tiveram que pensar em um objeto que possibilitasse o arremesso e que eu pudesse pegar. Assim, além de se organizarem entre si, elaborarem as regras implícitas da brincadeira, já que não foram verbalizadas, tiveram que produzir um objeto que tornasse viável a minha participação na brincadeira, já que minha mão é de um tamanho maior e uma bolinha pequena não possibilitaria minha inserção naquele momento.

Para mim, enquanto pesquisadora, esse evento se torna importante, visto a necessidade de estabelecer um vínculo com as crianças, assim como compreender o espaço de que elas necessitam para estabelecer seus próprios conhecimentos e construir relações, com respeito às suas especificidades e seu reconhecimento como sujeitos históricos e sociais, expressivos, comunicativos, singulares e não como infantes, isto é, aqueles que, da maneira imposta ou esperada pelo adulto, não falam e, por isso, não são considerados no contexto social em que se encontram imersos. Dessa maneira, compreendo que, ao participar de uma brincadeira proposta pelas crianças, estava imersa em uma possibilidade de ser aceita pelo grupo com o qual a convivência se estenderia por um longo período, sendo também uma demonstração, mesmo que de forma não-verbal, da aceitação do adulto no grupo e de sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Com a interrupção das aulas em ocasião da pandemia de Covid-19, não foi possível obter a autorização de todas as crianças de forma escrita, pois as entrevistas e as conversas individuais ficaram impossibilitadas sem a presença delas na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade. A autorização das crianças é um procedimento necessário devido à ética na pesquisa com crianças, cuja participação deve ser devidamente autorizada.

Além da autorização das crianças, tornou-se necessária a autorização dos pais e responsáveis pelas crianças para sua participação na pesquisa, o que também se constituiu com uma dificuldade para obter o consentimento de todos(as). Para obter o aceite dos pais que ainda não haviam devolvido a autorização busquei contato via telefone, enviei o formulário pelos

Correios e busquei presencialmente o documento após a anuência dos responsáveis. Isso porque, de acordo com o critério ético da pesquisa com crianças, os pais devem autorizar sua participação na investigação.

O tempo de permanência no campo, de forma presencial, não foi o suficiente para fornecer elementos consistentes para a pesquisa, pois tive menos de 30 (trinta) dias de contato com a turma, que, embora intensos e ricos em interações, possibilitaram interpretações pouco aprofundadas do cotidiano das crianças com as professoras. Como alternativa para manutenção dos vínculos entre crianças, professora e escola, a docente referência criou um grupo virtual da turma para as crianças. Assim, para avançarmos com a análise, solicitei minha presença no grupo de atendimento remoto, nome dado ao trabalho desenvolvido nesse momento na instituição. Após consulta aos participantes do grupo, minha inserção foi autorizada, tendo permanecido nele até o final do ano letivo de 2020.

Para análise de dados, optei por manter o nome real da escola e das professoras, porém, omiti o nome verdadeiro das crianças. Conquanto tivesse obtido autorização por escrito dos adultos, não consegui o registro da autorização das crianças, pois, segundo Kramer (2002, p. 52), “um procedimento ético fundamental tem sido o de consultar pessoas fotografadas ou filmadas, solicitando sua autorização e indagando às pessoas que mostram seu rosto e o deixam fixar, na imagem, se essa imagem pode ser impressa, projetada, vista como texto”.

A substituição do nome das crianças se deu com a colaboração da professora, pois não era mais viável solicitar às crianças que escolhessem um nome de sua preferência devido à suspensão presencial do atendimento às crianças.

A segunda fase da pesquisa foi organizada com o retorno do atendimento educacional das crianças. Ainda que, naquele momento, o retorno tivesse sido organizado de forma híbrida, busquei complementar o processo de produção de dados para esta dissertação por meio da organização e realização de um grupo de discussão, com o objetivo de compreender a percepção das profissionais sobre a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Para a realização do grupo de discussão, convidei as professoras e a pedagoga envolvida na pesquisa para um momento de discussão e reflexão em minha casa, realizado no final do mês de setembro de 2021, no período da manhã, buscando separar o espaço da escola e fazer com que todas ficassem mais à vontade, visando alcançar um diálogo que refletisse a realidade cotidiana e permitisse perceber detalhes do convívio das crianças com as professoras e das crianças com os adultos, além das propostas desenvolvidas na turma.

O registro da observação participante e o grupo de discussão compreendem duas fases que, juntas, formam o trabalho de campo, por meio do qual produzimos os dados que foram

essenciais para a realização deste estudo. Ao longo do trabalho de produção de dados empíricos, tornou-se necessário revisar algumas situações, pois o trabalho de campo é um momento de repensar as hipóteses e os caminhos da pesquisa. Isso porque, “enquanto construímos dados coletivos colhidos em interação e os articulamos a nossos pressupostos, exercitamos nossa capacidade de análise que nos acompanha em todas as fases” (MINAYO, 2016, p.68).

Esta pesquisa buscou compreender a complexidade da participação das crianças no dia a dia de uma turma de uma escola pública, considerando as relações estabelecidas no grupo de sujeitos envolvidos. Compreendendo que crianças e adultos são sujeitos sociais imersos na dinâmica social das instituições de Educação Infantil e que, nesse sentido, são afetados por diferentes fatores, optei por realizar um percurso metodológico que permitiu produzir dados que visam responder as questões sobre a participação infantil.

## **4 DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS**

As situações analisadas neste capítulo são frutos dos registros da observação participante em que se utilizaram vários instrumentos, tais como: o caderno de campo, as filmagens, as fotos e gravações de áudios. O presente capítulo está organizado de modo a apresentar dados que nos permitam refletir sobre as possibilidades e limites da participação das crianças no cotidiano de uma turma de 4 anos da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, assim como quais práticas pedagógicas potencializam a participação infantil. É importante ressaltar que não se trata apenas da simples descrição dos acontecimentos ou situações, mas também do espaço onde ocorreram, a materialidade envolvida e as propostas desenvolvidas com a turma, que geraram os episódios que serão aqui descritos.

A seleção dos episódios para análise não foi uma tarefa fácil, visto que houve muitos momentos enriquecedores vivenciados na companhia dos meninos e das meninas da turma de 4 anos. Desse modo, focamos nosso olhar nas situações vividas pelas crianças em que houvesse uma estreita relação com os objetivos da pesquisa, nos quais a participação delas, consentida ou não, era mais evidente, assim como as estratégias utilizadas pelas professoras que favoreciam ou não essa participação. Assim, selecionamos alguns episódios que serão descritos e analisados a seguir.

Os momentos relatados foram vivenciados dentro e fora da sala referência da turma, e com a presença das professoras. Nesses momentos de observação, eu me colocava como um sujeito que ora permanecia somente observando e registrando os acontecimentos à minha volta, ora interagiu com as crianças, buscando capturar seus pontos de vista, diálogos e brincadeiras que fossem relevantes para a pesquisa.

### **4.1 Formas de participação das crianças na Educação Infantil**

A Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade possui formas de organização do trabalho de cuidado e educação das crianças que, no cotidiano, possibilitam e favorecem a participação infantil. Uma das mais relevantes formas de organização e planejamento previstas no Projeto Político Pedagógico são as *oficinas*, que são outra forma de organização flexível que ocorre na instituição.

As oficinas ocorrem em uma organização flexível de turma, nas quais estão inseridas crianças de várias turmas, em que são propostos temas específicos para cada grupo. A organização flexível divide o total de crianças da Educação Infantil da instituição pelo número de professoras, ficando cada grupo com uma média de 13 crianças. Os grupos são móveis,

mudam a cada três semanas e o tema/proposta a ser desenvolvido(a) depende da escolha da professora. A organização flexível desses momentos proporciona a interação das crianças com outras de idades diferentes e com outros adultos diferentes da professora de referência.

Em uma das oficinas, pude perceber que as crianças construíram formas de participação que visavam ressignificar aquilo que fora proposto pelas professoras. O episódio a seguir elucida essa afirmação:

A professora Carla optou por trabalhar a proposta de oficina na qual o tema é a diversidade étnico-racial e foi desenvolvido por meio da literatura. Nesse dia, a professora organizou as mesas da sala em forma circular antes da recepção das crianças. Logo após estarem todas sentadas na roda, a professora Carla informou para as crianças que elas iriam conhecer a história do Baobá. A professora vai contando a história e utilizando vários recursos, como um livro com ilustração do mapa-múndi e até o próprio celular para mostrar como é um Baobá. A maioria das crianças ouviu a história com atenção, com exceção de Ana que se recusou a sentar próxima de Melina, sem justificar o motivo dessa recusa, o que demandou intervenção da professora. Mesmo com a intervenção da professora, Ana demonstrou sua insatisfação com a organização do grupo e ao sentar-se, abaixou a cabeça e cantarolou uma música inventada por ela naquele momento. Ao terminar de contar a história, a professora propôs para as crianças a realização de uma atividade de arte: a pintura do baobá, e organizou a sala de uma forma diferente, colocando as crianças em duplas, uma de frente para a outra, aproveitando o momento para propor uma brincadeira de contagem do número de crianças presentes e que envolve a linguagem matemática. A professora acompanhou durante todo o tempo a atividade que as crianças estavam realizando, enquanto estas discutiam sobre sua pintura, ensinavam uns aos outros e mexiam na tinta com as mãos, além de fazerem perguntas o tempo todo sobre as cores utilizadas e a história que ouviram. A professora pediu sugestões, opinião e hipóteses sobre a história do baobá para as crianças durante a execução da proposta e elas, em sua maioria, expressavam seus pensamentos aparentemente sem dificuldade. Ana aproveitou as questões levantadas pela professora e começou a cantarolar sobre a mistura de cores: *“Vermelho com azul, dá marrom”*. A professora aproveitou a fala da criança para misturar as cores propostas e a mistura sugerida por Ana foi utilizada na pintura realizada pelas crianças, que exploraram os suportes e a materialidade fornecidas, compararam suas pinturas e utilizaram o próprio corpo para experimentar a textura e cores das tintas. Os meninos Daniel e Lúcio utilizaram o cotonete e os dedos para fazer registros nos braços e me disseram que fizeram “pata de leão”. Lúcio levantou e mostrou à professora: *“Eu também fiz tatuagem.”* Perguntei se podia tirar uma foto da tatuagem deles, o que me foi permitido e eles me pediram para ver a foto. Depois de mostrarem a tatuagem para os colegas, eles novamente se aproximaram de mim e disseram que iriam lavar os braços. Após o término da pintura pelas crianças, a professora pendurou todas as produções em um varal do lado de fora da sala, para que secassem e finalizou a oficina ao chamar as crianças para lavar as mãos e iniciar a preparação para o lanche, no refeitório da escola. (Notas do caderno de campo – 05/03/2020).

O episódio acima descrito ocorreu durante uma oficina que abordou a temática das relações étnico-raciais. Conforme descrito no capítulo anterior, apesar de estarem abertas aos interesses das crianças, as oficinas são previamente organizadas pelas professoras e com temas anteriormente definidos e que são previstos no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Figura 10 – Apresentação do continente africano no mapa-múndi para as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 11 – Apresentação do baobá na tela do celular



Fonte: Acervo da pesquisadora

Naquele dia, a proposta da oficina de relações étnico-raciais tinha como objetivo utilizar a literatura infantil como forma de abordar o estudo de elementos da cultura africana, a partir da história de uma árvore nativa do continente africano: o baobá. A professora, ao executar o plano pedagógico, informou às crianças que elas iriam conhecer a história dessa árvore gigantesca e, assim, prosseguiu com a contação de história. Ela utilizou vários recursos, como um mapa-múndi e até o próprio celular, para mostrar como era um baobá.

Figura 12 - Professora e crianças na pintura do baobá



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao terminar de contar a história, a professora propôs a realização de uma atividade de arte que consistia na pintura do baobá. Carla acompanhou minuciosamente as crianças durante

a confecção da atividade. Enquanto elas discutiam sobre as pinturas feitas, ensinavam umas às outras, mexiam na tinta com as mãos e questionavam (sem intervalo) sobre a experiência. A professora pedia sugestões, opiniões e hipóteses sobre a história do baobá para as crianças, que em sua maioria, expressavam seus pensamentos aparentemente sem dificuldade.

É importante considerar que, nesse episódio, os diversos momentos em que a professora reorganizou a sala constituíram um elemento que permitiu diversas formas de participação das crianças. Carla iniciou a contação de história com as crianças sentadas nas carteiras em roda. Contudo, quando ela lançou mão do mapa-múndi e do celular, as crianças se levantaram das cadeiras para interagir mais diretamente com os conteúdos que a professora apresentava – o que demonstrou o interesse de elas participarem ativamente daquela situação. Quando Carla propôs a segunda parte da oficina, que compreendia a pintura do baobá, a professora reorganizou as carteiras de modo que as crianças pudessem ficar perfiladas, mas em duplas – uma em frente da outra. A organização do espaço contribuiu diretamente para a interação e o processo de aprendizagem nas crianças, já que o espaço e suas potencialidades são considerados como um segundo educador (RINALDI, 1999).

Figura 13 – A criança apresenta sua “tatuagem”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Esse episódio também nos permite compreender que pensar a participação é estar em constante diálogo com os aspectos sociais e culturais que marcam o contexto de vida das crianças, percebendo-as como sujeitos ativos e sujeitos sociais que, em suas interações, estão a todo tempo “significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido as suas experiências” (CORSINO, 2009, p. 117).

Além disso, podemos afirmar que as crianças participam não somente quando estão em ação, mas também quando suas especificidades e singularidades são consideradas ao se planejarem as propostas pedagógicas da turma. Nesse sentido, ao enfatizarem a importância da

escuta criança no planejamento, as oficinas possibilitam condições de construção de partilha de conhecimentos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Porém, a partir do episódio, depreendo que pensar nas especificidades das crianças no momento de planejar as oficinas, no momento de execução das propostas nem sempre é tarefa das mais fáceis – o que pode ser visto quando Ana Bianca propõe a mistura de cores. Além disso, por mais que a proposta das oficinas seja previamente organizada – o que é importante num contexto de educação e cuidados coletivos – ainda assim, é preciso que ela abra espaço para a participação das crianças, envolvendo seus saberes, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem. Ou seja, as situações cotidianas que são ofertadas para as crianças devem abrir espaço para as situações que as próprias crianças trazem no cotidiano pedagógico da turma.

A partir dos aspectos elencados acima, podemos destacar a participação das crianças realizando suas próprias propostas, transcendendo o que foi sugerido pela professora, ao utilizarem o material oferecido para pintar seus braços, simulando tatuagens. No decorrer da pintura, os meninos utilizaram os dedos para fazerem registros nos braços e, ao finalizarem o desenho, afirmaram ter feito uma “tatuagem” de “pata de leão”: *“Eu também fiz tatuagem.”*, diz Lúcio ao se levantar e mostrar para a professora e para mim. Durante o diálogo, perguntei se poderia fotografar a “tatuagem” e os meninos permitiram, contanto que pudessem ver as imagens. Depois de mostrarem a tatuagem para os colegas, eles novamente se aproximaram de mim e disseram que iriam lavar as “tatuagens”.

Por um lado, a reconstrução da proposta feita pela professora demonstrou que as crianças ainda apresentavam uma visão estereotipada sobre o continente africano, o que não foi ampliado pela professora, talvez pelo período de tempo no qual a oficina foi realizada, mas acredito que poderia ser ampliado na próxima semana, caso não houvesse ocorrido a suspensão do atendimento presencial. Porém, por outro lado, a ressignificação que as crianças fizeram da história contada pela professora e da atividade proposta nos mostra que as crianças não são meros receptáculos da cultura adulta, elas ressignificam as informações que lhes são apresentadas. A proposta realizada pela professora estava relacionada com sua vivência acadêmica e social e as crianças, em interação entre elas, reconfiguraram a pintura do baobá em outra experiência, que teve como resultado a pintura dos braços.

Além disso, a reconstrução da proposta realizada pelas crianças é um indicativo de que elas participam do cotidiano da turma, independente da permissão da professora, o que podemos denominar de participação para além da presença do adulto, ou seja, a presença do adulto ou até mesmo sua autoridade sobre as crianças podem limitar a participação, mas não fazer com que ela não ocorra. De acordo com Agostinho (2010), a participação infantil acontece, porém,

em ritmos e formas diversificadas, havendo alguns fatores que interferem na forma como essa participação ocorre. Essa autora considera que as crianças são sujeitos que podem e devem participar do cotidiano da Educação Infantil. Em suas palavras:

[...] embora reconheça que são constringidas por um conjunto de fatores: o poder adulto, as estreitas fronteiras entre proteção e participação, ainda tênues espaços e tempos abertos para fazê-lo, acesso às informações necessárias para o percurso e os encaminhamentos do processo, um conjunto de recursos que, ainda não incorporados, colocam limites à efetiva participação (AGOSTINHO, 2010, p. 25).

Podemos perceber que, mesmo abrindo espaço para a fala das crianças e suas contribuições, a escuta nem sempre ocorre de forma efetiva. Isso porque, embora exista uma sensibilidade da professora em tentar captar as falas e as ações das crianças, nem sempre é possível considerar todos os elementos que elas trazem, pois são muitas questões simultâneas e distintas. Cabe, nesse sentido, também à professora filtrar, equilibrar e conduzir essa comunicação e tomada de decisões. Por isso, considero que a participação infantil não pode ser tarefa de uma professora em específico, mas parte do projeto pedagógico que visa, dentre outras questões, ao desenvolvimento da autonomia das crianças – conforme prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) – e, portanto, deve ser foco de formação continuada e em serviço das professoras de creches e pré-escolas.

Em outras situações presenciadas no trabalho de campo, foi possível identificar que há circunstâncias em que as crianças têm mais dificuldades de ressignificar sua participação em função da estruturação do que foi inicialmente planejado pela professora.

A seguir, apresento o relato de outro episódio, denominado “Batman” e que evidencia esse argumento:

As crianças retornam para a sala referência após o intervalo, momento em que há o encontro das turmas de 4 e 5 anos no parquinho. As crianças chegam à sala referência mais agitadas, que está organizada em grupos de seis crianças, e a professora começa a propor canções, talvez visando que as crianças se acalmassem e ficassem mais relaxadas. Uma das músicas fala de uma Joanelinha que sofre.

A partir dessa música, a professora Carla propôs a pintura, recorte e colagem para a construção de uma joanelinha. A proposta era que as crianças recortassem o papel colorido e montassem a joanelinha, deixando a realização da pintura para o final. A professora sempre buscava auxiliar as crianças que apresentavam dificuldades, chegando a realizar o recorte para elas. Enquanto a professora ia passando entre o conjunto de mesas e cadeiras, Daniel avisou em voz alta, para toda a sala ouvir, que ele era o Batman e fizera uma capa para si com a blusa de frio do uniforme. Movimentou-se pela sala, tirou o sapato, pulou, girou e rodou, utilizando seu corpo para expressar suas fantasias. A professora, observando toda aquela movimentação, concordou com Daniel, que logo depois afirmou ser forte, que virava e desvirava o Batman. “Tia, agora eu virei Batman de novo”.

A professora respondeu para a criança: “O que você era antes, Daniel?”

Ao ser chamado pelo nome, iniciou um diálogo com a professora, insistindo na questão de ser o Batman, mesmo quando mostrou o gesto que o Homem Aranha faz com a mão para jogar teia.

- *Não é Daniel. Eu virei o Batman. Eu sou forte. Tia, essa aqui... é do Homem Aranha, viu? Ó.* - E fez gesto do Homem Aranha ao atirar a teia. - *Tia, tia, tia, eu sou o Batman*".

A professora se voltou para o Daniel e responde: *Oi? Você é o Daniel, não? Você é Batman?*"

Daniel: *"Eu sou Batman que vira e desvira"*

Professora *"Ah, então você é o Batman que vira e desvira? Mas Batman cadê sua Joaninha? Ela voou, não tá aqui na mesa?"*

Daniel não respondeu para a professora. Pegou a toalhinha de mão e fez uma capa para o Túlio, que continuava sentado fazendo sua joaninha. Túlio não considerou a tentativa de Daniel em inseri-lo na brincadeira. Ele levantou, mostrou sua joaninha e disse para a professora, utilizando o que foi falado para o Daniel: *"Minha Joaninha voou da sala, voou da minha mesa"*.

Daniel, ao perceber que a atenção da professora estava com o Túlio, voltou a dialogar com a professora: *"Tia, tia, a minha tá procurando comida."*

A professora entrou na brincadeira do Daniel ao imaginar situações que envolviam sua Joaninha.

Professora - *"A sua tá procurando comida?"*

Daniel - *"Sim"*.

Logo depois continuou: *"Tia, tia, olha aqui. Ela achou comida"*

Professora: *"Que que a Joaninha come?"*

Daniel: *"Ela achou uma fruta saudável."*

*"Ela achou uma fruta saudável?"* - repete a professora.

Daniel: *"Sim, para ela comer."*

Daniel continua após uns segundos: - *"Tia, tia, a Joaninha tá comendo"*.

Mila, uma outra menina da sala, entrou na conversa e disse: *"Tia, a Joaninha tá brava"*. Porém, como a professora não respondeu, ela perdeu o interesse na conversa.

Daniel informou para a professora que a Joaninha tinha ovo e iriam nascer filhotinhos. As crianças, em sua maioria, começaram a relatar sobre os conhecimentos que tinham da Joaninha: filhotes, o que come, ovos, onde mora. Daniel saiu andando com sua Joaninha, pegou um papel preto e disse:

*"Eu sou o Batman e tô lutando com o morcego."* Enquanto rasgava o papel preto encontrado no chão da sala, continuava afirmando que virava o Batman e não aceitava ser chamado por outro nome. A professora aceitou seu desejo e foi falando com ele como Batman. Daniel pegou sua capa e simulou voar pela sala, dizendo que tinha muito mais morcego e que iria salvar a joaninha, talvez numa tentativa de inserir o Batman na proposta realizada com o grupo da turma, misturando, ao mesmo tempo, a joaninha e o Batman.

Daniel: - *"A joaninha voou para sua mesa, tia. A Joaninha está se sentindo melhor"*. Como a maioria das crianças havia terminado a produção de sua joaninha, a professora as convidou para pegar a garrafinha e beberem água, mas Daniel ficou na sala, com consentimento não declarado verbalmente pela regente da turma, rolando no chão com pedaços de papel preto.

*"Tenho que matar todos esses morcegos"*. A professora retornou e Daniel continuou simulando a luta com os morcegos no chão. Ao ficar de pé, com a toalhinha e a blusa no pescoço, observava a professora e logo depois disparou.

Daniel: *"Duas capas para voar."* E continuou rodando pela sala.

Professora: *'Quero saber por que o Batman continua voando por aqui? O Batman não vai pintar?'*

Daniel não respondeu ao questionamento da professora e passou a toalhinha para o Túlio: *"Pega, é sua capa."*

*"Então põe em mim"*, disse Túlio. Mário também entrou na brincadeira proposta pela imaginação do Daniel, ao afirmar: *"Eu sou o Hulk."*

Daniel sentou-se para realizar a atividade proposta e explicou para a professora que o Mário era o Hulk. A professora perguntou ao Daniel o que ele vira, que respondeu rapidamente: *"Batman"*

A professora chamou a turma para ajudar a separar e guardar os brinquedos, pois estava quase no momento da saída.

Daniel foi: *“Mas e a capa? Ah, a capa continua no seu pescoço!”* (Notas de caderno de campo – 17/03/2020).

Nesse relato, Daniel trouxe o faz de conta como uma prática essencial para as crianças da Educação Infantil, pois, brincando, elas aprendem mais sobre o mundo à sua volta e sobre si mesmas. Daniel buscava falar de si e das vivências que tinha fora da escola nessa brincadeira ao afirmar que era forte e transformando sua capa em um objeto que representava um super-herói, ressignificando os objetos ao seu redor para um elemento pertencente à produção cultural voltada às crianças, os super-heróis dos quadrinhos e dos desenhos animados. Daniel transportou impressões do mundo vivido para a seu mundo imaginário.

Figura 14 - Organização dos grupos no momento da confecção da joaninha



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A professora Carla, nesse episódio, demonstrou sensibilidade em respeitar o imaginário infantil, reconhecendo a importância desse momento para o Daniel, percebendo a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as crianças com as quais trabalhava, aprendendo e reaprendendo com elas, demonstrando uma propensão em reconhecer as estratégias que as crianças desenvolvem para participar do mundo social.

A partir dessa brincadeira, Daniel, além de se comunicar com o mundo adulto, agiu ativamente e vivenciou a experiência de tomada de decisão – quando sentar, quem seria o super-herói junto com ele na sua brincadeira, a negação de ser o Daniel e sim o Batman, entre outras situações, nas quais criou regras e expressou sentimentos.

Figura 15 - Daniel e sua capa de Batman



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nesse episódio, uma possível interpretação da situação evidencia que a capa representava para Daniel a sua ligação com o mundo imaginário, ligando a imaginação à brincadeira na qual estava envolvido. Nesse caso, a capa levou Daniel a construir uma brincadeira de faz de conta, demonstrando que um objeto pode ocupar o lugar de qualquer outro, como nesse caso, já que a blusa de frio se transformou na capa do Batman. Daniel também nos mostrou a importância da participação de outros colegas e até da professora em sua brincadeira, quando colocou uma capa no Mário e ainda nomeou qual seria o super-herói do colega, atribuindo-lhe características ou quando falou para a professora que a joaninha estava com fome.

Figura 16 - Daniel coloca a capa no colega



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A despeito de a atividade proposta pela professora ser direcionada, já planejada anteriormente, com materiais selecionados e organizados pela profissional, Daniel subverteu o

planejamento da professora, ao criar uma situação imaginária, na qual ela tentou se encaixar, apesar de cobrar da criança a realização da confecção da joaninha, pois a maioria da turma já havia consentido em realizar a proposta solicitada pela regente. Nesse caso, podemos pensar em uma participação consentida pela professora, pois ela, além de não coibir a atividade paralela de Daniel, ainda entrou em seu jogo e validou sua forma de realizar a atividade e brincar de ser o Batman.

Figura 17 – Daniel e os morcegos



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 18 – A luta do Batman com os morcegos



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Aceitando e participando em alguma medida da situação imaginada pelo menino, a professora validou a brincadeira de Daniel, continuando a atividade com o restante da turma. Essa centralidade da professora na condução daquela atividade não impediu ou limitou a imaginação de Daniel, enquanto as outras crianças demonstravam interesses diversos, inclusive, realizar a pintura da joaninha. Isso evidencia a perspicácia da professora e, ao mesmo tempo, demonstra as sutilezas da docência na Educação Infantil em que, por meio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, articula simultaneamente situações de desenvolvimento a partir dos interesses (múltiplos, complexos e diversificados) das crianças.

Apesar de não haver uma mudança de rota da professora, Daniel alterou a forma de realizar a proposta central, que era a confecção da joaninha, ao inserir elementos de seu universo sociocultural. Ao mesmo tempo, ele reproduziu interpretativamente a cultura, na acepção de Corsaro (2009), para quem as crianças se apropriam e internalizam informações do mundo adulto.

Figura 19 - Crianças organizam os brinquedos



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A professora não aderiu totalmente à situação construída por Daniel, porém, não o cerceou ou tolheu, conferindo à criança a capacidade de se organizar e explorar os espaços livres da sala, de ficar sozinha durante a saída do grupo, demonstrando uma postura ética e sensível com Daniel, ao não impor um controle para que ele acompanhasse a turma na confecção da joaninha, que era o elemento central da atividade. Mas Daniel realizou a atividade, por intermédio de Túlio que, ao se recusar inicialmente a usar a capa e entrar na brincadeira do colega, estimulou Daniel a retomar a confecção e a pintura da joaninha. Após, realizar sua atividade, afirmando para a professora que “achou a joaninha que estava comendo!”, retomou, de modo consentido pela professora, a brincadeira de super-herói, nesse momento, com a participação de Túlio, que dividia o enredo da brincadeira com ele, afirmando ser o Hulk. Essa nuance evidencia que a participação das crianças pressupõe uma relação de alteridade da professora com as crianças, marcada pela confiança e por processos de construção de autonomia.

Por último, e não menos importante, identificamos um outro conjunto de situações em que as crianças, ao participarem dos momentos planejados pelas professoras, conseguiram ressignificar o que fora inicialmente proposto pelos adultos. A seguir, temos o episódio denominado “O foguete” que nos permite elucidar tais afirmações:

Nesse dia, as crianças demonstravam muita curiosidade no pátio interno, que é um espaço amplo, que serve de passagem para vários lugares, como o parquinho do Fundamental I, a quadrinha, o auditório etc. O espaço tinha sido pintado naquela semana e as crianças estavam curiosas com os jogos e desenhos ali representados. Demonstrando perceber os sentimentos e a curiosidade das crianças, a professora Vilmara lançou, como proposta inicial, que as crianças explorassem as brincadeiras pintadas no chão do espaço. Porém, o interesse da proposta de exploração dos jogos e desenhos pintados no chão não durou muito tempo e, após pouco mais de dez minutos, as crianças já estavam dispersas e buscando outras formas de se locomover pelo local. A professora Vilmara, parecendo perceber o desinteresse das crianças, aproveitando a materialidade que já havia sido deixada ali anteriormente e o espaço onde estavam, ofereceu caixas de diversos tamanhos e perguntou acerca de possíveis usos para aqueles materiais. Assim, individualmente ou em grupo, as crianças se apropriaram do espaço e do material de acordo com suas vivências, propondo diversas formas de brincar e manipular aquele material, inicialmente de forma aleatória. Algumas começaram a empilhar as caixas, outras começaram a entrar dentro delas e simular carros, outras crianças empurravam enquanto o(a) “motorista” ficava dentro da caixa.

Nesse momento, a professora Vilmara perguntou para as crianças o que elas iriam fazer com as caixas. Daniel, já dentro da sua caixa, disse:

Daniel: *Eu vou fazer um foguete. Vou voar.*

Vilmara: *Vamos contar para o Daniel voar, gente? Cinco, quatro, três, dois, um... Voou.* – Acenou para o alto e se despediu do Daniel.

Liz se aproximou e pôs a caixa próxima de Daniel, entrando na brincadeira com a permissão não verbal de Daniel. Os dois entraram nas caixas, cada um ocupando o seu “foguete” e simulando uma viagem, conforme descrição dos diálogos abaixo.

Daniel: *Nosso foguete vai decolar!!! A gente não precisa de nenhuma ajuda. Somos o foguete e vamos decolar.*

Liz: *Daniel, meu foguete está decolando.*

A professora, após circular por outros grupos de crianças da turma que haviam se formado, se aproximou após escutar o chamado de Daniel, abriu sua caixa, que reclamou:

Daniel: *Eu estava decolando e você me viu caindo.*

A professora entrou na simulação da viagem que Daniel e Liz propuseram:

Vilmara: *Gente, o Daniel caiu, vamos ver se ele está bem?*

Daniel respondeu:

Daniel: *Fecha meu foguete. A cápsula está fechada. Minha cápsula está pegando fogo.*

Vilmara: *Nossa, vamos apagar o fogo.-*

Nesse momento, a professora simulou estar pegando um extintor, fazendo gestos e sons como se estivesse usando o equipamento, o que chamou a atenção de outras crianças que se aproximaram, mas não entraram na brincadeira. Ficaram só observando, com exceção de Karen, que tentava apagar o fogo junto com a professora.

Daniel: *O fogo é de metal.*

Vilmara: *Ah, se o fogo é de metal, não tem fogo.*

Daniel saiu da caixa relatando para a professora de forma apressada a sua aventura, perdendo seu interesse logo depois, pois ele e Liz encontraram outra forma de brincar com a caixa e saíram empurrando um ao outro como se estivessem em um carro (Notas do caderno de campo – 03/03/2020).

A experiência vivenciada pelas crianças nesse episódio aconteceu durante o tempo que elas passaram com a professora Vilmara, que trabalha as linguagens artísticas e corporais. Essa atividade foi planejada por ela com apoio da pedagoga e das professoras referências de cada turma.

Figura 20 - Caixas viram diversão



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Podemos perceber, nesse episódio, que a professora levou em consideração o interesse que meninos e meninas demonstraram pelos jogos e brincadeiras pintadas no chão do pátio da instituição. A participação efetiva das crianças se deu em outras atividades, principalmente aquelas que envolviam a movimentação do corpo, o que foi propiciado pelo espaço utilizado pela professora para a realização da atividade. O pátio, por ser um espaço amplo e aberto, permitia que meninos e meninas explorassem seus movimentos e elaborassem outras atividades para além daquela proposta pela professora. A atividade que inicialmente foi dirigida pela professora teve seu percurso modificado, após a profissional perceber que as crianças já não apresentavam mais interesse na proposta realizada. Sendo assim, Vilmara ofereceu caixas de diversos tamanhos e perguntou sobre possíveis usos para aqueles materiais. Assim, individualmente ou em grupo, as crianças se apropriaram do espaço e do material de acordo com suas vivências e demonstraram confiança na realização de atividades, tanto individuais quanto em interação com seus pares.

Figura 21 - Daniel e seu foguete



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fica evidente, nesse episódio, a aprendizagem incentivada pela participação das crianças no contexto da Educação Infantil. As crianças foram instigadas a explorar os movimentos e a expressar suas ideias e hipóteses. Protagonistas de suas experiências, na confecção das brincadeiras, elas fizeram relatos das vivências com seus foguetes imaginários, do que elas inventaram e da viagem proporcionada com o foguete. A participação das crianças, no brincar com as caixas, estimulou a curiosidade e a criatividade. O papel da professora, portanto, foi provocar essa curiosidade mediante uma experiência vivenciada pelas crianças: a partir da escuta do adulto, dos elementos expostos pelo grupo no momento e a valorização do encantamento pelos fenômenos físicos.

As pedagogias participativas são essencialmente para a criação de tempos e espaços, em que as relações sejam capazes de apoiar as atividades e projetos a fim de promover a participação das crianças na construção da própria aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.18). Voltada, portanto, às crianças e sua participação, a professora Vilmara reconheceu que todas deveriam atuar, vivenciar, opinar e ter suas ideias acolhidas democraticamente. Ao flexibilizar o planejamento para atender aos interesses e curiosidades demonstrados pela turma, a professora manifestou uma escuta sensível e, sobretudo, proporcionou às crianças o sentimento de vinculação ao espaço e situação de aprendizagem.

Figura 22 - Cada caixa se transforma no que a imaginação mandar



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A ação da professora é central na construção de espaços de participação infantil. Apesar da necessidade de coordenação que as crianças podem demonstrar em relação ao adulto, nesse episódio, observamos que não houve uma submissão em relação às ideias da professora. Esta demonstrou compreender as crianças e suas potencialidades, vivenciando um momento de escuta e diálogo, construindo uma relação democrática com o grupo.

Figura 23 – Liz e Daniel



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nesse episódio, a professora demonstrou uma postura flexível frente às expressões verbais ou não verbais das crianças, tendo em vista que elas não expressaram oralmente que não queriam mais brincar com os jogos pintados no chão do pátio. Assim, ela organizou outro contexto de aprendizagem, com outros materiais que já estavam previamente disponíveis naquele espaço, replanejando o seu fazer pedagógico de acordo com a demanda do grupo. Para potencializar a participação infantil, não basta somente uma escuta atenta, mas também uma

relação horizontalizada e mais significativa para as crianças e a professora, por meio da qual ambas aprendam.

Além disso, como vimos no episódio do Batman, a brincadeira de faz de conta corrobora a capacidade de reelaboração da realidade da criança. Diferentemente do episódio anterior, no qual a criança sozinha, ao sair proposta pedagógica, improvisou, criou e fez regras sobre o ser super-herói, nesse momento, a professora e crianças construíram o jogo de brincadeiras juntos. Como atores sociais do processo de aprendizagem, as crianças utilizaram as caixas de papelão, que anteriormente seriam destinadas a outro fim, fazendo-as adquirirem, no plano do faz de conta, as características de um foguete.

Figura 24 - Crianças dentro das caixas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com alteração do significado do objeto consolidado no mundo adulto – o foguete – o grupo demonstrou sua capacidade imaginativa de interligar a fantasia a situações vivenciadas no seu cotidiano. Por conseguinte, isso tornou o imaginário mais evidente, uma vez que a criança alterou o significado dos objetos e eventos, criando correspondência entre as mais diversas representações. O objeto, portanto, é “o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta, a criança está aprendendo a criar símbolos” (KISHIMOTO, 2006, p. 40).

Figura 25 - Crianças, Vilmara e as caixas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A interação das crianças com os materiais disponibilizados e com o espaço compõe uma construção coletiva, na qual elas apresentam curiosidade, potencialidades e capacidade de se maravilhar, assim como o desejo de comunicação e interação com o outro (RINALDI, 1999), além de se perceberem reconhecidas e confiantes para expressar e interagir com a proposta apresentada. Portanto, reitero que a organização do espaço também é um elemento significativo para a participação infantil, já que áreas mais abertas e livres permitem maior participação das crianças, ao não limitarem suas possibilidades de ação.

Os três episódios descritos têm alguns elementos em comum, tais como: os modos pelos quais o olhar sensível das professoras influencia o nível de engajamento das crianças nas propostas desenvolvidas e a possibilidade de alteração do que foi inicialmente proposto, em função dos interesses de meninos e meninas. O olhar cuidadoso e sensível das professoras pode ser considerado como um dos elementos que demonstra o seu respeito pelas crianças e o desenvolvimento de uma relação de confiança com o grupo, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, capazes e potentes, com repertório próprio. Essa postura flexível, com práticas de escuta e acolhimento de demandas, de valorização das falas, potencializa a participação das crianças, já que abre espaço para investigação e para que o grupo se expresse, levante hipóteses e questionamentos (SCHNEIDER, 2015). Diante disso, compreendo que “reconhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo requer tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar adultocêntrico viciado” (REDIN, 2009, p. 118). Além disso, o olhar sensível das professoras demonstra que

a criança não é somente vista como um ser de relações, mas como um criador, que tem poder e que cria “culturas singulares”. Ou seja, nessa dinâmica, crianças

compartilham interesses e ideias e realizam atividades num movimento de ir e vir, vivenciando diferentes papéis e tentando, por sua vez, “entrar” naquilo que o outro está fazendo, apreendendo criativamente (REDIN, 2009, p.119).

Outro elemento comum entre os episódios se refere ao fato de que as crianças não necessariamente demandam de autorização dos adultos para participar de diferentes formas daquilo que foi planejado pela professora, o que também demonstra uma relação de confiança com a profissional e um sentimento de pertencimento ao grupo, que são a base para uma relação democrática e descentralizada, pois a criança se sente confiante para se revelar e se expressar. Outro ponto a ser refletido é que as crianças, no contexto desses episódios, se sentiram à vontade para modificar as propostas construídas pelas professoras, o que pode ser uma demonstração da autonomia delas em relação aos adultos.

E, por fim, como último elemento que encontramos em comum entre os episódios é que o nível da participação infantil no planejamento das professoras varia em função das condições de realização da atividade. Quanto maior é a capacidade de escuta e observação das crianças, por parte da professora, maiores são as possibilidades de as crianças não só participarem, mas contribuírem para ressignificar as propostas inicialmente formuladas pela docente. Assim, ao ouvir e observar as crianças, a professora exerce uma docência aberta à efetiva participação das crianças, que é um dos elementos principais de uma educação democrática, sem, contudo, renunciar à sua condição de mediadora dos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, podemos evidenciar a importância do planejamento mais aberto, flexível, que cria as condições de realização das propostas oferecidas pelas professoras, para ampliar as possibilidades de participação das crianças. As propostas oferecidas às crianças, tendo-as como centro do planejamento, podem ser construídas pelas professoras, já que são as responsáveis em proporcionar experiências que ampliem seus repertórios culturais, o que também não quer dizer que não se devem considerar os interesses e desejos das crianças no momento de execução do planejamento, daí a importância de um planejamento aberto e flexível.

## **5 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS VOZES DAS PROFESSORAS**

Neste capítulo, pretende-se discutir os pontos de vista das professoras acerca das experiências vivenciadas pelas crianças, bem como a participação delas na Educação Infantil. À luz das discussões promovidas pelos campos teóricos das pedagogias participativas e dos

estudos das infâncias, buscamos compreender as possibilidades e os limites da participação das crianças no planejamento e no cotidiano da escola investigada.

As pedagogias participativas compreendem a participação como processo ativo e interativo, já que consideram o sujeito na relação com seu contexto e buscam compreender e responder à complexidade da sociedade atual, das famílias, das comunidades e das crianças, através de um processo dialógico entre crenças, saberes e práticas. Nesse sentido, as pedagogias participativas abrem espaço para a escuta sensível das crianças e das professoras, tendo como foco a interação entre esses atores envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Como dito no capítulo metodológico, para compreender a percepção das professoras sobre a participação das crianças na rotina da Educação Infantil, realizamos um grupo de discussão, que ocorreu no mês de setembro de 2021, em uma manhã de sexta-feira, fora das dependências da instituição. Esse dia foi escolhido por ser o momento definido pela Secretaria de Educação de Contagem como tempo de estudo e planejamento dos profissionais do quadro do magistério. Para a organização e realização do grupo de discussão, que se desenvolveu a partir de um roteiro de questões preliminares que foram debatidas coletivamente pelo grupo, contamos com a participação das professoras Carla (turma de 5 anos), Vilmara (professora de apoio das turmas da Educação Infantil) e Micheline (docente da turma de 4 anos), além da bibliotecária Mary Ângela. Utilizamos os nomes reais das profissionais com o consentimento de todas, tendo em vista que podem ser reconhecidas pela foto que ilustra esse capítulo e pela descrição de suas funções no período em que a pesquisa foi realizada.

A professora Carla é formada em pedagogia, foi estudante do Ensino Fundamental II na escola onde a pesquisa foi realizada. Atua na Educação Infantil desde 2009 e é servidora da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade desde 2016. Tem curso de Especialização em Políticas e Práticas de Inclusão Racial – EPPIR, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Vilmara também é formada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e em Neurociências e Aprendizagem, atua na Educação Infantil desde 2010. Micheline é formada em pedagogia pela ISEAT – Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira/Fundação Helena Antipoff, atual UEMG Universidade Estadual de Minas Gerais, está cursando especialização em Alfabetização e Letramento, atua na Educação Infantil desde 2009, sempre na escola onde a pesquisa foi realizada, tendo passado dois anos de licença sem vencimento (2019-2020), e atua ao mesmo tempo, em outro turno, no Ensino Fundamental. Foi autora, juntamente com a bibliotecária Mary Ângela do Projeto “A viagem ao fantástico mundo dos clássicos”. Mary Ângela é formada em Biblioteconomia, na Universidade Federal de Minas Gerais, pós graduada em Gestão de Bibliotecas Escolares pelo INE – Instituto

Nacional de Ensino e atua no Carlos Drummond de Andrade desde 1994, atendendo as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental, além de realizar projetos de contação de história e incentivo a leitura com as professoras, tendo publicação em coautoria do projeto “ A viagem ao fantástico mundo dos clássicos, em revista produzida pela Secretaria de Educação de Contagem, intitulada Vereda Literária- Coletânea de Projetos Literários da Rede de Educação de Contagem, em 2014.

O grupo de discussão trouxe a memória de cada profissional fatos que foram sendo relatados à medida que a conversa se desenvolvia, algumas vezes com risos, outras com lágrimas e em alguns momentos com diálogos atravessados entre as participantes. Os relatos feitos pelas profissionais geraram os dados que serão utilizados para análise neste capítulo.

Figura 26 - Mary Ângela, Micheline e Carla (direita para a esquerda) no Grupo de Discussão



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Para organização e análise dos dados gerados a partir do grupo de discussão, elegemos dois grandes eixos denominados: “Possibilidades de participação das crianças” e “Limites para a participação das crianças”. A seguir, explicitaremos cada eixo, em diálogo com as falas das professoras.

### **5.1 Possibilidades de participação das crianças**

De acordo com os depoimentos das professoras, existem vários fatores que possibilitam a participação das crianças, seja de forma direta ou indireta. Entre elas, os projetos de trabalho constituem uma metodologia que prima pela escuta das crianças, pela observação de suas necessidades e pelo estabelecimento de uma relação menos verticalizada entre as professoras e os pequenos. Os projetos de trabalho configuram-se como um dos primeiros elementos

elencados como potencializador da participação infantil, conforme relato da professora Vilmara:

[...] É no projeto de interesse também, eu doída para eles verem as plantinhas, para a gente trabalhar as plantinhas, mas eles viram as formigas, né. Aquelas formigas ali do parquinho, enormes, carregando folhas. Aí o menino fala: *Nó, professora, olha o tamanho dessa formiga*. E eu respondo: *É mesmo, vamos ver onde ela tá indo?* E eles, todo mundo, acompanhando e era lá perto daquela árvore grande, aí pronto surgiu o projeto da formiga e eu queria a plantinha. (PROFESSORA VILMARA, setembro 2021)

A professora Micheline corrobora a afirmação da professora Vilmara, ao fazer o seguinte relato:

Eu tive isso lá, na época daquela coruja, lembra? Você também fez o projeto, Vilmara, me emprestou a coruja. Ela ficava na árvore, naquele espaço atrás das salas, aí não tinha como. As crianças falavam *professora, de onde vem a coruja?* (...) Específico que eu lembro foi esse da coruja, mas o tempo todo a gente tá mudando. Mas dos fatos mais marcantes eu lembro desse. (PROFESSORA MICHELINE, setembro de 2021)

De acordo com a fala das profissionais, podemos apreender que os projetos de trabalho, metodologia que consta, inclusive no Projeto Político Pedagógico da instituição, permite a escuta dos interesses de meninos e meninas na construção de propostas, permitindo que eles(as) investiguem, levantem hipóteses e questionem, refletindo sobre o mundo que os(as) rodeia. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 34),

através dos projetos de trabalho pretende-se fazer as crianças pensarem temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informação, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças.

O trabalho por projetos estimula a autoria de crianças e professoras, pois são as profissionais que atuam na Educação Infantil as principais responsáveis pelas articulações curriculares, rompendo com uma dada lógica de organização que pressupõe que o planejamento deve ser concebido exclusivamente pelos adultos. Nesse sentido, nos projetos de trabalho, as crianças são vistas como sujeitos potentes e fortes, com inúmeras possibilidades, autoras das suas investigações, que são mediadas pela professora. Para o desenvolvimento dos projetos de trabalho, as professoras organizam as ações pedagógicas de modo flexível, possibilitando a troca de experiências e redefinindo o percurso de acordo com a escuta das crianças.

A partir do grupo de discussão, podemos perceber que, se, por um lado, as professoras demonstram preocupação com a escuta das crianças na definição de temas de trabalhos, por outro, também buscam apresentar propostas que partem delas mesmas, como foi o caso da professora Vilmara e seu desejo de pesquisar com o grupo o que ela denominou como

“plantinhas”. Nesse exemplo, foi possível notar, também, que as crianças seguiram por outro caminho, tornando necessária a flexibilidade do planejamento e a sensibilidade da professora para perceber essa mudança de rota e não impor uma ideia pronta.

No relato das professoras, podemos observar ainda que as crianças puderam expressar suas ideias e suas interrogações acerca do mundo que as cerca, tendo a possibilidade de ter seus conhecimentos ampliados pela mediação da professora e participando de forma direta das propostas desenvolvidas nos momentos de projeto.

A centralidade das crianças no planejamento das propostas ou na organização das rotinas das turmas é um passo importante para possibilitar a sua participação, pois considerar a participação de meninos e meninas no contexto da Educação Infantil

[...] implica que possam se expressar livremente opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades e que os pontos de vista por elas expressos devem ser levados em conta e influir nas decisões. Tal fato significa que as crianças precisam estar envolvidas democraticamente nos seus espaços de convívio – famílias, escolas, mídias, associações, governos, etc. – e que suas opiniões exerçam uma ação influente. (AGOSTINHO; DEMÉTRIO; BODENMÜLLER, 2015, p. 08).

Portanto, desenvolver propostas construídas com as crianças que possam ser consideradas democráticas evidencia, para elas, que suas opiniões são importantes, gerando um sentimento de pertencimento ao grupo.

Outro elemento que possibilita a participação das crianças e que foi citado pelas professoras é a identificação dos desejos e necessidades de aprendizagem das crianças – fator que permite que, no cotidiano, elas participem de modo mais ativo. Mas como chegar a um planejamento que atenda a esses desejos e necessidades? O ponto de partida para um planejamento centrado na criança compreende a observação e a escuta, de modo a revelar o que as vivências de cada um e do grupo nos mostram, os interesses, as descobertas, as demandas. Nesse sentido, o planejamento acontece de forma participativa e articulada aos saberes e conhecimentos e às experiências vivenciadas pelas crianças, nos diversos espaços sociais – escola, família, entre outros. A escuta sensível e o diálogo constante na relação professora-crianças, considera meninos e meninas como sujeitos ativos na construção de ações e projetos da escola (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

No relato da professora Carla, a seguir, percebemos elementos importantes sobre a participação das crianças no contexto da instituição pesquisada:

Eu estava trabalhando com eles o esquema corporal, aí estava, cabecinha, agora são os olhinhos e sei lá mais o quê. Aí, o menino vira e fala: “*Quero fazer isso, não. Vou desenhar é o meu Batman aqui, está vendo esse aqui? Esse aqui é o Batmam.*” E eu digo para ele: “Mas, Davi, agora não é hora não de fazer isso.” DAVI - “Não, não vou fazer esse esquema não.”

PROFESSORA - Então tá, outra oportunidade a gente faz. (PROFESSORA CARLA, setembro/2021)

A relação da criança com a professora demonstra ser de confiança, tendo em vista a liberdade que ela tem de expressar ideias e desejos ou, até mesmo, de se opor à atividade proposta ao grupo, o que é aceito pela profissional, mesmo que ela reafirme a necessidade de realizar o que foi proposto. Nessa relação de confiança, o respeito mútuo favorece que as propostas a serem desenvolvidas sejam revistas e reorganizadas para que sejam voltadas aos interesses das crianças, tornando sua participação realmente efetiva. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 119), se a educação das crianças acontece em um mundo de relações, todos precisam colaborar com seus pontos de vista e, nesse sentido, a participação infantil não significa a diminuição da importância do papel da professora no grupo. Assim, a aprendizagem ocorre na interação entre os sujeitos e as propostas desenvolvidas são consideradas possibilidades de aprendizagens dotadas de sentido não só para as crianças, mas também para os adultos.

Uma proposta pedagógica baseada na escuta das crianças, que é umas das possibilidades de ampliação da sua participação, demanda que o adulto confie na capacidade de meninos e meninas, compreendendo que eles(as) são atores sociais, que têm contribuições importantes para a efetivação do trabalho pedagógico. Para romper a visão tradicional sobre as crianças, é necessário desenvolver outra pedagogia, uma pedagogia que reafirme sua visão como sujeito capaz de ler o mundo, interpretá-lo e transformá-lo, considerando-as também como sujeito de direitos e como centro na construção dos conhecimentos (FORMOSINHO, 2007).

As professoras evidenciaram outras situações que também nos permitem discutir a importância do planejamento flexível e da escuta das crianças. De acordo com a professora Vilmará:

É, às vezes acontece as coisas na sala e a gente passa por cima, né? E quando a gente dá asas à imaginação das crianças, sai muita coisa interessante. Igual aqui, nessa aqui, Ana Bianca começou primeiro a implicância, né, com a colega do lado, mas depois ela criou até uma música juntando as cores, né, bonitinho demais e a Carla entrou com a proposta de misturar tinta e começou até eles pintarem os braços, é interessante, né, a gente ... e eles criam mesmo, a gente acha que menino..., não é não, eles são muito espertos, são muito inteligentes, eu acho que tem que ter esse escutar, esse espaço para as crianças né, cada vez mais desenvolver, é igual lá na minha turma (PROFESSORA VILMARÁ, setembro/2021).

A professora Vilmará faz referência a situações em que as contribuições das crianças não são consideradas, fazendo uma alusão a uma pedagogia na qual o conhecimento acontece em uma relação verticalizada, em que as professoras são detentoras de todo conhecimento, que deve ser transmitido para as crianças. Buscando ultrapassar essa visão adultocêntrica, a professora sugere que o incentivo à imaginação das crianças e a sua escuta resulta em propostas

didáticas interessantes, pois segundo a profissional além do incentivo à imaginação, a predisposição para escutar também é importante.

Essa escuta das crianças, mencionada por Vilmara, demanda uma sensibilidade das profissionais em estarem atentas ao que meninos e meninas nos trazem através das mais diversas formas de expressão capturando-as e direcionando-as para a organização do trabalho educativo das turmas de Educação Infantil. Apesar de considerar a importância dessa escuta e a busca por formas de ouvir as crianças, isso ainda não foi totalmente efetivado nas relações estabelecidas dentro da instituição, sendo um processo em construção e que expressa uma dificuldade apresentada pela professora, ao dizer que: “às vezes acontecem coisas na sala e a gente passa por cima, né?”

A escuta das crianças para a organização do trabalho cotidiano, o que, na atualidade, é chamado de organização das rotinas na Educação Infantil, tem sido defendida por diversos(as) autores(as) como, por exemplo, Barbosa e Horn (2008), que consideram o direito à participação das crianças nos processos educativos. Sendo assim, as professoras podem criar possibilidades variadas de uma escuta sensível, que valoriza e encoraja as experiências das crianças, suas relações com os diferentes conhecimentos (popular, tradicionais, artísticos, científicos, tecnológicos), articulando a intencionalidade educativa e as demandas e necessidades formativas das crianças.

A escuta é um elemento fundamental para a efetivação da participação das crianças na Educação Infantil, pois, segundo Oliveira-Formosinho et al (2007, p. 28), “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem”. Portanto, a escuta não é um processo passivo, é uma ação ativa que consiste em uma prática que se propõe a potencializar a participação das crianças na construção das práticas cotidianas da Educação Infantil, na construção do conhecimento e da sua aprendizagem. Nesse sentido, a participação infantil ocorre a partir da escuta das manifestações infantis e a consideração do que se escuta no planejamento das propostas a serem realizadas com e para as crianças.

O planejamento pode ser flexível e construído em uma ação sistemática que orienta o trabalho das professoras, não sendo um instrumento rígido. O planejamento flexível possibilita que as professoras reflitam, repensem e revejam as práticas, permitindo o seu aperfeiçoamento e a mudança de trajetória de acordo com a escuta das crianças. Nesse sentido, o planejamento se desenvolve a partir do que emerge das ações e relações dos sujeitos, tanto crianças quanto adultos.

Para Rinaldi (1999), o planejamento deve refletir o que o grupo sinaliza durante o seu percurso na instituição, envolvendo as crianças durante a construção das propostas a serem desenvolvidas e valorizando suas contribuições, sendo flexível, ao possibilitar a mudança das propostas de acordo com os interesses e necessidades infantis. Rinaldi considera o planejamento como

[...] um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento, das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com estas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança (RINALDI, 1999, p. 113).

O planejamento flexível permite que situações imprevistas, surgidas no cotidiano das turmas, sejam consideradas, possibilitando alterações de acordo com os interesses e necessidades das crianças. O planejamento flexível torna necessário que, ao planejar, a escuta das crianças seja relacionada com os conhecimentos socialmente construídos, proporcionando experiências de exploração e construção de sua própria aprendizagem. Sendo assim, as professoras, na concepção do planejamento nas pedagogias participativas, possibilitam que as crianças participem ativamente da sua elaboração expressando suas curiosidades e anseios.

Nesse sentido, o planejar implica refletir sobre “para quê” e “para quem” organizamos as situações de aprendizagem e em quais condições e contextos elas podem ocorrer. Trata-se de um instrumento que permite à professora a mudança de rotas, o repensar a sua prática pedagógica. O planejamento, dessa forma, deve pensar os campos de experiência, aliados à observação e à escuta das crianças.

Os “campos de experiências”, denominação construída no contexto da Base Nacional Comum Curricular, são definidos como “um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 42). Tal conceito é reafirmado nos Cadernos de Currículo da Educação Infantil de Contagem, evidenciando as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil também no âmbito daquele município. Percebe-se que, a noção de campos de experiência, portanto, pressupõe que o planejamento do trabalho pedagógico, de modo flexível, está relacionado à escuta e observação das crianças, aliado ao currículo implementado pela BNCC.

Ao afirmar que “... não é não, eles são muito espertos, são muito inteligentes, eu acho que tem que ter esse escutar, esse espaço para as crianças, cada vez mais desenvolver”

(PROFESSORA VILMARA, setembro/2021), podemos perceber que as professoras se apoiam em uma concepção de criança que a concebe enquanto sujeitos capazes, pois falas como a de Vilmara revelam a percepção das professoras sobre a potencialidade dos pequenos.

Outro elemento que, segundo as professoras, pode ampliar as concepções das relativas a participação infantil é o trabalho coletivo da equipe da escola:

Além de aprender muito com os outros, observando os outros, você também preocupa muito com o seu fazer pedagógico, né? E lá, quando você já tá, tá, tá, sei lá. Aqui, na escola, a gente tem muita liberdade para isso. Então a gente erra, a gente conserta, a gente: - Ah, não deu certo assim, vamos tentar de uma maneira diferente, de outra forma, né? (PROFESSORA MICHELINE, setembro/2021).

Esses espaços de formação continuada ou em serviço e o planejamento coletivo possibilitam às professoras reflexão crítica que lhes permite modificar suas práticas pedagógicas, ampliando a construção dos seus conhecimentos teóricos a partir de estudos produzidos sobre temas relevantes para a Educação Infantil. Sendo assim, é fundamental que as professoras tenham espaço para a reflexão sobre as especificidades da Educação Infantil e possam participar regularmente da análise de práticas e trocas de experiências que auxiliem na construção de práticas mais significativas, democráticas e participativas.

Ficou claro, no diálogo com as professoras, que suas concepções sobre a escuta e a participação infantil se modificam a partir da troca, do estudo e discussão dos trabalhos, conforme relatado por Micheline, quando afirma que “a gente erra, a gente conserta”, ou quando a professora Mary Ângela fala sobre a mudança de postura quanto a postura de prestar mais atenção no que as crianças têm a dizer: “... a questão da escuta, de prestar mais atenção neles, do que estão falando, então eu acho que acaba mudando em função disso”.

Apesar de notarmos ainda algumas concepções mais “tradicionais” nos relatos das professoras, como o fato de pensar o espaço como um limitador da participação das crianças, podemos destacar sua disposição e seu interesse em discutir e promover mudanças na sua relação com a escuta e a participação das crianças. Segundo Campos e Cruz (2011, p. 114),

formação deve abranger não só a atenção ao desenvolvimento infantil, mas também o papel desse profissional no trabalho de equipe na instituição, em momentos de estudo e discussão, na relação com pais/mães e com a comunidade do entorno e no exercício da cidadania, principalmente como agente de transformação em seu campo de atuação.

Portanto, podemos afirmar que as professoras, em alguma medida, compreendem a importância da formação e atuam como agentes de mudança. Nesse horizonte, podemos afirmar que possibilitar que meninos e meninas participem de aspectos que envolvem seu próprio desenvolvimento é um dos fatores para a qualidade da Educação Infantil.

## 5.2 Limitadores da participação das crianças na visão das professoras

Durante o grupo de discussão, as professoras apontaram elementos que limitam a participação das crianças na organização pedagógica da Educação Infantil. Esses limitadores, de ordem espacial, de gestão e da própria prática pedagógica, trazem-nos algumas pistas para pensar sobre suas concepções acerca da participação das crianças.

O tamanho da instituição, associado ao fato de a escola atender a crianças e jovens de diferentes etapas da Educação Básica, foi listado como um elemento limitador da participação pelas professoras, na medida em que essa participação pode partir tanto dos interesses dos adultos quanto por parte das crianças, conforme podemos perceber no relato feito pela bibliotecária Mary Ângela,

Eu via que as pessoas tinham uma alta resistência, porque o CAIC é grande, porque os meninos maiores e os meninos menores vão misturar, mas vejo assim, os pais com aquela consciência que o filho vai ficar ali e vai ficar até o nono ano “Já tô descansado” (BIBLIOTECÁRIA MARY, setembro/2021).

A possibilidade de exploração e circulação nos diferentes espaços da escola é um elemento que colabora no desenvolvimento da autonomia das crianças. Contudo, a extensão da instituição se configura, na visão de algumas profissionais, como um limitador dessa autonomia, pois há a necessidade de cercear o movimento das crianças por questões de segurança ou para evitar que entrem em contato com os adolescentes, conforme fala da própria Mary Ângela. Ou seja, um ponto que poderia ser visto como algo que favorece a participação das crianças, pois amplia a possibilidade de exploração do ambiente e possibilita a convivência com crianças de diferentes idades, torna-se um limitador devido a uma concepção de criança enquanto um sujeito que deve ser “superprotegido”.

O espaço físico das instituições de Educação Infantil, quando pensado com intencionalidade pedagógica, amplia as experiências e o convívio social, além de favorecer o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos e a criação de um sentimento de pertencimento. Ou seja, através da exploração do espaço físico, a criança pode levantar várias questões sobre o mundo natural e social, além de vivenciar e experimentar variadas possibilidades, já que “os espaços criam novas formas de ação, de movimento, de experiências” (BARBOSA, 2006, p. 135).

A possibilidade de exploração do espaço físico não quer dizer que a segurança das crianças deva ser relegada a um segundo plano, porém, em nome dessa segurança, a capacidade das crianças de se apropriar do seu ambiente não necessita ser cerceada. A mediação do professor nesse momento é essencial, tendo consciência de que a criança não deixou de ser

criança, precisa estar em segurança, com seus direitos garantidos, mas também com a liberdade para brincar, aprender e se desenvolver, tornando esse ambiente espaço de aprendizagem. Como afirma Barbosa (2006), o ambiente compreende o espaço físico e as interações nele estabelecidas pelos sujeitos do processo pedagógico. Desse modo, sua organização deve proporcionar situações de exploração e vivências variadas para as crianças. Para a autora, “[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (BARBOSA, 2006, p. 119).

O segundo elemento citado pelas professoras como possibilidade de limitação da participação infantil é o quantitativo de crianças por turma, conforme afirmado pelas profissionais Micheline e Carla, no recorte a seguir.

Mas quando você tá com um número menor, porque quando você tá com a sala lotada, nem tudo, é, nem sempre você tem condições disso (MICHELINE, setembro/2021).

Porque dentro da sala às vezes é tão corrido, com a turma cheia, para você ir desenvolvendo né? (CARLA, setembro/2021).

O número de crianças por turma é definido pela legislação vigente que, em Contagem, determina o quantitativo de 20 crianças para as turmas de 4 anos e 25 para as turmas de 5 anos, o que quase sempre é o número de crianças atendidas nas turmas da instituição. Portanto, alterações no quantitativo independem da gestão da escola, sendo uma questão de condições de trabalho a ser discutida no interior das instituições, quiçá, definida enquanto pauta de reivindicação e de melhoria da qualidade da educação pública. De uma forma ou de outra, seria importante (e pertinente) organizar formas alternativas para garantir os direitos de aprendizagem da criança, em especial: de brincar, interagir e participar, conforme definido pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 38):

Participar ativamente com adultos e outras crianças da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha de brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Portanto, a própria BNCC fornece subsídios para pensar a participação infantil, ao estimular que o currículo seja construído a partir das escolhas, das decisões e dos posicionamentos tomados pelas crianças no cotidiano das turmas de Educação Infantil. O quantitativo de crianças, apesar de interferir no trabalho a ser realizado, com formas alternativas de organização, deve ser considerado no coletivo de cada instituição, mas não pode ser empecilho para a efetivação do direito de elas participarem. Essa ação envolve planejar tempos, espaços, materiais, ambientes e organização de agrupamentos que possibilitem a aprendizagem

por meio das interações, explorações, levantamento de hipóteses, experiências, diálogos e desenvolvendo saberes e conhecimentos a partir das vivências infantis.

As organizações flexíveis de agrupamento das crianças propostas no Projeto Político Pedagógico da instituição e que ocorrem nos momentos de Oficinas e Projeto de Interesse possibilitam o trabalho da professora com menos crianças, favorecendo a escuta e a observação mais atenta e sensível das expressões e vivências do grupo e ampliando as possibilidades de participação.

Outro elemento citado pelas professoras como limitador da participação infantil seria o desafio para alcançar a singularidade das expressões infantis, o que ainda se conforma como um limitador da participação dos(as) pequenos(as) na organização do trabalho pedagógico, como podemos perceber nos excertos abaixo:

São...são...tantas possibilidades e às vezes os educadores, não dá para perceber, mas para eles (as crianças) dá, às vezes eles enxergam um tanto de coisas, conecta um monte de possibilidades e...é... a...., a..., a questão da Vilmara, né, de dar continuidade a essa viagem, que é uma viagem, né? De não podar, de saber, de não podar no momento ali, porque... onde ele viu que o foguete pega fogo"? (PROFESSORA VILMARA, setembro/2021)

Quantas vezes a gente quer adivinhar, né mesmow Cheguei perto da Luiza e falei:  
 – Que legal seu passarinho!  
 – Não, mãe, é um pato (BIBLIOTECÁRIA MARY, setembro/2021)

Nesses excertos, podemos perceber, pelo que foi dito pelas participantes, que é necessário, no âmbito do trabalho pedagógico na Educação Infantil, uma mudança de postura das professoras no que concerne às formas de aproximação, observação e interpretação das vivências, das ações e das falas das crianças, com vistas a possibilitar uma maior e efetiva participação de meninos e meninas no contexto da Educação Infantil. Concordamos com as profissionais que compreender as necessidades de desenvolvimento e os interesses de aprendizagem das crianças não é tarefa das mais fáceis, no entanto, constitui um dos principais elementos de caracterização e de diferenciação da docência na Educação Infantil em relação ao magistério desenvolvido nos demais níveis de ensino que compõem a Educação Básica.

A docência na Educação Infantil é um ato pedagógico comprometido com as crianças e seus processos de desenvolvimento. Assim, no trabalho docente, torna-se necessário integrar os diversos campos de experiências, mas sem cair em uma prática voltada para técnicas e formulários que engessam o fazer pedagógico. Trata-se de um modo de conviver promovendo a integração com o grupo de crianças, compartilhando histórias, saberes e experiências, abrindo-se para a necessidade de ter a escuta e o olhar atento para os interesses e as necessidades formativas das crianças. Segundo Castro (2017, p. 02):

o adulto que exerce a função de professor/a é o agente com maior responsabilidade na relação pedagógica e isso deve estar claro no contexto da educação infantil. No entanto, é importante que estes/as profissionais atuem sensivelmente diante do manifestam as crianças.

O trabalho com as crianças pressupõe, portanto, a construção de uma escuta, tornando-se, assim, um desafio para as docentes, por ser um processo complexo, no qual elas também precisam estar envolvidas nas práticas desenvolvidas, precisam brincar, pintar, apreciar e manipular materiais. Além disso, a participação das crianças está diretamente relacionada à capacidade de envolvimento dos adultos no processo de escuta sensível e acurada das falas, assim como à observação atenta das ações de meninos e meninas, além de demandar uma postura democrática e ética por parte das professoras.

O desafio de escutar as crianças e possibilitar sua participação na Educação Infantil, através dessa escuta e da avaliação do dia a dia da turma, está posto para todas as professoras. Esse desafio não é somente das profissionais da instituição, mas de toda a escola ou até mesmo da rede municipal de Contagem.

O reconhecimento da importância da escuta sensível das crianças demanda vários recursos, devendo ser pensado no percurso formativo das profissionais dentro da academia, da instituição e dos sistemas de educação. No percurso formativo das professoras, pode-se pensar também em buscar apoio nas universidades públicas, possibilitando a ampliação do olhar com leituras de artigos, conversas, rede de trocas e experiências, além de formação em serviço para as docentes dentro das universidades. Para isso, torna-se necessário que essa ação extrapole os muros da escola e seja uma política de estado.

A partir das análises feitas tendo por base os relatos das profissionais, podemos considerar que elas reconhecem as crianças enquanto sujeitos que devem ser ouvidos, que têm contribuições importantes para a construção da rotina das turmas. Contudo, na prática pedagógica, as professoras relatam que ainda têm dificuldade de realizar a escuta e organizar propostas que considerem a participação efetiva das crianças, pois o planejamento, a organização do tempo e do espaço ainda são dimensões do trabalho que precisam ser mais refletidas e consideradas com temas de discussão da formação inicial e continuada das profissionais. Ainda de acordo com os relatos, podemos perceber que as professoras buscam olhar para as crianças, havendo preocupação com o lugar delas nas propostas realizadas na instituição, buscando organizar ações de escuta.

As professoras reconhecem a importância do planejamento flexível e buscam realizar mudanças de percursos propostas pelas crianças, mas a dificuldade da escuta efetiva e a não

construção e avaliação da rotina com as crianças ainda são um entrave para a ampliação da participação. Além disso, compreendem que o planejamento deve ser ampliado, sendo preciso estabelecer diálogo com as crianças, buscando refletir sobre as possibilidades de acordo com suas necessidades ou seus desejos.

As professoras relatam ter liberdade quanto ao planejamento no contexto da instituição, evidenciando que, naquele contexto, elas têm a possibilidade de experimentar formas de se relacionar com as crianças, de errar, de revisar os percursos, de acertar, enfim, possibilidades de ir e vir no planejamento – o que pode favorecer a flexibilização da organização do trabalho pedagógico. Porém, elas não conseguem dizer se efetivamente há menção à participação das crianças no Projeto Político Pedagógico ou até mesmo nos documentos normatizadores ou orientadores da Educação Infantil.

As falas das professoras durante o grupo de discussão, assim como seus gestos e expressões, demonstram um sentimento de pertença à instituição e a esse coletivo, o que pode favorecer o desenvolvimento do trabalho docente e demonstrar que esse fazer é coletivo e influenciado por todos os sujeitos da escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho, é necessário revisitar alguns elementos que foram tratados ao longo do processo de interlocução com os sujeitos participantes do estudo, apresentando os principais pontos de reflexão e “achados” da pesquisa. O trabalho teve como objetivo principal analisar, a partir das experiências vividas pelas crianças e do ponto de vista das professoras, os limites e as possibilidades da participação infantil no cotidiano na Educação Infantil.

Refletir sobre a participação infantil na construção das práticas que acontecem na instituição de Educação Infantil na qual atuo, pensando as crianças como sujeitos potentes e que têm contribuições importantes a serem consideradas nas práticas das professoras, configurou-se como um grande desafio, tendo em vista que o próprio conceito de participação é complexo, que necessita ser refletido e ampliado. Podemos pensar o conceito de participação como um compromisso recíproco entre os sujeitos ao explorarem soluções compartilhadas para situações que surgem no cotidiano, onde todos tem a possibilidade de atuar, decidir, vivenciar, opinar e ter suas ideias acolhidas de forma democrática. A participação neste sentido é uma forma de fortalecimento da Educação Infantil e a possibilidade da construção de uma sociedade de afirmação de direitos

Sendo assim, esta dissertação buscou alcançar os objetivos inicialmente formulados a partir de um referencial teórico interdisciplinar, composto pelos Estudos Sociais da Infância, as contribuições do conceito de Pedagogias Participativas e em pesquisas recentes sobre a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Esse movimento se deu como forma de construir uma lente teórica capaz de acessar as crianças, a partir de suas expressões verbais ou não verbais, e as professoras, a partir da participação no grupo de discussão sobre a percepção das profissionais sobre a participação infantil.

A crise sanitária, imposta pela pandemia, também se configurou como um grande desafio, pois exigiu total revisão do desenho de pesquisa, impondo mudanças de rota nos percursos do trabalho de campo, além de aprofundar os limites quanto aos resultados inerentes a toda pesquisa. O processo de geração de dados teve seu início em fevereiro de 2020, porém, devido à suspensão do atendimento presencial das crianças, determinado pelos órgãos de controle sanitário, em função do avanço da pandemia de COVID-19, as observações deixaram de ser presenciais e passaram a ocorrer em ambiente virtual, no qual professoras e crianças tentavam se comunicavam cotidianamente. Como a proposta inicial era acompanhar as crianças e verificar seus apontamentos quanto às possibilidades de ampliação das suas formas de participação no cotidiano da instituição, a suspensão das atividades presenciais nos impôs a

mudança mais significativa no contexto da pesquisa: a consideração, também, do ponto de vista das professoras sobre a participação das crianças no dia a dia das turmas de Educação Infantil, a partir da realização de um grupo de discussão com elas, como detalhado no quinto capítulo.

Esse novo percurso, agora acrescido da escuta das professoras, indicou um desafio ainda maior, considerando as diferentes funções que desempenho na instituição pesquisada: como gestora, como colega de caminhada das profissionais e como pesquisadora. Essa não foi uma tarefa fácil, na medida em que me exigiu muita reflexão sobre minhas próprias falas e ações perante o grupo de profissionais e um relativo distanciamento na construção das análises.

Separarmo-nos de visões e valores que já estão arraigadas no nosso modo de ver as coisas não é tarefa simples e demanda que olhemos para o campo com um olhar de estrangeiro, mesmo que não seja um olhar totalmente desprovido de nossas convicções. Para tanto, optamos pelos pressupostos do estudo de caso etnográfico, lançando mão de diferentes formas de registros no campo de pesquisa, tais como: observação participante com notas em caderno de campo, com gravações e registros audiovisuais do grupo de discussão realizado juntamente com as professoras. Apesar de todas essas alterações no projeto inicial, ainda assim, acreditamos a pesquisa apresenta importantes contributos.

A participação das crianças nas instituições de Educação Infantil é uma temática que vem despertando meu interesse ao longo de toda minha trajetória, impulsionando-me a realizar esta pesquisa que se transformou em um percurso de ricas experiências e aprendizagens, tanto a partir das relações que estabeleci com as crianças quanto com as profissionais, contribuindo, assim, para meu crescimento pessoal e profissional. O contato que estabeleci com os sujeitos participantes da pesquisa, em especial, com as crianças da turma de 4 anos na Educação Infantil, trouxe-me lembranças da menina que aprendeu a explorar o mundo a partir do quintal de casa – menina esta que, em certa medida, é, hoje, parte da profissional que me tornei. No contato com as crianças, percebi que memórias dessa criança curiosa que fui ainda habitam em mim, contribuindo em minha vida profissional, de mãe, esposa, mulher, pesquisadora, enfim, na forma como me constituo como pessoa.

Retomando os objetivos de pesquisa, considero que a participação das crianças no cotidiano pedagógico transforma as práticas realizadas dentro das instituições de Educação Infantil, pois o(a) professor(a) deixa de ser o(a) único(a) detentor(a) de todo saber, aquele(a) que fala e que possui a última palavra no que concerne ao planejamento, assumindo o lugar de um(a) educador(a) que estabelece relações pautadas no diálogo e na escuta com as crianças. Segundo Formosinho e Formosinho (2019), o papel do(a) professor(a) consiste em organizar o

ambiente educativo e observar a criança, de forma a compreendê-la e responder-lhe, cabendo-lhe, ainda, de promover experiências de aprendizagens contextualizadas.

Nas práticas pedagógicas que têm como fundamentação a participação infantil, o(a) professor(a) abre espaço para a escuta dos saberes e experiências das crianças, sendo elas participantes ativas na elaboração do planejamento, seja de forma direta ou indireta. As crianças deixam de ser consideradas sujeitos passivos e silenciosos e passam a ser consideradas como atores engajados nas dinâmicas do processo educativo, falam, produzem culturas e se desenvolvem nas suas mais diversas dimensões na instituição investigada.

A participação das crianças acontece com maior visibilidade em momentos previstos no Projeto Político Pedagógico da escola, em especial, nos momentos de oficinas e de projetos de investigação – situações de aprendizagem que acontecem semanalmente, por meio de uma forma de organização mais flexível do que outros momentos do cotidiano pedagógico. Para refletir de modo mais profundo sobre os limites e as possibilidades da participação das crianças na definição das práticas pedagógicas que ocorrem naquela instituição, selecionamos três episódios que aconteceram em diferentes momentos da experiência educativa das crianças entre os quais percebemos algumas semelhanças. Uma das semelhanças é o fato de as crianças não necessariamente demandarem de autorização dos adultos para participar de diferentes formas daquilo que foi planejado pela professora – o que exige da docente uma grande sensibilidade, capacidade escuta e observação. Outra semelhança é o fato de que a natureza da participação infantil no planejamento das professoras varia em função das condições de realização da atividade, fazendo com que a professora estimule os diferentes modos de participação das crianças sem, contudo, desobrigar-se de seus planejamentos. Esse fator evidencia as peculiaridades da docência na Educação Infantil que, simultaneamente, cuida e educa, a partir dos diversos interesses (múltiplos e complexos) das crianças. E, por último, quanto mais as professoras desenvolvem a capacidade de escuta e observação das crianças, mais se ampliam as possibilidades de elas participarem de modo mais ativo do cotidiano da Educação Infantil. Assim, a escuta e a observação das crianças são elementos que caracterizam a docência na primeira etapa da Educação Básica - aberta à participação das crianças, elemento central de uma educação democrática.

De igual modo, considero importante ressaltar que são elementos que também contribuem para ampliação da participação das crianças no contexto da Educação Infantil: a organização dos espaços, como um potente auxiliar do trabalho docente, pois sua organização pode facilitar ou restringir a participação das crianças e o planejamento aberto e flexível que se mostre sensível às contribuições das crianças.

Além disso, foi possível perceber que o engajamento e a participação das crianças no que foi proposto pelas docentes passam também pela construção de uma relação de confiança entre elas e a professora e pelas concepções de infância e Educação Infantil que sustentam seu trabalho. Essa constatação evidenciou a necessidade de processos de formação inicial e continuada – que podem auxiliar na construção de um olhar atento às ações e relações que as crianças estabelecem entre si e na interação com os adultos, bem como podem fomentar a ampliação da participação das crianças no contexto escolar. As profissionais reconheceram a formação como fator de ampliação da qualidade do atendimento educacional das crianças de até 5 anos de idade, além de permitir o estabelecimento de uma rede de trocas e de planejamentos compartilhados. Os elementos pontuados pelas profissionais nos permitem, assim, apontar a necessidade de oferta de processos de formação continuada, mas também para a urgência um profundo debate sobre as condições de trabalho das profissionais de Educação Infantil, problematizando a necessidade de discutir a materialidade (acervo literário, materiais para artes visuais etc), a proporção criança-adulto e os tempos destinados a planejamento individual e coletivo, bem como a produção de registros e estudos.

Por fim, resgatando a citação de Jorge Larrosa (2002), considero que a pesquisa, enquanto experiência coletiva, afetou-me de diferentes formas: a experiência proporcionada pela pesquisa permitiu o encontro da professora Márcia com as crianças, com seus pares (profissionais de Educação Infantil do Município de Contagem) e com as teorias pedagógicas que inspiram pensar a docência em creches e pré-escolas. Além disso, a experiência de pesquisa permitiu o meu reencontro com aquela menina que brincava de “cozinhadinha” e que teve, como primeiro “professor”, o pai, que sempre teve sonhos que muitas vezes eram considerados como “enxergar o mundo com lentes cor de rosa”. Esse reencontro, em especial, ampliou significativamente minha visão enquanto profissional, ao levantar reflexões, discussões e construção de novas questões para que possa continuar me movendo em busca de uma educação infantil pública de qualidade. Sonhar ainda continua sendo um grande incentivador para mudanças. Sonhar e buscar transformar os sonhos em realidade foi o primeiro incentivo para a realização desta pesquisa e, ao seu fim, continua sendo o maior incentivo para prosseguir transformando a realidade educativa das crianças.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. Pensar a Participação Infantil nos contextos de educação infantil. IN. AGOSTINHO, Kátia; DEMÉTRIO, Rúbia Vanessa Vicente; BODENMÜLLER, Sáslya. Participação Infantil: a busca de uma relação democrática entre crianças e adultos. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, vol. 17, n.32, p.231, jul-dez/2015.

AGOSTINHO. Kátia Adair. **Formas de Participação das Crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11195>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

AGOSTINHO. Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, p. 69 – 86, 2016. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6437/1/90-298-1-PB-2.pdf>

AGOSTINHO. Kátia Adair. A docência na Educação Infantil COM a Participação das Crianças. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 375-388, maio/ago. 2020 | Disponível em [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)

ALMEIDA, Queila Vasconcelos. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem**. Porto Alegre. 2015. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Estudos Sociais da Infância – Educação e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008. p.119-140.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA. Maria Carmém; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5/2020**. Brasília: MEC, CNE, 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 99/2017, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 53. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, SEB, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental - Brasília MEC/SEF: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)

CAMPOS, Maria Malta. CRUZ, Silvia Helena Cruz. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil, o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2011

CASTRO. Ana Sofia de Freitas Teixeira. **À procura da Pedagogia Participativa: um estudo do caso avaliativo**. Mestrado em Educação da Infância. Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância. Universidade do Minho, Portugal, 2012.

CARVALHO. Regiane Sbroion de. **Participação Infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana**. Ribeirão Preto, 2011. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. FOCHI, Paulo Sérgio. "O muro serve para separar os grandes dos pequenos". **Textura**, v. 18 n.36, jan./abr.2016. Disponível em (PDF) "[O muro serve para separar os grandes dos pequenos " : narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil "](http://researchgate.net) (researchgate.net)

CASTRO, Joelma Salazar de. A Docência na educação infantil como ato pedagógico: alguns elementos que a constituem. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). **Anais...** 2017. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25468\\_12657.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25468_12657.pdf)

CERISARA. Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 326-345, set. 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. **Caderno da Educação Infantil: construindo o projeto político-pedagógico**. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2007.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos**. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012. (Coleção 11 volumes).

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Discutindo o currículo da Educação Infantil de Contagem/** Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

CONTAGEM, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Trilhas do Saber**. Documento Orientador para o planejamento de atividades remotas. Prefeitura Municipal de Contagem, 2021.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

- CORSARO, William A. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOCHI, Paulo Sérgio. **O brincar heurístico na creche**. Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.
- FORMOSINHO, Julia. FORMOSINHO, João. **Pedagogia em Participação – A Perspectiva Educativa da Associação Criança**. Portugal: Porto Editora, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância – Diálogos sobre Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Modos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GARCIA, Andréa Costa. PINAZZA, Mônica Appezzato. BARBOSA, Maria Carmem Siveira. Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 24, 2020.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O jogo e a Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-43.
- KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KRAMMER, Sônia. Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002, p. 41-59.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

- LIMA, Rosalba Rita. **A Coleção de Currículos da Educação Infantil de Contagem/MG e os efeitos na prática docente**. Monografia de Especialização em Docência na Educação Infantil. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- LIRA. Cláudia Dantas de Medeiros. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2014.
- MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella et. alli. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem Reggio Emilia para a Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-103.
- MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd - Universidade do Minho, 2010, vol. 23, nº1, p. 183-202, 2010.
- MARQUES. Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, ano 19, n.28, p. 263-284, mai/ago. 2016.
- MAZZA, Débora. A leitura sociológica do folclore: a contribuição de Florestan Fernandes. In: REUNIÃO ANUAL DO ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Resumos. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <24reuniao.anped.org.br/T1481427895533.doc>. Acesso em: 05 .mai.2021
- MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições** | v. 25, n. 3 (75) | p. 45-62 | set./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suley Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2016.
- MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Alexandre Filordi de. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MÜLLER, Fernanda; DELGADO, Ana Cristina Coll. Em Busca de Metodologias Investigativas com as Crianças e Suas Culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.161-179, maio/ago. 2005.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 25-60.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogias Transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019. p. 3-25
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de formação. In: FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica.

**Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogias Transmissivas e Pedagogias Participativas nas Escolas de Massas. In: **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil – Um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019. p.3-25.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. (s.d.). **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da associação da criança.** Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/283500319>. Acesso em: 11 jul. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **A escola vista pelas crianças.** Portugal: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato. **Pedagogia(s) da infância:** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes Nacionais? I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010

PIRES, Cristina Maria Mesquita. **A voz da criança sobre inovação pedagógica.** Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Portugal, 2013.

PROENÇA, Maria Alice. **A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** São Paulo: Panda Educação. Editora Original, 2019.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: FERNANDES, Marina. **Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** Escutar, Investigar e Aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2005

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6589>. Acesso em: 1 set. 2021.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O Protagonismo Infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, 2015.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O Planejamento no Enfoque Emergente:** Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; GOULART, Maria Inês Mafra (Org.). **Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

SILVEIRA, Débora de Barros; ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: 115| “Desemparedar” na Educação Infantil MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.

VINAGRE, Luisa. **Pedagogia Participativa: a arte de criar pontes entre as intencionalidades educativas e os propósitos das crianças – O respeito dos direitos das crianças na vanguarda da prática educativa**. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação da Prof. Doutora Rita Brito, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2017.

WELLER, Wivian. Grupos de Discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**ANEXOS****ESCOLA MUNICIPAL CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos que seja realizado neste estabelecimento o projeto de pesquisa **A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de uma escola em Contagem - MG**, que será desenvolvido por Márcia Aparecida Gomes Campos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional: linha da Infância e Educação Infantil – UFMG, sob orientação do professor Dr. Levindo Diniz Carvalho, da Faculdade de Educação da UFMG, e Co-orientação do Professor Dr. Sandro Vinicius Salles, da UFJVM. Declaramos, nesta oportunidade, que fomos devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e as atividades que serão desenvolvidas nesta instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte da pesquisadora responsável, dos requisitos das Resoluções que regem a ética em pesquisa brasileira do Conselho Nacional de Saúde, CNS 466/2012, 510/2016, 588/2018 e suas legislações complementares. Além disso, a pesquisadora deverá comprometer-se a utilizar os dados dos participantes da pesquisa exclusivamente para fins científicos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Declaramos estar cientes de que, antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado e emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO EQUIPE PEDAGÓGICA

Você está sendo convidada para participar e acompanhar a pesquisa de mestrado intitulada: "A participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil", sob responsabilidade dos pesquisadores Márcia Aparecida Gomes Campos, professor Dr. Levindo Diniz Carvalho e professor Dr. Sandro Vinicius Salles.

O objetivo da pesquisa é analisar a participação das crianças no cotidiano de uma turma de 4 anos em uma escola de Educação Infantil, compreendendo seus potenciais e limites. No decorrer da investigação, buscaremos apreender e analisar a participação das crianças nas rotinas da educação infantil e as práticas pedagógicas que limitam ou potencializam a participação; refletir sobre as possibilidades de participação das crianças nas interações que ocorrem na turma de Educação Infantil, com os materiais e como os ambientes, além de identificar e compreender os pressupostos que fundamentam as Pedagogias Participativas. Ao final da pesquisa, produziremos uma revista, juntamente com as crianças e professoras, com as reflexões realizadas durante a pesquisa, assim como a percepção das crianças sobre as práticas propostas e/ou construídas neste percurso.

A pesquisa prevê um período de observação no cotidiano escolar com o intuito de nos aproximarmos das experiências da criança neste ambiente coletivo. O diálogo com a equipe pedagógica nos ajudará a compreender como ocorre a participação das crianças nas rotinas da turma pesquisadas, além de auxiliar na escrita e análise dos dados da pesquisa. Dessa forma, nos ajudarão a compreender suas percepções sobre a participação das crianças, como ela ocorre, o que a potencializa ou a limita.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, seguiremos, como metodologia, a observação na sala de aula das crianças, registros no diário de campo, entrevistas com as crianças e com as professoras da criança, diálogos com a equipe pedagógica, além de registros de imagem. A entrevista com as professoras e as atividades realizadas pelas crianças serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

As pedagogas e gestoras que concordarem em participar da pesquisa estão cientes de que são voluntárias, que não receberão remuneração, que não terão nenhum custo com a pesquisa e que serão informadas sobre o seu andamento, sempre que desejarem.

Os arquivos com as entrevistas, as gravações e desenhos ficarão sob a guarda dos pesquisadores por um período de 5 (cinco) anos. Após esse período, todo o material coletado será destruído. Todas as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins de

pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, revistas e livros. O nome das crianças participantes, no entanto, não será identificado, conservando-se o anonimato.

Os riscos para as crianças, professoras e familiares participantes da pesquisa tais como desconforto, constrangimento ou incômodo, são mínimos e para minimizar ainda mais os riscos, as pesquisadoras se comprometem a dialogar com você, as professoras e com as crianças sobre a pesquisa, prestando sempre as informações necessárias. Além disso, a qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos sobre o andamento do estudo e até mesmo retirar a autorização de sua participação.

Os resultados da pesquisa podem trazer benefícios para as crianças e para a comunidade em geral, por possibilitarem uma melhor compreensão da importância de potencializar a participação das crianças e de sua condição ativa como sujeitos sócio-histórico-culturais auxiliando-nos na construção de práticas educativas que se pautem por esta concepção. Por meio dos conhecimentos elaborados com e pelas crianças, poderemos também ter elementos para construir relações mais horizontais e dialógicas com elas. Esses benefícios influenciam diretamente na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

A autorização será fornecida através de sua assinatura do presente Termo de Consentimento e sua rubrica em todas as páginas em duas vias de igual teor, sendo que uma via ficará com você e a outra será arquivada. Informamos a você que, em caso de qualquer dúvida ética, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – através do telefone e dos endereços indicados neste documento. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradecemos por sua colaboração.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho	Márcia A. G. Campos	Prof. Dr. Sandro V.S. Santos
Pesquisador responsável	Pesquisadora responsável	Pesquisador Responsável

**Dados dos pesquisadores:**

Levindo Diniz Carvalho e Márcia Aparecida Gomes Campos

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

TELEFONE: (31) 3409-6355.

Emails: levindodinizc@gmail.com; [marciagomescaic@gmail.com](mailto:marciagomescaic@gmail.com); sandro....

**Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG**

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

TELEFONE: (31) 3409-4592

E-MAIL: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

**Permissão do responsável para a participação da criança**

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_

permito que a criança \_\_\_\_\_ participe da pesquisa e declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado (a) pelos pesquisadores: Márcia Aparecida Gomes Campos e Levindo Diniz Carvalho dos procedimentos a serem utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda que este termo foi assinado em duas vias de igual teor, sendo que eu fiquei de posse de uma delas. Sendo assim, concordo em participar e contribuir com a pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2020.

**Autorização para o uso de imagens**

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_

permito a realização de filmagens e imagens da criança \_\_\_\_\_ durante a pesquisa e sua divulgação em congressos, revistas e livros, conservando o anonimato da criança.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2020.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PROFESSORA

Você está sendo convidada para participar e acompanhar a pesquisa de mestrado intitulada: "A participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil", sob responsabilidade dos pesquisadores Márcia Aparecida Gomes Campos e Levindo Diniz Carvalho. O objetivo da pesquisa é analisar a participação das crianças no cotidiano de uma turma de 4 anos em uma escola de Educação Infantil compreendendo seus potenciais e limites. No decorrer da investigação, buscaremos apreender e analisar a participação das crianças nas rotinas da educação infantil e as práticas pedagógicas que limitam ou potencializam a participação; refletir sobre as possibilidades de participação das crianças nas interações que ocorrem na turma de Educação Infantil, com os materiais e como os ambientes, além de identificar e compreender os pressupostos que fundamentam as Pedagogias Participativas. Ao final da pesquisa, produziremos uma revista, juntamente com as crianças e professoras, com as reflexões realizadas durante a pesquisa, assim como a percepção das crianças sobre as práticas propostas e/ou construídas neste percurso. A professora consente que sua entrevista e considerações sobre a pesquisa sejam publicadas no produto intitulado revista.

A pesquisa prevê um período de observação no cotidiano escolar com o intuito de nos aproximarmos das experiências da criança neste ambiente coletivo. O diálogo e a entrevista com as professoras nos ajudarão a compreender como ocorre a participação das crianças nas rotinas da turma pesquisadas, além de auxiliar na escrita e análise dos dados da pesquisa. Dessa forma, as entrevistas com as professoras nos ajudarão a compreender suas percepções sobre a participação das crianças, como ela ocorre, o que a potencializa ou a limita.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, seguiremos, como metodologia, a observação na sala de aula das crianças, registros no diário de campo, entrevistas com as crianças e com as professoras da criança, além de registros de imagem. A entrevista com as professoras e as atividades realizadas pelas crianças serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

As professoras que concordarem em participar da pesquisa estão cientes de que são voluntárias, que não receberão remuneração, que não terão nenhum custo com a pesquisa e que serão informadas sobre o seu andamento, sempre que desejarem.

Os arquivos com as entrevistas, as gravações e desenhos ficarão sob a guarda dos pesquisadores por um período de 5 (cinco) anos. Após esse período, todo o material coletado será destruído. Todas as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, revistas e livros. O nome dos participantes, no entanto, não será identificado, conservando-se o anonimato.

Os riscos para as crianças, professoras e familiares participantes da pesquisa, tais como desconforto, constrangimento ou incômodo, são mínimos e para minimizar ainda mais os riscos, as pesquisadoras se comprometem a dialogar com você e com as crianças sobre a pesquisa, prestando sempre as informações necessárias. Além disso, a qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos sobre o andamento do estudo e até mesmo retirar a autorização de sua participação.

Os resultados da pesquisa podem trazer benefícios para as crianças e a comunidade em geral, por possibilitarem uma melhor compreensão da importância de potencializar a participação das crianças e de sua condição ativa como sujeitos sócio-histórico-culturais nos auxiliando na construção de práticas educativas que se pautem por esta concepção. Por meio dos conhecimentos elaborados com e pelas crianças, poderemos também ter elementos para construir relações mais horizontais e dialógicas com elas. Esses benefícios influenciam diretamente na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras com as crianças.

A autorização para sua participação e utilização das imagens gerada será fornecida através de sua assinatura do presente Termo de Consentimento e sua rubrica em todas as páginas em duas vias de igual teor, sendo que uma via ficará com você e a outra será arquivada. Informamos a você que em caso de qualquer dúvida ética, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – através do telefone e dos endereços indicados neste documento. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradecemos por sua colaboração.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho	Márcia A. G. Campos	Prof. Dr. Sandro V.S. Santos
Pesquisador responsável	Pesquisadora responsável	Pesquisador Responsável

**Dados dos pesquisadores:**

Levindo Diniz Carvalho e Márcia Aparecida Gomes Campos

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

TELEFONE: (31) 3409-6355.

Emails: levindodiniz@gmail.com; marciagogescaic@gmail.com

**Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG**

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

TELEFONE: (31) 3409-4592

E-MAIL: coep@prpq.ufmg.br

**Autorização para o uso de imagens**

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_

permito a realização de filmagens e imagens das atividades desenvolvidas com as crianças na turma durante a pesquisa e sua divulgação em congressos, revistas e livros, conservando o anonimato da criança.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2019.

<p>Oi _____          Meu nome é Márcia e sou pesquisadora.          Você sabe o que é uma pesquisadora?          Ficarei em sua sala para observar e aprender muito com você e sua professora.</p>	<p>Solicitar para a criança que faça um desenho sobre o que ela compreendeu dessa parte da explicação.</p>
<p>Vamos conversar sobre você, sua escola, sua professora e seus colegas. As coisas que vocês fazem juntos, as coisas que você gosta de fazer e o que não gosta muito! Você poderá fazer vários desenhos para mim. Se você concordar, vamos gravar seus dias na sala e na escola.</p>	<p>Solicitar para a criança que faça um desenho sobre o que ela compreendeu dessa parte da explicação.</p>
<p>Se aceitar, peço que escreva ao lado seu nome do jeito que conseguir ou faça um desenho. Você pode desenhar o que quiser.</p>	<p>Solicitar para a criança que faça um desenho sobre o que ela compreendeu dessa parte da explicação.</p>