

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSA:
POSSIBILIDADES E LIMITES DA
AÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

GOIÂNIA-GO
2015

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES DA SIVA

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSA:
POSSIBILIDADES E LIMITES DA AÇÃO
EDUCATIVA E PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Romilson Martins Siqueira.

GOIÂNIA-GO
2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

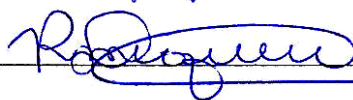
S586p	<p>Silva, Adriana Aparecida Rodrigues da</p> <p>A participação das crianças na roda de conversa [manuscrito]: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil - / Adriana Aparecida Rodrigues da Silva. – Goiânia, 2015.</p> <p>237 f.: 30 cm</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2015.</p> <p>“Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira”.</p> <p>1. Educação de criança. 2. Conversação – criança. 3. Comunicação oral – criança. I. Siqueira, Romilson Martins (orient.). II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.</p> <p>CDU: 373.2 (043)</p>
-------	--

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSA:
POSSIBILIDADES E LIMITES DA AÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação aprovada em 29 de junho de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

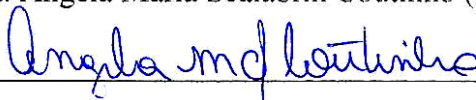
Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante (membro / PUC Goiás)



Profa. Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho (membro externo/ UFPR)



Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte (suplente/ PUC Goiás)

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva (suplente/UFG)

Aos SUJEITOS (adultos e crianças) que possibilitaram a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe (e sua memória), que sempre me fortaleceu para eu chegar até aqui.

Ao meu marido Lázaro, que me incentivou a realizar esse trabalho, compreendendo minhas necessidades, minhas ausências e faltas, sendo parceiro, companheiro e ouvinte.

Aos meus filhos, Paulo Victor e Adriano, que foram protagonistas do meu amor e interesse pelas questões da infância.

Às minhas irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pela parceria, apoio e incentivo.

À minha amiga Luciana Paiva pelo ombro amigo, incentivo e trocas.

Aos membros do GEPCEI.

Às minhas companheiras de trabalho da DEI e CEI São Domingos de Sávio, pelo apoio e compreensão.

Em especial, ao meu querido orientador e mestre Romilson Martins Siqueira, por me ouvir, incentivar, acompanhar e cuidadosamente me conduzir pelo caminho da perseverança.

Aos CMEIs que abriram suas portas para a realização deste trabalho.

Às crianças e professoras que permitiram minha estadia e preencheram este trabalho com sua presença e participação.

Às professoras Ângela e Cláudia, por concordarem em participar da avaliação deste trabalho desde o momento da qualificação, por suas tão preciosas contribuições.

Ao financiamento da FAPEG.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a participação das crianças nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil e procura elucidá-la a partir das seguintes questões centrais: Quais as formas e significados da participação das crianças na roda de conversa? É possível perceber alterações na ação educativa e pedagógica a partir do que as crianças trazem para a conversa na roda? Objetiva-se reconhecer elementos e estratégias que possibilitam e/ou limitam a participação das crianças nesses momentos. Tomam-se como referências de estudos e pesquisas autores como Gaitán, Hart, Fernandes, Espinar, Sarmiento e Coutinho. Apesar das inúmeras possibilidades de compreensão sobre a participação das crianças na roda de conversa, aqui ela é tomada como lugar que possibilita a participação política e pedagógica desses sujeitos. Foi realizada uma análise das produções acadêmicas (teses e dissertações) inscritas no banco de teses da Capes nos últimos cinco anos com o intuito de conhecer as produções brasileiras sobre a temática. Na pesquisa de campo, de acordo com critérios preestabelecidos, buscou-se observar a participação das crianças de quatro (4) anos de idade nos momentos de roda de conversa, realizados a partir da condução das professoras, em cinco (5) Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI - da cidade de Goiânia. No total foram documentados dezenove (19) momentos, por meio de registros fílmicos. Realizaram-se, também, entrevistas com as profissionais. Para alcançar os objetivos definidos, procedeu-se às análises dos conteúdos à luz da matriz teórica do Materialismo Histórico Dialético, que se baseia nas discussões da produção humana e seus nexos constitutivos na história, no movimento, nas contradições de classe e na ação/atividade entre seres humanos. Os resultados dessa investigação indicaram a roda de conversa como uma atividade altamente instrumentalizada e organizada a partir das concepções dos adultos, no que se refere à rotina e à convivência coletiva. Os capítulos que compõem a dissertação discorrem sobre temáticas que, articuladas e situadas no contexto histórico, social e cultural, dão tessitura ao tema proposto. As discussões dos capítulos estão assim tematizadas: infância, criança, direitos e participação infantil; a importância política e pedagógica da participação na roda de conversa; entre criança e adultos: o protagonismo na roda; possibilidades e limites da participação das crianças na roda de conversa em contextos de Educação Infantil. A pesquisa possibilitou compreender aspectos do sentido e significado da participação nessa atividade pedagógica realizada no cotidiano das instituições e o seu papel na prática educativa.

Palavras-chave: Infância. Crianças. Direitos. Participação. Roda de conversa.

ABSTRACT

This work has as study object the participation of children in conversation circles in the context of early childhood education and seeks to elucidate it from the following key questions: What are the forms and meanings of children's participation in the conversation wheel? You can see changes in the educational and pedagogical action from what children bring to the conversation on the wheel? The objective is to recognize elements and strategies that enable and / or limit the participation of children at these times. Authors such as Gaitán, Hart, Fernandes, Espinar, Sarmento and Coutinho are taken as references to studies and research. Despite numerous possibilities of understanding on the participation of children in the conversation wheel, here it is taken as a place that allows the political and educational participation of these subjects. An analysis of academic productions was performed (theses and dissertations) entered in the CAPES thesis database in the last five years in order to meet the Brazilian productions on the subject. In the field research, according to pre-established criteria, we tried to observe the participation of children of four (4) years of age in times of conversation wheel, made from the conduct of teachers, in five (5) Municipal Centres Education Infantil - CMEI - the city of Goiania. In total documented nineteen (19) times through filmic records. There were also interviews with professionals. To achieve the set goals, we proceeded to the analysis of the contents in the light of the theoretical framework of Historical and Dialectical Materialism, which is based on discussions of human production and its constituent links in history, the movement, the class contradictions and action / activity among humans. The results of this research indicated the conversation wheel as a highly instrumented activity and organized from adult conceptions, with regard to the routine and living together. The chapters of the dissertation discourse on issues that, articulated and located in the historical, social and cultural context, give texture to the proposed theme. The discussions of the chapters are as themed: childhood, child rights and child participation; political and pedagogical importance of participation in the conversation wheel; between children and adults: the role on the wheel; possibilities and limits of participation of children in the conversation runs on Early Childhood contexts. The research enabled us to understand aspects of the meaning and significance of participation in this educational activity performed in daily life of the institutions and their role in educational practice.

Keywords: Childhood. Children. Rights. Participation. Talk wheel.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1	
INFÂNCIA, CRIANÇA E PARTICIPAÇÃO INFANTIL	25
1.1 SUJEITO E SOCIEDADE: O LUGAR DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA	25
1.2 INFÂNCIA E CRIANÇA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL.....	29
1.3 A QUESTÃO DOS DIREITOS	39
1.4 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL.....	46
1.5 A PARTICIPAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	59
CAPÍTULO 2	
IMPORTÂNCIA POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA PARTICIPAÇÃO NA RODA DE CONVERSA.....	64
2.1 A IMPORTÂNCIA POLÍTICA DA PARTICIPAÇÃO NA RODA DE CONVERSA ...	74
2.2 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA PARTICIPAÇÃO NA RODA DE CONVERSA ...	78
CAPÍTULO 3	
ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS: O PROTAGONISMO NA RODA DE CONVERSA	90
3.1 ESCUTA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	90
3.2 OS SUJEITOS E SUA CARACTERIZAÇÃO: AS PROFESSORAS	96
3.3 PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA.....	102
3.3.1 Saberes e concepções sobre a participação	104
3.3.2 Saberes e concepções sobre a ação infantil.....	108
3.3.3 Saberes e concepções sobre o sentido da participação na Educação Infantil.....	112
3.3.4 Saberes e concepções sobre o papel do registro e do planejamento diante uma relação democrática entre crianças e adultos.....	116
3.3.5 Saberes sobre a participação das crianças na ação coletiva	121
3.4 O SIGNIFICADO E O LUGAR DA PARTICIPAÇÃO NA RODA DE CONVERSA..	122

CAPÍTULO 4

POSSIBILIDADES E LIMITES DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA

DE CONVERSA EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	134
4.1 DIÁLOGOS EM RODA	134
4.1.1 Interações e brincadeiras	134
4.1.2 Ausência do sentido político	139
4.1.3 Centralidade no adulto	140
4.1.4 Relações de poder.....	144
4.2. DISCIPLINA E CONTROLE	148
4.2.1 A roda como instrumento disciplinador	148
4.2.2 A roda como instrumento de controle do corpo, desejo e necessidades	150
4.3 ASSUNTOS DA RODA	154
4.3.1 A roda como instrumento didático	154
4.3.2 Ausência da construção da oralidade	156
4.3.3 Ausência da construção do pensamento científico nas crianças	162
4.4 A RODA NA AÇÃO DOCENTE	166
4.4.1 Ausência do planejamento e sentido da roda	166
SÍNTESES E PROBLEMATIZAÇÕES	171
REFERÊNCIAS	186

ANEXO A – Roteiro para entrevista com a professora regente	198
ANEXO B – Questionário aplicado às professoras regentes	200
ANEXO C – Sínteses das entrevistas	206
ANEXO D – Protocolo de registro	208
ANEXO E – Sínteses de registros	210
ANEXO F – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - Crianças	227
ANEXO G – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais	229
ANEXO H – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - Profissionais	233

INTRODUÇÃO

Vem ouvir meu canto.
Deixa eu te encantar.
Deixa por enquanto e
vem se entregar.
Sem quebrar o encanto
deixa eu te embalar
Há em cada canto
sentido de Emcantar
Canto de alegria
Canta de tristeza
Canta a alforria
Canta a singeleza
Canta as maravilhas da mãe natureza
Canta a sinfonia
Canta a alegoria da plena beleza
Vamos reunindo gente pra cantar
E num mesmo canto a gente se encantar
Celebrar a vida
Ver nosso lugar como quem no mundo
vem participar...

(CD EMcantar)

A presente pesquisa - *A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil* - tem como **objeto de estudo** a participação das crianças nas rodas de conversa. Foram escolhidas, a partir de critérios específicos, cinco instituições públicas de Educação Infantil localizadas na cidade de Goiânia como campos de estudo para a apreensão desse objeto. Mas, por que tratar da participação das crianças como objeto de estudo numa pesquisa acadêmica?

A **justificativa** para a realização desta pesquisa está entrelaçada ao percurso profissional desta pesquisadora na Educação Infantil e ao interesse em ampliar os conhecimentos sobre os campos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, que têm como sujeitos de seus estudos as crianças. O intento é o de que, ao se empreender este estudo, seja possível ampliar a compreensão de seus modos efetivos de participação, *modos de quem vem ao mundo para participar*.

A defesa da participação ativa das crianças nos diferentes espaços que ocupam, independentemente das idades ou da consideração de suas competências, parte do entendimento de que é necessário reafirmar aquilo que há de específico, inerente e particular nos seus modos de ser e de viver, mas não no sentido de exacerbá-los. Pelo contrário, é

exatamente por ser humana que a criança, por muitos séculos, foi silenciada e a ela vem sendo negada essa condição. É preciso considerá-las como sujeitos em condições específicas. Trata-se de tomar o sentido da participação como uma das condições de efetivar um direito a ser restituído.

Dessa forma, há que se tensionar e ampliar o debate sobre a participação das crianças e suas implicações na relação pedagógica democrática no contexto da Educação Infantil. Reconhecem-se, assim, as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, e a instituição educativa como um espaço de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade que se afirma com direitos. A criança é um agente social, ser humano concreto que vivencia a infância como processo de construção social, político e científico, e esse processo deve considerar a pluralidade e a heterogeneidade dos sujeitos.

A presença das crianças na sociedade e a sua consideração como sujeitos participantes não se deram sem os processos de tensões da história humana. Essas tensões partem dos moldes de sociedade estabelecidos em diferentes momentos da história e nesses moldes as crianças foram e ainda são pensadas segundo os pressupostos dos adultos, e não a partir delas mesmas. As formas de conceber a infância se deram e se dão por vários sentidos que a traduzem conforme as idealizações da sociedade adulta.

Para Siqueira (2011), não existem crianças e infâncias que não sejam produtos de um tempo construído mediante as relações humanas, nas contradições de classe, nas contradições do modelo econômico que engendram as formas de sociabilidade. Segundo o autor, as concepções que nortearam ou têm norteadado a infância configuram-se muitas vezes a partir da ideia de que as crianças precisam ser reguladas, normatizadas, disciplinadas e silenciadas.

Desse modo, ainda conforme o autor, a criança foi referida como inexistente do processo social: “foi romantizada com um tempo humano carregado da perfeição e da inocência, foi tomada como problema social, portanto, como objeto da polícia e do governo, e também já foi considerada futuro da nação” (SIQUEIRA, 2011, p. 32). Atualmente podem-se vislumbrar, nas malhas dos processos históricos, concepções de “criança como ator social e portadora de direitos e da infância como categoria do tipo geracional, sendo por vezes reapropriadas a fim de colocar em evidência o sujeito, no caso a criança” (SIQUEIRA, 2011, p. 172).

Perspectivar a participação das crianças implica lutar pela existência de espaços de escuta, de comunicação e de diálogo para os quais confluem intersubjetividades da realidade social desses atores. Supõe, ainda, que os adultos as reconheçam: como sujeitos capazes de

tomar decisões que afetem suas vidas; que são hábeis comunicantes mediante utilização de uma variedade enorme de linguagens; que são agentes ativos que influenciam o mundo e interagem com ele; que elaboram e dão sentido à sua existência como seres sociais e, principalmente, que são sujeitos.

Como **campo de estudo** sobre a participação, optou-se, nesta pesquisa, por tomar a roda de conversa como atividade eminentemente política e pedagógica. Por que a roda de conversa? Por se acreditar na relação dialógica entre os sujeitos e por essa atividade ser um momento político e pedagógico cheio de complexidades; e também por ser dinâmica e se constituir no respeito, na fala, na exposição dos desejos e das necessidades. E ainda, por se acreditar que esse momento vá além da leitura literária e que esteja para além do estabelecimento dos combinados relativos aos aspectos comportamentais; é espaço no qual todos os sujeitos têm a mesma altura, veem-se e se comprometem.

Muitas vezes, essa prática de escuta e diálogo limita-se ao *estar presente* e não se estende a uma *ação ativa* dos agentes sociais, à consideração de que são seres relevantes no que “dizem” e naquilo de que “necessitam”. Quando se trata da participação de crianças, a questão é mais complexa e singular, uma vez que essa categoria geracional, conforme Sarmiento (2005b), é desprovida de representação política e seu espaço de atuação participante ainda é muito restrito e dependente das ações e concepções dos adultos.

A concepção de participação defendida nesta pesquisa fundamenta-se no conceito de autonomia, que significa a capacidade dos sujeitos de se posicionar frente aos assuntos que são de seu interesse. No texto *Políticas Públicas e Participação Infantil* (2007), de autoria dos professores Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 190), a participação das crianças é considerada como processo de interação social que acontece nos espaços coletivos e é preciso levar em conta que as possibilidades participativas estão consequentemente ligadas, “ora constringidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que [as crianças] estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e pelas estruturas sócio-econômicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas, dentre outras”.

É possível perceber uma significativa alteração nas formas de organização política e pedagógica da Educação Infantil a partir da legislação nacional que passou a concebê-la como primeira etapa da educação básica. Todavia, nem sempre a participação das crianças nesse espaço tem se constituído como instrumento de garantia de direitos e de autonomia, ainda que a legislação afirme que elas devem (ou têm o direito) de participar. Essa tensão dialética está presente ao longo dos capítulos desta dissertação.

O **quadro teórico** desta pesquisa perpassa os princípios do Materialismo Histórico Dialético no método de análise e nos campos científicos, a partir dos estudos da infância no estabelecimento de um diálogo interdisciplinar entre a Sociologia da Infância e as Teorias Críticas. Entende-se que, para a apreensão do objeto de estudo, faz-se necessária uma abordagem interdisciplinar que o compreenda e ao mesmo tempo reafirme os tensionamentos no campo da contradição, da exclusão, do assujeitamento e dos processos de normatização e moralização dos indivíduos.

A sociedade é uma realidade complexa que está em constante movimento; portanto, é preciso um método, uma teoria de interpretação que permita a análise do objeto nesse processo, e o Materialismo Histórico Dialético vem a esse encontro por ser uma teoria que se instala a partir da materialidade e da concreticidade da vida. Neste sentido, é importante apreender o objeto desta pesquisa a partir da abordagem de categorias, como: trabalho (como atividade humana), movimento, papel da história, dialética e exclusão social. Esta última, na mediação com as demais, é extremamente importante para apreender e (des)velar os processos e os lugares pelos quais historicamente as crianças têm sido consideradas.

Por tratar da infância, da criança e de seus modos de participação, esta pesquisa também parte dos pressupostos da produção na história humana. Assim, o papel das brincadeiras, o papel das interações e o da mediação revelam-se categorias importantes para a compreensão da infância/criança situadas no mundo histórico/cultural. Vislumbra-se um estudo mais profícuo das relações que permeiam a participação das crianças, de modo a ampliar tanto a reflexão singular, proveniente dos aspectos particulares da cultura, quanto a reflexão universalizada que abarca os aspectos culturais comuns. Ambas são construídas historicamente, conforme o tempo e as relações sociais vigentes.

Assim, ao tratar do tema participação das crianças na roda de conversa, este estudo aproxima dois pontos: a perspectiva das crianças consideradas como pessoas humanas, sujeitos de classe, mas excluídas socialmente, e a lógica a partir da qual se opera essa exclusão. Em relação a estes pontos de partida, registra-se que a forma de organização social e econômica do sistema capitalista apresenta uma contradição entre acumulação e distribuição, o que acaba por inviabilizar os ideais de igualdade e de universalização, presentes na noção de cidadania, porque, se de um lado, a

[...] sociedade capitalista [...] procura manter a propriedade privada dos meios de produção, a competição do mercado, a acumulação do capital [...], de outro, ela necessita [...] que o capital circule e que um maior número de pessoas se integre nos benefícios que essa acumulação deve produzir (FERREIRA, 1993, p. 159).

Resende (2007), em seu artigo *Da relação indivíduo e sociedade*, argumenta que indivíduo e sociedade não são autônomos, distintos, independentes, dicotômicos ou ausentes em reciprocidade. É preciso definir e apreender a relação existente entre ambos, com suas tramas e nexos aparentes e ocultos. Essa relação não é tranquila nem linear, muito menos constitui-se em um único processo; é complexa e deve ser desdobrada em seus elementos constitutivos. Ainda que “sociedade” se refira a uma unidade indissolúvel, funcional e integrada, indivíduo e sociedade constroem-se no mesmo processo: o indivíduo constitui-se sob subjetivação e internalização da objetividade social, e a sociedade constitui-se a partir das muitas e diferentes expressões objetivadas dessas subjetividades.

O tema da participação é aqui apreendido a partir da análise de Marx, que busca compreender a relação do indivíduo com a sociedade pela distinção entre o que é aparente e o que é essencial. Ao se proceder assim, compreende-se que o homem é um ser simultaneamente individual e universal.

Essa compreensão se faz necessária, pois é preciso apreender o indivíduo como ser social, em relação com outros indivíduos e com a natureza. Os indivíduos dependem da relação com outros para se constituir. Nesse contexto, considera-se que as crianças aprendem e se desenvolvem nas interações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas, com adultos e com crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais nos quais se inserem.

A criança é um indivíduo histórico, de direitos e produtor de cultura. O que está em questão, contudo, é considerar que, na análise da ideia de “sujeito de direitos”, pode-se apreender o risco de racionalizar a “ideia de criança” e ocultar sua verdadeira constituição, sua realidade concreta e suas razões.

Nesse referencial, pretende-se também estabelecer um diálogo com autores reconhecidos no campo da Sociologia da Infância e suas respectivas categorias de análise: infâncias, crianças, direitos e participação, uma vez que esse campo do conhecimento defende que a criança tem direito à participação e que sua voz deve ser ouvida e levada em consideração em diferentes instâncias da sociedade. As “vozes” das crianças evidenciam seus desejos, conhecimentos e necessidades. A participação infantil faz com que as crianças incorporem e apreendam seus direitos e possam vivê-los em seu cotidiano, além de oportunizar o exercício de criticidade, da reflexão, de noções de cidadania e a avaliação das próprias decisões.

Ainda que aqui não se defendam modelos, testes ou protótipos de participação, não se

pode deixar de discutir a escala de participação elaborada por Roger Hart (1992). Seus estudos são importantes por trazerem o alerta para a existência de diferentes formas de “não participação”, que vão desde a manipulação - passando pela decoração - até o simbolismo. Para o autor a participação define-se como: relação com os processos de compartilhar as decisões que afetam individual e coletivamente as crianças. É o meio pelo qual se constrói a democracia e é um critério com o qual se deve julgá-la. A participação, portanto, é um direito fundamental da cidadania,

[..] é a força mobilizadora para a construção de ideais de mudanças; é um elemento chave para o exercício de outros direitos; é um pré-requisito para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade; é um direito que se conquista por meio de um processo de construção de lutas individuais e coletivas, com responsabilidade e organização para garantir que a opinião e expressão de crianças sem distinção de raças, religião, capacidades físicas, sexo, opinião política ou outros, incidam de forma propositiva na tomada de decisões em todos os âmbitos (HART, 1992, p. 11).

A efetividade da participação deve fundamentar-se em relações horizontais com respeito e solidariedade, principalmente nos espaços institucionalizados, deixando-se de lado as formas decorativas, enunciativas e manipuladoras, haja vista que as vozes ou outras formas de expressão das crianças começam a ter presença efetiva quando a condição de ator social se faz legítima.

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças têm como parceiros as professoras e as demais crianças, que contribuem no processo de apropriação do conhecimento de si, do outro e do mundo que as cerca. Desse modo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento é permeado por tudo aquilo que cada um apreende de seu contexto sociocultural e também pelas mediações recebidas.

Dessa forma, considerando-se o princípio de que a ação educativa traduz um sentido político e pedagógico, esta deve ser organizada de forma intencional, planejada e com objetivos definidos pelo profissional conjuntamente com as crianças, com base na dinâmica cotidiana dos diferentes grupos de crianças, suas manifestações, conhecimentos e curiosidades, seus questionamentos e interesses, suas convergências e divergências, além de outros aspectos que exprimem a singularidade de todos os indivíduos envolvidos no processo.

Nesse entendimento, olhar a participação das crianças na roda de conversa apresenta-se relevante para a área da Educação, principalmente para os estudiosos, pesquisadores e profissionais que atuam com a primeira infância, uma vez que trará contribuições significativas para a Educação Infantil. No presente trabalho, objetiva-se evidenciar as

possibilidades e os limites da participação desses sujeitos. Pretende-se observar as diferentes formas de participação que limitam ou possibilitam às crianças manifestarem suas opiniões, desejos, conhecimentos e vontades durante os diálogos estabelecidos nessa atividade.

Sobre o *estado do conhecimento sobre o tema*, destaca-se o momento de levantamento e análise desse objeto nas produções acadêmicas. Tomou-se como ponto de partida a busca de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* inscritos no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse acervo objetiva facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país e faz parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC (BRASIL, 2014). Para realizar o levantamento das produções realizadas e inscritas nesse portal, foram estabelecidas as seguintes palavras-chave: infância, criança, participação e direitos, e o critério: produção acadêmica dos últimos cinco anos. Como resultado da pesquisa, encontraram-se quatro publicações: uma (1) tese e três (3) dissertações, nas áreas da Psicologia e Educação, a saber:

✓ A tese escrita em 2011 pelo pesquisador Rogério Correia da Silva com o título *Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá*: investigou as formas de sociabilidade, a transmissão do conhecimento e o aprendizado da criança nessa sociedade indígena a partir de um olhar mais atento às interações sociais e aos modos de participação nas práticas da comunidade de seu grupo social. O estudo buscou elementos para melhor descrever e analisar várias situações de aprendizado provenientes da circulação das crianças pelo território e da respectiva participação em atividades de seus grupos familiares;

✓ a dissertação produzida pela pesquisa de Juliane Karla de Freitas, com o título *A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância*, realizada em 2012: objetivou compreender como crianças dos 1º e 5º anos de uma escola municipal de Manaus (AM) conceberam e exerceram a sua participação. A autora pontua que a participação infantil nos espaços públicos está cada vez mais presente nas pautas de discussão, tendo em vista a luta para a efetivação dos direitos sociais já respaldados em várias instâncias nacionais e internacionais. Para o alcance do objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa pautada pela triangulação de métodos que enfatizaram a construção dialética da compreensão do fenômeno por meio da combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista, instrumentos e outras áreas do conhecimento. A partir da observação participante com o registro sistemático em diário de campo, a autora

percebeu, ao longo dos meses de pesquisa, a ausência efetiva do direito das crianças de participar dos processos decisórios da gestão das atividades desenvolvidas no contexto escolar, o que ocorreu devido às relações de poder estabelecidas que condicionam a submissão da criança à hierarquia institucional;

✓ a dissertação de Mestrado Acadêmico em Psicologia produzida no ano de 2012, de autoria da pesquisadora Lis Albuquerque Melo, cujo título é *Entre se dizer e ser dito criança: significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação*: objetivou compreender os significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação. Dos diversos lugares que crianças ocupam na sociedade brasileira, constatou-se que junto aos discursos e práticas sociais que enaltecem seu direito à participação e à voz na vida social e política, coerentes com o fato de às crianças serem facultados direitos e deveres, coexistem aqueles que as afirmam em um lugar de incapacidade e inferioridade no percurso de desenvolvimento de sujeitos racionais de uma sociedade eminentemente adultocêntrica. A participação é compreendida pela pesquisadora como uma ação que se concretiza na interação com o(s) outro(s), em contextos sociais, e que está culturalmente carregada de valores. Focaram-se as situações cotidianas, com sua diversidade de modos possíveis de participar;

✓ a dissertação de Nágila de Moura Brandão, defendida no ano de 2012, intitulada *Infância e cidadania: o que dizem as crianças?* - A temática desse trabalho entrecruzou os fenômenos “infância” e “cidadania”, com o objetivo de analisar, por meio da história do Brasil, de documentos, legislações e estudos sobre o tema, suas aproximações e afastamentos. Para tanto, buscou-se compreender o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências de cidadania e os significados que atribuem a esse conceito. Como referências teóricas, tomaram-se os estudos da Sociologia da Infância sobre o protagonismo infantil no cenário social e também o conceito de reprodução interpretativa, cunhado por William Corsaro. Os resultados obtidos pela pesquisadora apontaram para distinções quanto ao gênero, no que tange aos modos de valorar a participação na vida pública, em destaque quando os meninos depreciam algum mérito ou direito das mulheres, sobretudo quando estas ocupam posições sociais de *status* e poder, bem como de circulação na cidade. A pesquisa demonstrou que as crianças conhecem seus direitos e deveres e sabem da importância da educação/civilização, o que pôde ser observado: nos momentos em que elas se uniram, no tocante a gênero, para defender seus direitos; quando significaram a cidade como espaço impregnado de violência e que, por isso, não deveria ser frequentada por crianças; e ao entenderem que a violência,

assistida no próprio bairro e pela televisão, impõe um cenário de desesperança e pessimismo em relação ao futuro.

Foi possível constatar nas pesquisas um evidenciamento de que é preciso estudar a criança como um ser de relações e em si mesma, considerando suas especificidades, seu poder de imaginação, de fantasia, de criação, seus contextos e atuação, assim como seus direitos e modos de participação.

Os debates produzidos pelos trabalhos mencionados, bem como por aquele que este se propõe a suscitar, possibilitam fontes para futuras indagações e novas pesquisas. Neste sentido, a presente pesquisa avança no campo da discussão teórica apresentada acima, uma vez que procurou ir além de ideia de “*reunir gente*”, para tensionar questões das relações, sejam humanas ou pedagógicas, aspecto que muitas vezes fica ausente das reflexões. Ou seja, mais do que reunir as crianças e lhes perguntar sobre o sentido e significado da participação, esta pesquisa quis compreendê-las em contextos educativos nas relações adulto-criança e, acima de tudo, na roda de conversa como espaço/atividade pedagógica, uma vez que, para falar de participação infantil, principalmente na relação pedagógica, é preciso que os adultos possam, conforme a epígrafe, *ouvir o canto* das crianças.

Portanto, procurou-se elucidar o **problema pesquisa** a partir da seguinte questão central: *quais as formas e significados da participação da criança na roda de conversa?*

Na construção deste trabalho, alguns **objetivos** foram norteadores:

- a) Geral:
 - compreender os modos de participação das crianças e o que eles poderiam indicar acerca dos significados e sentidos construídos por elas sobre a ação de participar, o que possibilitaria um novo olhar sobre esse processo.
- b) Específicos:
 - identificar os elementos e estratégias que possibilitam e/ou limitam a participação das crianças nas rodas de conversa;
 - conhecer estratégias de troca, comunicação e diálogo entre crianças e profissionais de diferentes instituições públicas de Educação Infantil do município de Goiânia;
 - explicitar a intencionalidade da ação educativa e pedagógica dos adultos quanto à participação infantil;
 - evidenciar o sentido e o lugar da participação para os adultos no fazer cotidiano de algumas instituições de Educação Infantil mantidas pelo governo municipal da cidade de Goiânia.

Os critérios para a escolha das instituições lócus deste estudo foram elencados a partir de um levantamento de dados realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), por meio do Departamento Pedagógico e Divisão de Educação Infantil. O tempo de existência das instituições foi o primeiro critério que norteou esta escolha; foram eleitas as mais antigas. Dessa forma, de um universo de 125 instituições de Educação Infantil mantidas pelo governo municipal (considerando o quantitativo de instituições no ano de 2014), buscou-se reduzir para cinco, de modo a tornar a pesquisa exequível. O critério temporal aqui definido justificou-se pela ideia de que as instituições mais antigas da rede, em tese, deveriam ter consolidado suas práticas políticas em consonância com a proposta político-pedagógica (PPP) da Rede Municipal de Educação (RME).

A opção pelo quantitativo (cinco), que conformou-se no segundo critério, definiu-se pela forma como a RME é organizada administrativa/pedagogicamente, ou seja, em cinco Unidades Regionais de Educação - URE, que são instâncias da SME responsáveis pelo acompanhamento pedagógico destas instituições. Assim, foi escolhido um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) por URE.

Como terceiro critério, considerou-se outro fator que ajudasse a reduzir o quantitativo de instituições: a opção por uma faixa etária atendida; neste caso, crianças com quatro (4) anos. A escolha foi justificada pela pretensão de realizar-se a devolutiva da análise dos dados às crianças e aos profissionais ao término da pesquisa. Para tanto, seria necessário que boa parte ou a grande maioria delas estivesse frequentando a instituição à época da devolutiva.

Em relação aos **procedimentos metodológicos**, considerou-se que a verdadeira participação só começa quando se respeitam as crianças como iguais, ou quando pelo menos elas são informadas antes que se faça algo que as envolva e em seu nome. No mínimo as crianças precisam compreender do que se trata, ser informadas sobre a tomada as decisões para julgar se são significativas, e não “decorativas e manipuladas” no processo. É preciso que tenham, portanto, a possibilidade de escolher se querem ou não participar de pesquisas em que estarão envolvidas e de saber dos resultados.

A participação não se dá por si só. Ela requer dos sujeitos atitudes particulares e aprendizagens, amplia-se com a idade e com a experiência e está presente nas complexas e diversas relações de poder em todos os espaços onde se desenvolve a pessoa e que configuram a sociedade. São componentes da participação de crianças as confirmações da sua capacidade e direito de expressão, de buscar e propiciar informações, de serem ouvidas, de organizar e, principalmente, de serem levadas em conta no momento de construir decisões que as afetam.

Nesse sentido, é preciso considerar toda uma ética em pesquisas com e para as crianças. A entrada em seus espaços para observá-las e, de uma forma ou de outra, colher dados as afeta, pois passa a existir a figura de um novo agente nesses locais, o que conseqüentemente altera o ambiente e as relações cotidianas.

Com a carta de anuência emitida pela SME, o passo seguinte, conforme orientação dessa instância, foi contatar as dirigentes das instituições a fim de apresentar a proposta. Depois, com relação ao início da pesquisa, propriamente, foi agendado um encontro com os profissionais e com os pais/responsáveis das crianças que frequentam as instituições para prestar esclarecimentos referentes ao estudo (objetivos, metodologias, entre outros).

Após os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹ assinados por esses pais e profissionais, foi elaborado um cronograma para coleta dos registros conforme o planejamento da professora regente. Nesse cronograma ficou estabelecido que no primeiro dia a pesquisadora apresentaria seu trabalho às crianças e solicitaria a elas que registrassem no TCLE sua autorização² para participar da pesquisa.

Nos cinco CMEI selecionados como lócus do desenvolvimento da investigação, doravante denominados de CMEI Azul, Branco, Vermelho, Verde e Laranja, as dirigentes e coordenadoras receberam a pesquisadora e, após ouvirem a proposta da pesquisa e falarem com a professora do turno escolhido, autorizaram a realização dos registros no “agrupamento E”³.

Dessa forma, elaborou-se um cronograma de execução de atividades que envolveram: filmagens das rodas de conversa (que no turno matutino sempre aconteciam após o café da manhã das crianças, às 8h30min, e no turno vespertino após o lanche da tarde, às 14h30min), um encontro com as famílias para a assinatura do TCLE e uma entrevista com as professoras.

Os instrumentos utilizados para a observação direta dos sujeitos nos momentos das rodas de conversa foram os *registros fílmicos*. Ressalta-se que interessou a esta pesquisa apenas o registro do desenvolvimento das rodas e seus conteúdos; portanto, sua formação, início, desenvolvimento e conclusão. Cada CMEI possuiu, assim, um conjunto de registros fílmicos que possibilitou fazer as análises dos dados em particular e em sua relação com os demais. Cada CMEI foi observado durante uma semana (cinco dias), em um mesmo turno.

¹ Ver anexos G e H.

² Ver anexo F.

³ A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia denomina agrupamento os espaços/salas que abrigam as crianças e utiliza letras para reconhecimento da faixa etária atendida.

Após o registro das imagens, que ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2014, empregou-se também, como instrumento para a coleta de dados, uma *entrevista*⁴ *semiestruturada* contendo perguntas abertas para melhor captar o que as docentes pensavam e sabiam a respeito do tema investigado. Foram realizadas entrevistas com as cinco professoras, aqui identificadas pela pesquisadora como professoras A1, A2, A3, A4 e A5. Buscou-se dar voz às entrevistadas e traçar seu perfil profissional. Nesse contexto, seus relatos e reflexões possibilitaram conhecer suas concepções acerca das crianças e da participação destas no cotidiano da instituição.

As entrevistas foram realizadas nas respectivas instituições pela pesquisadora, em horários previamente agendados com as professoras. Foi necessário remarcar algumas entrevistas devido a imprevistos, como por exemplo, a falta da professora ao trabalho no dia agendado.

No momento em que se tratou de analisar as concepções das docentes sobre o tema, há que se ressaltar que uma concepção, embora esteja no nível daquilo que é pessoal, traz também em si elementos coletivos que a constituem; ou seja, não há concepção que não esteja marcada por traços sociais/coletivos/pessoais que dão tessitura àquilo que a coisa (des)vela ser. Neste caso, foi necessário triangular as respostas aos questionários e às entrevistas com outros instrumentos de pesquisa, a saber, os registros das filmagens dos momentos da roda. Assim, buscando-se a compreensão das profissionais sobre a participação das crianças no cotidiano das instituições em que trabalhavam, foram filmadas dezenove sessões de roda de conversa. Acumulou-se um total de sete horas e treze minutos de registros nas cinco instituições pesquisadas. Esses materiais foram sistematicamente analisados, assistidos e revisitados durante a exploração do tema da pesquisa.

Foi necessário, ainda, o *estudo dos documentos* que compõem parte da documentação pedagógica das instituições: as propostas político-pedagógicas e os planejamentos, a fim de compreender o lugar que o tema em estudo ocupa nas ações educativas e pedagógicas dos CMEI pesquisados.

Sobre o significado da análise de dados, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) o definem como o:

[...] processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização,

⁴ Ver roteiro de entrevista, anexo B.

divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Para análise das rodas de conversa foi necessária uma abordagem dialética, na tentativa de observar os diferentes aspectos – e sua constituição em múltiplas relações – a partir dos quais as professoras construíam seus saberes/fazer e suas mediações para com as formas de participação das crianças.

Mas por que todo esse cuidado metodológico em relação aos dados da pesquisa? Quando se trata de perguntar sobre as concepções que norteiam alguns aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido, certamente há que se considerar que, cotidianamente, estão presentes as dimensões institucionais e as concepções dos profissionais nas quais a Educação Infantil se desenvolve; ou seja, não somente estão presentes as ações ou as práticas desenvolvidas, mas posicionamentos e princípios sobre os quais se demonstra e se efetiva o lugar pensado para a educação da criança. A ação educativa e pedagógica envolve uma infinidade de ações profissionais que se ocupam da educação desses sujeitos de pouca idade, o que acarreta escolhas, discussões e tensões aparentes e ocultas.

Por isso, conforme Vasconcelos (2010, p. 142), investigar a participação das crianças no contexto da Educação Infantil apresenta-se uma tarefa muito complexa e

[...] permeada pelo confronto das lógicas de diferentes grupos geracionais – adultos e crianças – e culturais. Se, por um lado, os adultos insistem em reproduzir uma prática de acordo com o paradigma da modernidade, as crianças reinventam o modo de viver a vida. Neste embate, cada grupo geracional compreende e partilha valores, saberes e fazeres. É claro que como já apontado anteriormente, o poder do adulto frente às ações das crianças inibe, incapacita, molda e regula o saber/fazer delas, mas as crianças não são passivas.

Já em relação à **análise dos dados e ao formato de exposição**, destaca-se que as análises aqui empreendidas tomaram como procedimento a elaboração de quadros-sínteses⁵ que mostrassem a regularidade das diferentes relações existentes entre adultos e crianças no que concerne à efetiva participação dos sujeitos nos momentos da roda realizados nas instituições. Desse material, procurou-se destacar algumas categorias analíticas que permitissem interpretar e contextualizar os processos de socialização em ação.

Esta pesquisa contou com dezenove (19) momentos de roda de conversa registrados para análise. Esses momentos constituem-se de falas entre as professoras e as crianças e foram

⁵ Ver um modelo de quadro-síntese em anexos D e E.

capturados por meio de filmagens, fotografias e registro escrito, num processo de auscultação dos sujeitos presentes nas atividades.

Em um primeiro olhar sobre os registros, foi preciso agrupá-los em alguns eixos de análise. Nesse movimento, foram evidenciadas diferentes e variadas possibilidades, depois avaliadas à luz do referencial teórico e de uma reflexão sobre o objetivo e o problema da investigação. Assim, foi preciso realizar um recorte, no intuito de discutir os elementos mais incisivos.

É preciso pontuar que os eixos se entrecruzam à medida que se constata que a análise de uma mesma atividade poderia pertencer a mais de uma categoria. A centralidade das ações no adulto e as relações de poder, por exemplo, constituem-se de situações que revelam, de certo modo, um *controle* exercido pelos adultos sobre as crianças. O que se procurou nas cenas, porém, foi a identificação central da efetividade da participação das crianças.

Na exposição das análises, esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos e as sínteses e problematizações, que assim se apresentam:

No capítulo 1 - **Infância, criança e participação infantil** - discute-se sobre as concepções de infância, criança e participação infantil, uma vez que estas são tomadas como categorias centrais nos estudos contemporâneos que abordam as discussões sobre o lugar da criança naquilo que diz respeito ao seu melhor interesse, voz e participação.

No capítulo 2 - **Importância política e pedagógica da participação na roda de conversa** - discutem-se os pressupostos da importância política e pedagógica da participação das crianças na roda de conversa.

No capítulo 3 - **Entre crianças e adultos: o protagonismo na roda de conversa** - discute-se o lugar da participação das crianças nas rodas de conversa a partir das concepções e saberes dos professores. Quem são esses sujeitos que ocupam lugar estratégico na consecução da roda como espaço de participação das crianças? O que pensam as professoras entrevistadas sobre os conceitos fundamentais para a compreensão da participação infantil? Qual o sentido e lugar da roda de conversa na prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil? Essas e outras questões somaram-se num esforço de trazer a voz desses sujeitos à pesquisa.

No capítulo 4 - **Possibilidades e limites da participação das crianças na roda de conversa em contextos de Educação Infantil** - busca-se discutir algumas questões suscitadas nas observações da participação das crianças nas rodas de conversa: os diálogos em roda, a ausência do sentido político, a centralidade no adulto, as relações de poder, disciplina e controle, a roda como instrumento disciplinador, a roda como instrumento de controle do

corpo, os desejos e necessidades, assuntos da roda, a roda como instrumento didático, a ausência da construção do pensamento científico nas crianças, a ausência da construção da oralidade, a roda na ação docente e a ausência de planejamento e sentido da roda.

Por fim, nas **sínteses e problematizações**, esboça-se uma reflexão sobre os temas que possibilitaram e/ou limitaram uma relação pedagógica democrática, ou seja, baseada no compartilhamento e no respeito aos diferentes saberes, culturas, sentimentos e ações.

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA, CRIANÇA E PARTICIPAÇÃO INFANTIL

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas “soluções” originais para os problemas.

Pollard

O presente capítulo tem como objetivo discorrer sobre as concepções de infância, criança e participação infantil, uma vez que estas são tomadas como categorias centrais nos estudos contemporâneos que abordam as discussões sobre o lugar da criança naquilo que diz respeito ao seu melhor interesse, voz e participação.

Desde já, cabe uma ressalva sobre a complexidade de proceder a esta análise, uma vez que, historicamente, a criança, na sua relação com os adultos e na sua condição biológica de desenvolvimento infantil, tem sido vista na sua ausência, incompletude e incapacidade. Nesse lugar, não haveria à criança espaço para sua afirmação como sujeito, para viver a infância, tampouco condições de participar da vida social manifestando-se como alguém que expressa desejos, opiniões e compreensões de mundo. Se por um lado esse cenário desconsidera o papel da criança, por outro, é necessário retomar essa discussão colocando-a no campo político que confere legitimidade à sua presença no mundo como sujeito histórico sociocultural e de direitos. Essa é a perspectiva que este capítulo pretende reafirmar em suas tensões, contradições e perspectivas.

1.1 SUJEITO E SOCIEDADE: O LUGAR DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA

A discussão sobre o lugar da infância e da criança e a necessária tensão sobre os sentidos de sua participação social não podem estar desvinculadas da relação que se estabelece no campo dialético entre sujeito-sociedade. Se por um lado esse campo deve ser apreendido em suas mediações de tensão dialética, por outro, não se pode ignorar que muito do que se concebe hoje por infância, criança e participação está referido no âmbito da instrumentalização da razão e da suavização das tensões entre objetividade e subjetividade.

Nesse viés, o debate sobre o conceito de sociedade costuma fazer referência a uma

unidade indissolúvel, funcional e integrada que, para Resende (2007), se estabelece sobre estruturas imutáveis e cristalizadas e corresponde ao resultado da soma de particularidades complementares: um universal no qual o particular se resolve, dissolve e não se expressa.

Não se pode falar de infância e de criança deslocadas daquilo que constitui o gênero humano, ou seja, da produção histórica, social e cultural. A criança é, antes de tudo, humana. Sua infância é, antes de tudo, um tempo social da vida que parte do gênero humano e de suas formas de sociabilidade. Assim, falar da criança é falar do homem como ser genérico, porém com especificidades biopsicossociais inerentes ao tempo da vida na infância. É nessa relação dialética entre universalidade e singularidade que o tema deve ser tratado, social e culturalmente.

O homem se constitui como tal quando se apropria da natureza na busca da satisfação de suas necessidades, na produção de meios de subsistência e na sua relação com outros sujeitos. Dessa forma, extrai bens da natureza e se organiza para se relacionar socialmente e tornar a vida possível. Portanto, a relação dos sujeitos não se separa das formas pelas quais eles se relacionam com a natureza e procuram dominá-la e transformá-la. Conforme Resende (2007, p. 42), “[...] para que possam obter da natureza o que precisam para sobreviver, é preciso desenvolver atividades individuais e coletivas, às quais se podem denominar de trabalho”.

Pelo trabalho, os sujeitos são constituídos na relação com a natureza e na relação com os outros sujeitos. Assim, sujeito e sociedade se constituem mutuamente e em processos dialéticos: “o sujeito se constitui enquanto subjetivação e internalização da objetividade social e a sociedade se constitui enquanto muitas e diferentes expressões objetivadas dessa subjetividade” (RESENDE, 2007, p.43).

Entendida na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, a ação do homem no mundo o constitui como humano histórico, cultural e social, por trazer em seu cerne três características: a de ser orientada por um objetivo, a de fazer uso de instrumentos de mediação e a de produzir cultura. Por meio da ação humana no mundo, o ser humano se apropria da cultura e a transforma utilizando instrumentos mediadores da ação e, ao mesmo tempo, objetiva-se no mundo e se constitui como sujeito.

Todavia, a luta pela presença humana no mundo não está imune a processos também contraditórios. Em tempos de reestruturação do modo de produção e da sociabilidade capitalista, coexistem as imagens do indivíduo e do sujeito. Nesse cenário marcado pelo narcisismo, individualismo e competitividade, pode-se encontrar a afirmação de um indivíduo

individualizado. Este, ao lutar por sua sobrevivência, adapta-se à dominação mercadológica e, por consequência, constitui-se como isolado, fragilizado e fragmentado. Por outro lado, há que se destacar, também, o lugar do indivíduo individuado⁶. Este, referido na sua condição de alteridade, particularmente naquilo que o constitui na igualdade e na diferença, reafirma sua condição de sujeito no encontro com o outro, com o não idêntico. Esta é a condição que dá ao sujeito o direito de exigir uma ruptura com a falta de sentido da existência humana na sociedade. Dessa forma, esse sujeito que se rebela e tem esperança é capaz de tensionar a ordem social.

Para Touraine (2006), o sujeito se forma no desejo de fugir às regras e poderes impostos na sociedade que o reduzem ao estado de componente do sistema, o qual detém controle sobre as atividades, as intenções e as interações. O autor define o sujeito a partir de duas diferenciações: a primeira, em sua resistência ao mundo impessoal do consumo, pela tendência à violência e à guerra; a segunda, com base na ideia de que o sujeito nunca se identifica totalmente consigo mesmo, é situada na ordem dos direitos, dos deveres e da moralidade, e não na ordem da experiência.

Para compreender o sujeito é preciso apanhá-lo em sua historicidade e como produto da própria capacidade de conhecer e transformar o mundo. Para Touraine (2006), é impossível descrever uma sociedade sem reconhecer a presença do sujeito. Dessa forma, é impossível não falar de direitos humanos sem reconhecer que são cada vez mais numerosos os seres humanos que “avaliam seus atos e sua situação em termo de capacidade de criar a si mesmo e de viver como seres livres e responsáveis” (TOURAINÉ, 2006, p. 123).

Portanto, o que se tem buscado é o direito à autoria, de ser sujeito da própria existência, resistindo a tudo que torna a vida incoerente. Assim configura-se a imagem do ser humano que se afirma como um ser de direitos. Direito, sobretudo, de ser um sujeito individual, ou seja, não o homem acima de todos os atributos, mas o ser humano dotado de direitos cívicos, sociais, de cidadão, de trabalhador, direitos culturais e de escolha.

Para Touraine (2006, p. 120),

[...] a ideia de sujeito evoca uma luta social como a de consciência de classe ou a de nação nas sociedades anteriores, [...]. É por isso que as primeiras imagens que me vieram à mente para ilustrar a ideia de sujeitos foram as de resistentes e combatentes pela liberdade.

⁶ Condição humana que se constitui na relação com o outro em processos de reconhecimento e diferenciação do outro em relação a si. Parte da compreensão de si em contextos de universalidade e singularidade, a fim de romper com uma postura constituída a partir de um sujeito individual marcadamente inscrito no individualismo.

Nesse contexto, o indivíduo só se fortalece como sujeito quando se reconhece como ser individuado, que defende e constrói sua singularidade e dá sentido à sua existência, afirmando-se como sujeito pertencente a uma classe. Portanto, não há como falar da relação sujeito-sociedade sem considerar os aspectos que constituem a subjetividade humana. Ela é constituída e constituinte da relação social. Para essa compreensão, é preciso tomar em consideração duas dimensões fundamentais da condição humana: a objetividade (externa, material, coletiva, prática) e a subjetividade (interna, espiritual, individual, emocional).

Para Marx (2001), o indivíduo é um ser social e a sociedade se constitui na objetivação de indivíduos em condições históricas determinadas. A subjetividade se constitui na internalização de realidades objetivas, e a objetividade em externalização mediada por subjetividades. Dessa forma, Resende (2008) chama a atenção para a necessidade de compreender a subjetividade, instituindo a realidade como seu centro de referência para investigá-la e revelar sua constituição, sua dinâmica, seu conteúdo e a sua objetividade.

Portanto, há que se pensar a cultura como produção humana situada na História. Ela é a expressão da universalidade do homem:

[...] sem universalidade o pensamento seria uma questão privada, sem cometimento, incapaz de entender o menor setor da existência. O pensamento é sempre mais e outra coisa que ponderação individual; [...] todos os objetos do pensamento são universais [...] a universalidade de um conceito nunca é meramente formal, é constituído na inter-relação dos sujeitos (pensantes e atuantes) e o seu mundo. A abstração lógica é também sociológica (MARCUSE, 1973, p. 138).

Conforme Siqueira (2008, p.7), a afirmação de que o homem é um ser genérico e, ao mesmo tempo, individual, pressupõe considerar os aspectos que permeiam sua humanidade nos processos pelos quais cada sujeito se cria e recria. Assim, o sujeito social será constituído na sua relação com o outro, na alteridade, não na subjugação, mas na busca do reconhecimento da sua universalidade e na sua particularidade. Para compreender a realidade humana, é necessário fazer uso da razão e do conhecimento produzido pelos homens. Só esse procedimento é capaz de permitir uma prática consciente e um agir intencional. Dessa forma, em contraposição à dominação existente, é preciso permitir que os seres humanos escrevam a sua história, produzam suas culturas e desenvolvam suas singularidades e potencialidades; e permitir ainda, principalmente, que o produtor não se torne o produto.

Pensar os sujeitos e a sociedade e as suas questões objetivas, subjetivas, universais e singulares impulsiona a procura dos determinantes que os constituíram tal qual se estabelecem

na atualidade, com suas tramas aparentes e ocultas. Todavia, há uma advertência a ser feita: não há resolução do tensionamento entre sujeito-sociedade, objetividade-subjetividade. É preciso compreendê-los e apanhá-los histórica e dialeticamente; portanto, em movimento, uma vez que não se resolve na cabeça ou no plano das ideias o que não foi resolvido na história. O que dá sentido à condição humana é o seu agir livre e intencional. Só assim o homem (adultos e crianças) poderá se constituir como ser humano e se reafirmar na história como sujeito “mediante o fortalecimento de seus processos de igualdade e alteridade” (SIQUEIRA, 2008, p. 3).

1.2 INFÂNCIA E CRIANÇA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

Para entender a infância, é necessário compreender que essa categoria sofreu modificações em seus significados devido às mudanças sociais, políticas e econômicas, o que, conseqüentemente, alterou o sentido e a forma de conceber as crianças e seus tempos de vida. Diferentes conceituações à categoria infância, atribuídas em distintos momentos históricos, fizeram surgir uma ideia a respeito firmada a partir da burguesia, dos padrões de idade e de dependência ao adulto.

Para Janusz Korczak⁷ (1981, p. 88), se a humanidade fosse dividida em adultos e crianças e a vida entre a infância e a maturidade, “compreenderíamos que as crianças ocupam um enorme espaço no mundo e na vida”. Todavia, o que se observa no decorrer da história é um processo marcado pelo olhar adultocêntrico que não considerou as crianças, muito menos outras categorias, como a das mulheres, dos escravos, dos camponeses, entre outras.

A ideia de infância foi historicamente construída a partir de um longo processo que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, epistemológicas, políticas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Por ser histórico, esse processo foi e é dinâmico, sendo atualizado na prática social, nas interações entre crianças/adultos e crianças/crianças. Influenciam na dinamicidade desse processo as características populacionais da sociedade, as relações econômicas, sociais e culturais e a constituição das políticas públicas. Para Benjamin (1986), a infância não é um tempo pueril e imaculado, mas uma época enredada pelas lutas sociais que dialogam com a realidade social existente.

⁷ Janusz Korczak foi o nome por meio do qual ficou conhecido o médico pediatra Henryk Goldszmit. Ele foi um defensor das crianças órfãs na Polônia e dirigiu várias casas de acolhimento desde o início do século. Quando a II Guerra Mundial começou, em 1939, o regime nazista criou em Varsóvia o Gueto Judio, e o orfanato que Janusz Korczak dirigia foi forçado a se mudar para lá. Korczak acompanhou e manteve-se com as crianças em condições sub-humanas até a execução de todos no campo de concentração de Treblinka, em 1942. Entre suas obras, destacam-se: “A Pedagogia divertida” e “Quando eu voltar a ser criança” (FERNANDES, 2009, p. 39).

Se é correto afirmar que a infância se constitui como categoria histórica, pois se existe uma “história humana é porque o homem tem infância” (KRAMER, 2007, p. 15), também é necessária a advertência cunhada por Siqueira (2011, p.23), ao discutir aquilo que constitui o sujeito e o seu tempo da vida. Para o autor, historicamente as concepções de infância e criança têm sido tratadas como sinônimas como se, ao falar de infância, fala-se de criança, ou vice-versa. Todavia, reafirma o autor: “as concepções de criança e de infância não são intercambiáveis”:

[...] não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categorias não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história (SIQUEIRA, 2011, p.23).

Portanto, este trabalho reafirma dois pressupostos: a) a infância é um tempo social da vida em que a criança constitui e constrói a sua história/identidade; b) e a criança é um sujeito social em suas condições individuadas⁸. Nesse sentido, pesquisadores como Corsaro (2011), Prout (2004), Qvortrup (2010) e Sarmiento (2008) corroboram em suas produções um conceito de infância como construção histórica e cultural, marcado pelas condições estruturais e contradições sociais, por intervenções do Estado, pela lógica do capital e pelas contradições de classes, pela regulação dos adultos etc., e advertem para o cuidado que se deve ter em não generalizar essa construção, não adjetivá-la apenas como uma fase da vida.

Qvortup (2010) define a infância como categoria resultante das relações entre as forças estruturais, um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades, não uma fase preparatória. Para o autor, a infância não tem um começo e um fim temporais; portanto, não pode ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. O autor argumenta que a infância transforma-se de maneira constante e por ela todas as crianças passam.

De acordo com Oliveira (2012), os estudos de Qvortrup (2011) contribuem para a compreensão da infância como: uma construção social marcada por uma forma particular e distinta em qualquer estrutura de sociedade; uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico; uma categoria variável, histórica e intercultural; uma parte integrante da sociedade e de sua divisão do trabalho; uma construção que implica participação das crianças

⁸ “A individuação diz respeito às condições e possibilidades da produção, conhecimento e reconhecimento de si mesmo pelo homem e, enquanto tal, é a condição de ser do homem. E, na base dessa condição, segundo Marx, está o trabalho, por meio do qual o homem supera sua condição de ser natural e se converte em ser social” (RESENDE, 2001, p. 51).

e que está exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular; e também uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalistas.

Para Corsaro (2011) a infância é um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas. Para o autor a infância é uma forma estrutural permanente, embora seus membros mudem continuamente a sua natureza e concepção, ou seja, ainda que estas variem historicamente. Ressalta, ainda, que é um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque a tendência é pensá-la como um período preparatório para as crianças adentrarem na sociedade. Em suas produções, afirma que a infância é parte integrante da sociedade e precisa ser relacionada a outras categorias, como classe social, gênero e grupos de idade.

Em termos próprios, Prout (2005, p. 44) defende a importância de se entender que a infância “é construída por elementos heterogêneos da natureza e da cultura, os quais em qualquer caso não podem mesmo ser facilmente separados”. De acordo com o autor, é preciso retomar esse reconhecimento para poder avançar em suas conceituações.

Para Sarmiento (2008) a infância é uma categoria social do tipo geracional cuja configuração é recente em nossa história. De acordo com o autor, para compreender a infância como categoria geracional é necessário articular os elementos da homogeneidade e da heterogeneidade⁹. Dessa forma, a infância é uma condição social que corresponde a uma faixa etária com características distintas, em cada período histórico, das outras faixas etárias.

Dessa forma, a infância é apresentada como uma construção social presente na sociedade contemporânea e se configura como um tempo da vida para além do tempo cronológico. Nesse sentido, é preciso considerar o tempo histórico, ou seja, aquele que marca a presença da criança em determinado contexto que se configura a partir da organização da sociedade, incluindo os processos de exclusão e inclusão social.

A infância é um tempo social da vida que não é vivido da mesma forma por todas as crianças. Esse tempo varia dentro sociedade, da comunidade e da família. Constata-se que não existe uma única concepção de infância e criança, mas, de acordo com Kramer (2007), *infâncias plurais*, que se constituem em diferentes contextos culturais e sociais. Para Kuhlmann Jr. (1998, p.30), é preciso

⁹ Sarmiento (2005b) define homogeneidade como as características comuns a todas as crianças e heterogeneidade como os elementos que distinguem as crianças em diferentes contextos. Isso significa considerar a infância nos fatores sociais, como por exemplo a posição de classe, o gênero, a etnia, a raça e o espaço geográfico de residência.

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

De Angelo (2008) nos chama a atenção para o fato de que mesmo esta ideia, de que as concepções de infância e criança são construções sociais produzidas e configuradas a partir dos saberes dos adultos, não se apresenta satisfatória; dessa forma, essas categorias continuam incompreendidas. Para Larrosa (1999, p.183), a infância é “aquilo que inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre o vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

Nesse contexto de inquietações, muito se tem produzido (pesquisas, teses, dissertações) com vistas a compreender e a afirmar as crianças e seus tempos sociais da vida.

Em sua obra *História social da criança e da família*, Philippe Ariès (1981) atribui um significado social à infância, o que tem provocado um redirecionamento do olhar que sustentava esse tempo da vida como mera etapa biológica do ser humano. Essa obra, que levou dez anos para ser produzida, provocou tensões que se configuraram positivas ou desfavoráveis, geraram inquietações e instigaram novas pesquisas.

Conforme Warde (2007, p. 25) as rejeições recaíram

[...] sobre o que pareceu aos críticos um “abusivo impressionismo” presente nas conclusões de Ariès, decorrente, para alguns, do seu amadorismo nas lidas historiográficas; segundo outros, do fetiche em que fora envolvido pelas fontes iconográficas que privilegiara para “datar” a emergência de um “sentimento” – ou, conforme a tradução, de uma “ideia” ou ainda de uma “representação” – da infância na alta modernidade do século XVIII, por oposição à ausência daquele “sentimento” etc. nos registros de fins da Idade Média e começos da Moderna.

A primeira edição brasileira dessa produção foi publicada em 1978, com o título *História social da criança e da família*. De acordo com Warde (2007), ao contrário do que provocou na Europa e nos Estados Unidos, o trabalho produziu no Brasil quase uma única reação: favorável e passiva. E o que se percebeu na tradução foi a falta de preocupação em traduzir *enfant* como “criança”.

Para Pinto (1997), os principais contributos dos estudos de Ariès (1981) podem ser sintetizados em duas ideias. A primeira é a concepção de infância como fase autônoma da adultícia e que surge no final do século XVII e se desenvolve no século XVIII na aristocracia

e na burguesia. A segunda é a referência de que as crianças na Idade Média são representadas como adultos em miniatura.

O próprio significado atribuído à palavra *infância* tem sido alvo de grande discussão, uma vez que, etimologicamente, esta palavra deriva da expressão latina *in fanse*, que significa "o que não fala" ou "o não falante". A discussão em torno dessa ideia da criança como sujeito que não fala, ou sujeito cujo poder do exercício da fala não é reconhecido como verdadeira fala, vem emergindo um significativo debate entre pesquisadores e profissionais da área, particularmente daqueles em defesa contrária a essa concepção.

Charlot (2013) defende que é preciso conceber a infância como um processo dinâmico de ações e reações entre a criança e o adulto. Assim, as contradições do comportamento infantil não são consequência de uma dupla natureza, mas sim expressões das relações entre adultos e criança dentro de um determinado contexto. Este pressuposto de Charlot (2013) contrapõe-se à lógica de que a criança, na infância, não tem nada a dizer à sociedade, porque seria um sujeito incompleto e incapaz.

Da mesma forma, Siqueira (2011, p. 23) compreende que a infância "é uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico", uma construção que considera o conceito de infância como um tempo histórico em que a criança, sujeito social, constrói sua história, demarcada pelas experiências humanas, as quais são determinadas pelas formas de organização da sociedade.

Em oposição ao ponto de vista que reconhece a infância como um período de transição para a vida adulta, os estudos de Siqueira (2011) reafirmam a importância de pensar a infância a partir das influências sofridas e exercidas pelas crianças na sociedade.

Pensar a infância exige reconhecê-la como um tempo social da vida que tem especificidades marcadas na tensão entre os aspectos do desenvolvimento biológico, bem como os relativos ao desenvolvimento sociocultural. Nesse campo, compreende-se que a criança é um ser - como qualquer ser humano - que se projeta, planeja-se e constrói-se com a infância, e não somente para ela. Em outras palavras, a infância, segundo Prout (2004), deve ser compreendida na sua complexidade e completude: cultural, biológica, coletiva, individual, material, afetiva, relacional, geracional, social e psicológica.

Em relação às crianças¹⁰, há que se destacar também as constantes transformações históricas, sociais, políticas e culturais que delineiam significativas mudanças na forma de conceber os sujeitos e seus papéis na sociedade. É importante compreender a criança como

¹⁰ Nas leis brasileiras são consideradas crianças os indivíduos com até 12 anos de idade incompletos.

sujeito contemporâneo biopsicossocial, ou seja, na sua totalidade, preocupar-se com os processos de constituição que ela vivencia e experimenta em diferentes contextos sociais e culturais e com as capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais que agrega à diversidade de suas histórias familiares, sociais, culturais e econômicas.

Se essas premissas são importantes, nem sempre se constituíram assim na história da criança. Para Charlot (2013), a imagem comum que se tem, historicamente de criança é a de um ser contraditório, ou seja, representa-se a criança com características múltiplas que se opõem umas às outras. A criança é inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Nessa contradição, a criança apresenta duas faces: por ser fraca, é inocente e má; por ser inacabada, é imperfeita e perfeita; por ter de adquirir tudo, é dependente e inovadora; e por não ter nada, é independente e herdeira.

Bernard Charlot (2013) analisa essas imagens de criança e constata que, em si, a criança não é fraca, nem inocente, nem má. Essas noções não têm um valor absoluto, uma vez que são remetidas a um critério de julgamento. A criança é inacabada se comparada ao adulto, com o adulto que deve se tornar; é desprovida de tudo, porque não dispõe dos meios do adulto para viver na sociedade. A criança não é somente fraca, impotente e dependente, ela é exigente. O adulto precisa atender às suas solicitações que, além de fisiológicas, vão se tornando deveras afetivas, sociais e conscientes. O adulto reage a essas solicitações em função de suas próprias necessidades, problemas e personalidade, da mesma forma que a sociedade responde às demandas infantis de acordo com seu modo de produção, organização e estrutura. A criança não é por natureza inocente e/ou má; ela confia e ama o adulto, mas reage quando se sente frustrada. O autor expõe que ela tem o adulto como referência e modelo, mas precisa conquistar a autonomia; constrói sua personalidade sob a influência do adulto, mas não pode abster-se dele. Assim, relação entre o adulto e a criança é bilateral.

Nesse sentido, a representação da criança é socialmente determinada e exprime as aspirações e recusas da sociedade e dos adultos. O adulto exerce autoridade constante sobre a criança; portanto, esta é socialmente dependente dele. Em muitos casos, a maneira como o adulto exerce sua autoridade reproduz, de modo geral, as formas sociais dominantes de autoridade e ele considera esse domínio natural, e não social, fruto das relações sociais. Da mesma forma, para a sociedade é natural e normal a criança se submeter ao adulto (CHARLOT, 2013).

A sociedade projeta-se na criança com a intenção de se modificar. Todavia, o projeto educativo instaurado nessa lógica é, na verdade, um projeto e um processo ideológico de

camuflagem e de justificação, uma vez que age sobre as crianças para não ter de modificar construtos sociais dominantes.

De outro ponto de vista, Siqueira (2011, p. 95-97) argumenta que a criança precisa ser vista como:

[...] um ser histórico - cuja noção de historicidade e história a ser compreendida como processo dinâmico e cultural que só faz sentido se pensada como produção humana num *continuum* que não se traduz no tempo, mas que é marcada pelo processo de constituição dos indivíduos na sociedade (AGAMBEM, 2008). Uma criança de classe – uma vez que deve ser vista numa determinada condição de classe social, a partir de determinado modo de produção. Um indivíduo social – que se reconhece na sua condição de ser genérico e, ao mesmo tempo, ser individual. Neste campo a criança produz aquilo que chamamos de sociabilidade, mediada pela produção de necessidades humanas e pela produção da cultura. Um ser cultural – cujas proposições só podem ser tomadas como produto e produtora de cultura se for considerado que, na constituição de suas identidades, essa característica implica o contato com o outro, com o diferente, com o não idêntico (GOLGMANN, 1979). Sujeito da experiência subjetiva – pressuposto que implica a criança viver experiências significativas e ser capaz de fazê-lo situadas num tempo histórico que pode ser rememorado (GAGNEBIN, 2007).

Tomando como princípio os pressupostos defendidos por Siqueira (2011), pode-se reafirmar que não existe uma única concepção de criança, mas existem *crianças*, no plural, uma vez que cada sujeito se constitui – e assim a sua história - num tempo humano, político, econômico, social e cultural determinado.

Nesse sentido, no que diz respeito à historicidade que constitui a criança como sujeito, há que se considerar sua visibilidade e suas ações na sociedade, aspectos que permitem que ela seja reconhecida no espaço social. Portanto, é preciso ouvi-la em polifonia¹¹, saber compreendê-la como alguém capaz de transformar o espaço e o tempo histórico, social e político.

De acordo com Sarmiento (2005b, p. 371), a Sociologia da Infância compreende a criança como sujeito concreto que integra uma categoria geracional e que, para além da pertença a um grupo etário próprio, “é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um género etc.”. Nessa perspectiva, é preciso tratar as crianças como sujeitos atores considerando seus pontos de vista e suas interpretações da realidade, o acarreta na ideia de que a crianças são simultaneamente atores e agentes socioculturais.

Para Coutinho (2010, p. 103),

¹¹ Conforme dicionário de língua portuguesa, polifonia é uma palavra que vem do grego e significa “de muitas vozes”. Fonte: Dicio: Dicionário online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/>>

o reconhecimento da criança como ator social que vive os melindres e as conquistas que revestem as relações sociais permite que, ao irmos ao encontro dos atores-crianças que frequentam as instituições de educação infantil, reordenemos o nosso olhar no sentido da captação das idiossincrasias que constituem os processos de elaboração cultural, tendo em conta os traços que lhes são comuns, mas sobretudo, o reconhecimento das heterogeneidades dessas relações.

O pressuposto da criança como sujeito/ator nos estudos de Sarmiento (2005a) e Coutinho (2010) é amparado por estudos sociológicos, históricos e culturais que reafirmam a ideia de que as crianças são parte constituinte e constituidora da sociedade. Esses estudos têm fundamentos que divergem daqueles que apenas apregoam um discurso em torno do assunto. Nesse sentido, chamam a atenção para se pensar sobre as identidades atribuídas a esses sujeitos, pois a crescente ênfase dada à ideia de que a criança tem uma ação social - seria, portanto, protagonista¹² ou ator social - é uma questão complexa que carece de uma discussão mais cautelosa.

De acordo como Siqueira (2011, p. 177), um aviso se faz necessário a fim de não provocar a “ilusão de que a criança, por si só, seja capaz de autodeterminar-se”, uma vez que não pode atuar sozinha, necessitando da presença adulta. É possível observar, ainda, na ênfase à ideia de que as crianças são atores sociais, a premissa em conferir a elas não só direitos, mas também um papel central em nas relações.

O protagonismo é um termo com diferentes significados e pode, às vezes, ser substituído pela ideia de participação. Assim, é importante ressaltar que, ao abordar o protagonismo infantil, é preciso fazê-lo considerando-o como um *processo social*.

Para Siqueira (2011, p. 180),

[...] nenhuma concepção de infância ou de criança pode ser afirmada por um protagonismo que exacerba a sua figura. Que se garanta a elas determinadas oportunidades de expressão, de decisão e de participação não se discute. A problemática que se levanta é que a afirmação da ação centrada na criança, portanto, no indivíduo, não produz aquilo que Gonh (2005) considera ser fundamental para que os sujeitos se constituam, de fato, como atores sociais: o fortalecimento da identidade e do reconhecimento de se, a fim de ultrapassar as ações de desempenho individual e grupal.

Conceber a criança como ser histórico-cultural supõe entendê-la e se relacionar com ela como sujeito no aqui e agora, que sente, se emociona, tem opinião própria, age e

¹² Gaitán (1997, p. 85) define o protagonismo infantil como “o processo social mediante o qual se pretende que meninos, meninas e adolescentes desempenhem o papel principal em seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade, para alcançar a realização plena de seus direitos, atendendo ao seu melhor interesse”.

estabelece relações com os outros e com diferentes bens materiais simbólicos e não simbólicos, no mundo e com o mundo.

Para Siqueira (2011), historicamente as concepções de criança têm sido orientadas pelo aparato jurídico-legal que ora discriminou a criança como menor, ora a afirmou como sujeito de direitos. O autor tece suas críticas a esse movimento, ao acentuar que há um premente risco de instrumentalização da concepção de criança pelo viés da lei, tanto o “menor” quanto a “criança” são crivados por processos normativos e legais. (SIQUEIRA, 2011, p. 69).

Para Siqueira (2011), a concepção de criança como “sujeito de direitos” representa avanços significativos na forma de conceber a criança. Todavia, alerta para a forma indiscriminada de como esta concepção vem sendo usada. Segundo ele, a criança tomada apenas no aparato jurídico-legal torna-se abstrata e instrumentalizada.

A consideração da criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e relações, constrói sua identidade é também reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009c) e demais políticas públicas que as norteiam. Assim, a criança para a qual se deseja assegurar esses direitos é aquela que historicamente foi se estabelecendo como sujeito de direitos universais presente na sociedade. Para Larrosa (2001, p.284) a “criança não é antiga nem moderna, não está nem antes, nem depois, mas agora, atual, presente”.

Conceber as crianças como produtoras de cultura implica considerar que elas interagem com seus pares e com o mundo, ao mesmo tempo que modificam a si mesmas e ao mundo ao seu redor. Nesse movimento, constroem significados e elaboram e interpretam o sentido da própria existência. Uma criança situada na história, na sociedade e na cultura é compreendida como ser ativo, crítico, criador de cultura e, de modo mais específico, de uma cultura da infância¹³.

Compreender a criança a partir de si mesma e de sua produção cultural permite considerar suas vozes, interesses e necessidades, bem como a garantia de seus direitos à participação, provisão e proteção e o reconhecimento de que são sujeitos em diferentes idades que estão em processos de aprendizagem e desenvolvimento diário, independente dos espaços que ocupam.

¹³ Para Sarmento (2003) e Corsaro (2011), cultura da infância compreende os modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizados pelas crianças, distintos dos modos adultos de significação e ação.

Considerar que as crianças possuem características próprias ao seu desenvolvimento, não as torna menos competentes enquanto atores sociais, mas caracteriza elementos configuradores de um grupo singular na existência humana, remete à ideia de que as crianças são meninas e meninos com diferentes idades e que estão vivenciando ininterruptos processos de aprendizagem e desenvolvimento, independente dos espaços que ocupam.

Garantir à criança o direito de experimentar diversos modos de interações, vivências e experiências, de ser respeitada, de manifestar seus pensamentos, de opinar sobre o que lhe diz respeito e de ter acesso a diferentes conhecimentos e a bens culturais possibilita a ampliação de sua visão de mundo. Nesse sentido, é preciso também considerar a criança como sujeito da experiência, isto é, capaz de viver experiências significativas, uma vez que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Dessa forma, pensar quem é a criança é refletir e indagar a respeito desse sujeito e de suas identidades. Todavia, vale a advertência de Siqueira (2011, p. 69), de que “nenhuma identidade, de qualquer natureza, pode ser atribuída, pois quando isso acontece opera-se abstração do sujeito”, e identidade implica pensar nas condições concretas da vida (marginalidade, exclusão, inclusão, organização de classes sociais, gênero, etnia, poder econômico, acesso a bens culturais, etc.) e seus desdobramentos no campo da subjetividade. Essa ressalva é importante, a fim de que não se caia nos rótulos que nomeiam a criança sem indicar concretamente as condições que constituem essas nomeações.

Por se constituírem categorias humanas, as concepções de infância e de criança não podem ser desconsideradas daquilo que permeia o sentido político que orienta os modos de vida e as suas expressões sociais e históricas. Isso significa dizer que há uma dimensão política marcada pelo *modus operandi* da sociedade, econômico e da organização em classes; ou seja, não existem infâncias e crianças sem classes. Do mesmo modo, é essa conotação política de classe que demarca o modo como a sociedade vai nomear e considerar a criança em seu tempo social da vida. Nesse aspecto, é necessário um olhar na história para compreender quem é a criança e como operam as questões do direito e da participação a ela destinadas.

1.3 A QUESTÃO DOS DIREITOS

De acordo com Fernandes (2009), o conceito de direito é complexo e a sua história está intrinsecamente ligada à razão. O termo tem sido atribuído exclusivamente a indivíduos capazes de um pensamento racional (os homens) e historicamente negado aos grupos menos

favorecidos (mulheres, escravos e crianças), sob o argumento de que estes seriam mais guiados pela emoção. Assim,

[...] a antiga noção inglesa de direito, do significado do legal, de dever, da justiça e da verdade, a oposição ao errado, foi determinante para as instituições sociais e para a ordem social, moral e legal e também para reivindicações legítimas de autoridade, propriedade e privilégios. O conceito de direitos individuais surgiu no século XVII, sendo estes considerados como naturais e inalienáveis direitos dos indivíduos com posses, que gradualmente estenderam-se aos indivíduos trabalhadores, a minoria étnica, as mulheres, aos grupos com deficiência, dentre outros (FERNANDES, 2009, p. 26).

A tarefa de atribuir direitos às crianças, principalmente o direito de participação, tem passado por um longo percurso, quer devido à lenta conscientização da sociedade acerca do assunto, quer devido às dificuldades que se colocam no caminho à interpretação e à aplicação dos direitos das crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas. Todavia, vincula-se à ideia de que as crianças precisam ter maior autonomia.

Desde a Primeira Guerra Mundial, os processos históricos evidenciam iniciativas para outorgar direitos às crianças; o que se percebe, porém, é que essas iniciativas não passaram de intenções vazias, sem efetiva vigência. De acordo com Fernandes (2009), o reconhecimento desses direitos é efeito essencialmente da segunda modernidade¹⁴, quando se tornou visível o tempo e o espaço de ser criança, especialmente em 1948, após as atrocidades decorrentes da Segunda Guerra Mundial, quando foi promulgada pela Assembleia das Nações Unidas a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”. Mesmo na perspectiva de abranger indistintamente os seres humanos, foi elaborado outro documento especificamente para tratar dos direitos das crianças.

A Segunda Guerra Mundial fez mais vítimas, custou mais dinheiro e provocou maiores mudanças no mundo do que qualquer outra guerra de que se tem notícia. Desde o ataque à Polônia, em 1939, até o fim da Guerra, em setembro de 1945, o mundo testemunhou o início da era atômica e a dizimação de um número incontável de seres humanos, em sua maioria civis, estimado em mais de 55 milhões, o que significou ruptura da ordem internacional com os direitos humanos, notadamente pela frustração do objetivo de manter a paz mundial e pelo tratamento cruel dispensado aos prisioneiros de guerra. Durante esse período a violação aos

¹⁴ Segundo o sociólogo alemão Ulrich Beck, a expressão Segunda Modernidade, “pressupõe uma união de modernidades” (2003, p. 20), e, em certa medida, continuidade e ruptura. Termo apresentado nas produções de Fernandes (2009).

direitos humanos foi tamanha que, após o fim do conflito, as pessoas se sentiram obrigadas a voltar a atenção para o tema.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, entendeu-se que se houvesse um efetivo sistema de proteção internacional dos direitos humanos, capaz de responsabilizar os Estados pelas violações por eles cometidas ou ocorridas em seus territórios, talvez o mundo não tivesse vivenciado os horrores perpetrados pelos nazistas, ao menos não em tão grande escala. Os direitos humanos passaram, então, a ser uma verdadeira preocupação em escala mundial, o que impulsionou o processo da sua universalização e o desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos, por meio de uma estrutura normativa que veio permitir a responsabilização internacional dos Estados quando estes, de acordo com Piovesan (1999), falharam em proteger os direitos humanos dos seus cidadãos. Dessa forma, passou-se a compreender que a soberania estatal, de fato, não pode ser compreendida como um princípio absoluto; deve ser limitada em prol da proteção aos direitos humanos, haja vista este ser um problema de relevância internacional.

Em 1918, em Moscou, foi apresentada a ideia do fortalecimento das crianças na sociedade; firmaram-se as condições de igualdade perante os direitos dos adultos, independentes da distinção de idade, o que, segundo Gaitán (1997), representou para a época um movimento revolucionário em prol desses sujeitos.

Sobre os direitos das crianças, pode-se distinguir duas correntes: a que enfatiza a proteção e busca a garantia de uma vida digna, e a que se direciona para a igualdade dos direitos e da participação ativa na sociedade. A primeira é citada na Declaração de Genebra, de 1924, na qual se reconhece que as crianças precisam de proteção especial.

Em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, elas passam a ter proteção de seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais no plano da lei. Nesse documento reafirma-se a fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano. Proclama-se, ainda, que todo homem tem capacidade para gozar dos direitos e das liberdades nela estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie (raça, cor, gênero, língua materna, credo, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição). Com relação à criança, afirma-se que, em decorrência de sua imaturidade física e mental, ela precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada antes e depois do nascimento.

De acordo com Fernandes (2009, p. 38), apesar de abranger uma modificação muito significativa em relação ao texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada

em 1948, essa nova Declaração contribui para “acentuar alguns aspectos inovadores, nomeadamente dos direitos relacionados com a identidade, o direito ao nome e à nacionalidade, e outros como o direito a brincar e desenvolver-se numa atmosfera de paz e amizade”.

Do desdobramento dessas discussões, começaram a ser formuladas, em 1970, novas ideias para uma convenção voltada aos direitos das crianças com efeitos internacionais, que ultrapassasse as dimensões de uma Declaração, fato que obrigava a promoção, por parte dos Estados, de um maior comprometimento a partir da identificação de suas obrigações mais específicas para com esses sujeitos. Nesse contexto, surgiu a necessidade de acrescentar novas dimensões e direitos compatíveis com as realidades emergentes; por exemplo, os aspectos relacionados com o direito à tomada de decisão e à voz ativa em assuntos de interesse próprio. Essa discussão, pela natureza daquilo que a norteia, muitas vezes revela o jogo de forças entre o que preconizam os direitos das crianças e os de seus pais.

No século XX há, pois, um significativo avanço e aumento dos movimentos que buscam os direitos de autonomia e participação das crianças. Surge o reconhecimento de que são cidadãs com os mesmos direitos que os adultos. Nesse contexto, a Convenção dos Direitos das Crianças - CDC¹⁵ (UNICEF BRASIL, 1989) figura-se como importante marco. Comprovadamente, a Convenção provoca mudanças significativas na forma de olhar e conceber a criança. Produto de intensas e grandiosas negociações, uma vez que se configurava a tentativa de desenhar um documento universal que considerasse de forma global a multiplicidade da infância, a CDC expressa uma nova percepção sobre essa categoria geracional. Em seu texto ficam estabelecidos os princípios da igualdade e da não discriminação, do interesse superior da criança e da obrigação do Estado de proteção dos seus direitos, incluindo os culturais, sociais e econômicos.

Segundo Fernandes (2009), a partir da CDC os direitos das crianças podem agrupar-se em três categorias: 1) **Direitos de provisão**; 2) **Direitos à proteção** e 3) **Direitos de participação**. A autora assim descreve as implicações de cada um:

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

Direitos a proteção – a consideração de uma atenção diferenciada às crianças, e de um conjunto de direitos acrescidos, de que, por motivos

¹⁵ É um documento que consolida um processo histórico, em âmbito internacional, de estabelecimento de garantias às crianças. O Brasil é um dos países signatários.

diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício de seus direitos.

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

A tradicional distinção entre direitos de proteção (do nome, da identidade e da pertença a uma nacionalidade, e contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de provisão (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de participação (na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições em que atua) constitui uma forte tendência de análise, quando aplicada à investigação do estado de efetivação dos direitos; permite comprovar, por exemplo, que, entre os três direitos, aquele sobre o qual se observa menor efetividade é o da participação.

Conforme Siqueira (2011, p.71), os direitos de participação implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito das crianças serem consultadas e ouvidas, e o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião e à tomada de decisões em próprio benefício, que deverão traduzir-se em ações públicas a elas direcionadas e que considerem seus pontos de vista. Entretanto,

[...] a criança contemporânea não é rei num reino onde os pais, os irmãos ou os amigos sejam os vassalos, mas sim um indivíduo com direito de participar, em igualdade de circunstâncias, na construção da realidade social onde vive. Esta conquista de um espaço não autocrático, mas participativo, de cidadania, está estritamente ligada, de acordo com De Singly, ao papel da família contemporânea, uma vez que as duas personagens dominadas nas gerações precedentes – mulheres e crianças – acederam aos direitos. As relações contemporâneas entre pais e crianças implicam, assim, a assunção de novos papéis relacionados, não com o exercício da autoridade clássica por parte dos pais, mas sobretudo com o reconhecimento das competências das crianças na interpretação da realidade social e, ainda, da identidade pessoal e social da criança, dos seus direitos e também dos obstáculos com que se confronta, para que possam emergir espaços de participação infantil (FERNANDES, 2009, p. 222).

Fernandes (2009) faz uma ressalva quanto à CDC, pois em alguns artigos o texto do documento pode ser considerado vago, com uma formulação não muito clara, o que permite que determinados países reclamem para si ações em prol dos direitos das crianças sem, no

entanto, nada terem feito. De acordo com a autora, é possível perceber que o direito à participação das crianças na vida política e social continua inalterado.

Em âmbito da legislação nacional, o Brasil elabora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob a Lei n.º 8.069, promulgada em 1990. Esta regulamenta e assegura os direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, especificamente no Capítulo VII, no que tange aos direitos da criança e do adolescente. O princípio norteador para a elaboração do ECA foi a compreensão da criança e do adolescente como pessoas em condições de desenvolvimento e sujeitos de direitos fundamentais com absoluta prioridade de proteção pelo Estado, pela família e pela sociedade em geral. Observa-se especialmente o artigo 227 da Constituição Federal, que assim preconiza:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Não se pode deixar de frisar que a elaboração do ECA foi resultado de uma década (1980) de luta da sociedade brasileira pela redemocratização do país e pela defesa dos direitos da criança e do adolescente. De acordo com Basílio (2011, p. 25), do ponto de vista conceitual, o novo texto avança no sentido de incluir e explicitar os direitos dos brasileiros menores de 18 anos:

o Estatuto abandona o paradigma da “infância em situação irregular” e adota o princípio de “proteção integral à infância. Nesta perspectiva, o texto legal deixa a simples prescrição sobre os deveres e responsabilidades do Estado quando o “menor” por ação (autor de infração penal) ou omissão (ausência de família ou meios de subsistência) precisa de amparo ou tutela e avança no sentido de compor um texto que coloca sob arco todos aqueles brasileiros menores de dezoito anos.

Decorridos 25 anos de promulgação do ECA, mais uma vez os debates em torno das questões que envolvem a criança e seus direitos retornam no âmbito social e jurídico. Entre esses debates ecoam a redução da maioridade penal¹⁶ e a promulgação de novas leis complementares ao ECA. Sobre as alterações no texto do Estatuto, figuras as seguintes leis:

¹⁶ Sobre esse assunto, tramita no Congresso, mas já com a aprovação da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados, a admissibilidade da PEC 171/93, que reduz a maioridade penal de 18 para 16 anos. Todavia, a despeito da aprovação da CCJ na Câmara dos Deputados, o debate não tem passado incólume pela sociedade civil organizada, que tem se mobilizado em defesa das crianças e adolescentes em todo o país. O cenário que se avizinha é de intensas discussões e jogo de forças em torno da questão.

Lei nº 12.962, de 8 de abril de 2014, altera o ECA para assegurar a convivência da criança e do adolescente com os pais privados de liberdade:

“Art. 19 (...) § 4o. Será garantida a convivência da criança e do adolescente com a mãe ou o pai privado de liberdade, por meio de visitas periódicas promovidas pelo responsável ou, nas hipóteses de acolhimento institucional, pela entidade responsável, independentemente de autorização judicial.” (NR)

“Art. 23 (...) § 1o. Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio. § 2º A condenação criminal do pai ou da mãe não implicará a destituição do poder familiar, exceto na hipótese de condenação por crime doloso, sujeito à pena de reclusão, contra o próprio filho ou filha” (NR).

“Art. 158 (...) § 1o. A citação será pessoal, salvo se esgotados todos os meios para sua realização. § 2º O requerido privado de liberdade deverá ser citado pessoalmente” (NR).

“Art. 159 (...) Parágrafo único. Na hipótese de requerido privado de liberdade, o oficial de justiça deverá perguntar, no momento da citação pessoal, se deseja que lhe seja nomeado defensor” (NR).

“Art. 161 (...) § 5o. Se o pai ou a mãe estiverem privados de liberdade, a autoridade judicial requisitará sua apresentação para a oitiva” (NR).

Lei nº 13.046, de 1º de dezembro de 2014, altera o ECA para obrigar entidades a terem, em seus quadros, pessoal capacitado para reconhecer e reportar maus-tratos de crianças e adolescentes:

“Art. 1º A Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescida dos seguintes dispositivos:

“Art. 70-B. As entidades, públicas e privadas, que atuem nas áreas a que se refere o art. 71, dentre outras, devem contar, em seus quadros, com pessoas capacitadas a reconhecer e comunicar ao Conselho Tutelar suspeitas ou casos de maus-tratos praticados contra crianças e adolescentes. Parágrafo único. São igualmente responsáveis pela comunicação de que trata este artigo, as pessoas encarregadas, por razão de cargo, função, ofício, ministério, profissão ou ocupação, do cuidado, assistência ou guarda de crianças e adolescentes, punível, na forma deste Estatuto, o injustificado retardamento ou omissão, culposos ou dolosos”.

“Art. 94-A. As entidades, públicas ou privadas, que abriguem ou recepcionem crianças e adolescentes, ainda que em caráter temporário, devem ter, em seus quadros, profissionais capacitados a reconhecer e reportar ao Conselho Tutelar suspeitas ou ocorrências de maus-tratos.”;

“Art. 136 (...) XII - promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes” (NR).

Para Siqueira (2011), há que se ressaltar a importância do ECA (BRASIL, 1990) como instrumento na garantia dos direitos das crianças. Se, por um lado, o momento social e histórico da criação do ECA representou um marco na história do atendimento à criança e uma vitória dos movimentos em defesa das crianças e adolescentes brasileiros que até então viviam a “marginalização” e a segregação incutidas pela Lei do Menor, por outro, sua efetivação vem sendo prejudicada por dois movimentos: o de instrumentalização e o de banalização. O primeiro diz respeito ao uso indiscriminado e sem compreensão dos aspectos políticos que orientam o tema em questão. O segundo é a consideração da lei como dada, pronta, acabada, sem ponderar que sua efetivação só se dará na perspectiva de manter sempre alerta a tensão entre o proclamado e o efetivado. Se a Lei do Menor segregava e marginalizava, por outro lado o ECA, sem a devida compreensão de sua natureza política e social, também pode cair numa falsa inclusão que institui às crianças “direitos proclamados,

mas não efetivados”. Se assim se confirma, tanto um quanto o outro se constituem pelo viés da lei sem sentido e significados.

De acordo com Costa (2011), um dos os principais obstáculos para a garantia dos direitos da criança é a falta de compromisso ético-político de muitos dirigentes de políticas públicas, que ainda permanecem insensíveis a essa causa. Na sociedade civil ainda subsiste, em grande parte, a mentalidade de que o Estatuto é uma legislação inaplicável à realidade brasileira por ser inspirada em ideias prevaletentes nos países mais desenvolvidos. Nos órgãos de atendimento protetivo e, principalmente, socioeducativo prevalecem as culturas assistencialistas e correccionais-repressivas que violam a integridade física, psicológica e moral de muitas crianças e adolescentes pelas práticas sistemáticas da negligência, da discriminação, da violência, da crueldade e da opressão. Ressalta-se, ainda, que um dos obstáculos para a concretização do Estatuto é a crença, muito difundida na sociedade brasileira, de que o ECA é uma lei muito avançada e inaplicável à realidade do país. Para Siqueira (2011, p. 69),

[...] pelo viés da lei, tanto o “menor” quanto a “criança” são crivados por processos normativos e legais. O que significa dizer que a identidade da criança foi, no início do século, e ainda é nos dias atuais, uma identidade atribuída. Trata-se de uma condição de afirmação da criança que opera numa lógica de “fora para dentro”, ao preconizar que tal identidade só se efetivou e se efetiva mediante a garantia de um instrumento legal.

Para Fernandes (2009) no exercício dos direitos das crianças é preciso pensar na necessidade de um equilíbrio entre o discurso emancipatório e o assistencialista. Ao fazer um estudo sobre esses direitos e de como eles estão postos na forma como a sociedade concebe a criança, a autora expõe os paradigmas e contradições existentes, já que a criança ora é concebida como dependente, ora como emancipada, ora participativa. De acordo com a pesquisadora portuguesa, o paradigma da criança participativa resulta de um balanço entre as duas primeiras perspectivas – criança dependente e criança emancipada – numa atitude de “respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências” (FERNANDES, 2009, p.48).

Às crianças, como sujeitos sociais, políticos e culturais, devem ser pensadas ações para assegurar seus direitos, independentemente da idade, classe social, etnia ou credo a que pertençam. Esse processo de conquista por direitos foi e ainda é marcado por dicotomias no sentido de dar voz e vez a esses sujeitos que ainda são silenciados na sociedade.

1.4 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Com a nova configuração social da infância, que reconhece a criança como sujeito/ator social/de direitos, toma forma um direito com valor em si mesmo: o direito a participar. Embora os processos históricos e legais demonstrem que muito se tenha avançado, a participação ainda continua sendo um tema pouco explorado na agenda das organizações governamentais.

A etimologia¹⁷ mostra que a palavra participação origina-se do latim *participatio y parte capere*, que significa ação e ou efeito de participar (tomar parte, intervir, compartilhar, denunciar, ser parte de); todavia, é preciso esclarecer que uma definição de participação pautada na ciência moderna tem suas limitações. Para Fernandes (2004, p.116, grifo nosso):

falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma actividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a acção de fazer parte, tomar parte, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afectam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam. **A participação infantil terá que ser considerada numa estreita ligação, quer com as questões de poder e autoridade que trespassam as relações entre adultos e crianças**, quer com as conceptualizações acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afectam e influenciam tais relações e, por isso mesmo, o exercício da participação.

Charlot (2013, p. 132) afirma que “socialmente, a criança é, antes de tudo, um ser dependente do adulto, a cuja autoridade é constantemente submetida”. Muitas vezes, no entanto, o adulto converte essa dependência social em dependência natural, por sua vez descaracterizando a legítima constituição desta relação. O adulto percebe-se superior à criança e, sob o argumento de protegê-la, exige obediência. Já na condição de pais, reivindicam a submissão da criança como um direito. Dessa forma, a dependência em relação ao adulto se desloca do âmbito social para o natural, tendo como última perspectiva o domínio da criança sobre si mesma. Assim,

a dependência da criança com relação ao adulto é um fato social inelutável, qualquer que seja a organização social. A criança nasce e desenvolve-se num mundo de adultos e só conquista sua autonomia progressivamente. [...] A criança é, para o adulto, um certo tipo de parceiro social. É preciso, portanto, imaginar a infância em termos de relações sociais entre adultos e crianças (CHARLOT, 2013, p. 132).

¹⁷ CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Lexikon, 2010.

Concordando com Vasconcelos (2010, p. 30-31), é possível perceber que a participação das crianças de forma efetiva depende da “decisão do adulto em ceder parte do poder que detém”, atribuindo à criança liberdade de pensar, agir, opinar e decidir, de modo a romper com a visão adultocêntrica, em que apenas o adulto pode pensar, fazer escolhas e permitir ou não determinadas ações das crianças. Pode-se instaurar, assim, uma relação democrática, em que se estabeleçam direitos igualitários. Importa compreender que

uma relação democrática não implica que ambos (criança-adulto) tenham papéis idênticos, pelo contrário, é preciso respeitar as singularidades e especificidades de cada um, porém, a especificidade não pode estar pautada somente na psicologia do desenvolvimento (madureza), pois uma análise da criança a partir *apenas* das contribuições da psicologia do desenvolvimento acaba gerando um enquadramento baseado no que ela pode ou não fazer, pois a psicologia do desenvolvimento tradicional acaba por desconsiderar os aspectos sociais e culturais contidos na criança e elabora ideais fundamentados apenas na descrição científica do desenvolvimento humano biológico (VASCONCELOS, 2010, p.31).

O termo "participação" é utilizado para se referir, em geral, ao processo de compartilhamento de decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade em que se vive. É o meio pelo qual uma democracia é construída e é uma norma contra a qual as democracias devem ser medidas. A participação é o direito fundamental à cidadania.

Reconhecida como direito que se constitui cultural, jurídica e sociologicamente, a participação ativa, consciente e livre é um fator de reconhecimento da identidade e da igualdade. De acordo com Cussianovich (2002), é um exercício concreto de autoria social e de construção da identidade.

Anavitart (2003, p. 36, tradução nossa¹⁸), partindo de diferentes autores, assim argumenta sobre o participar:

- uma participação em sentido progressista e em linha de participação direta tem haver com o poder real de decidir e, sobretudo, com as possibilidades de controle e com os efeitos que produz nas organizações cidadãs.
- a participação é coisa de todos. Participar de alguma coisa ou tomar parte em alguma coisa é reconhecer a não posição desta coisa.

¹⁸ Una participación em sentido progressista y em la línea de participación directa, tiene que ver con el poder real de decidir y, sobre todo, con las posibilidades de control y con los efectos que produce en las organizaciones ciudadanas y de vecino; La participación es cosa de dos. Participar de alguna cosa o tomar parte en alguna cosa es reconocer la no-posesión de esta cosa; La participación real es algo más que la consulta respecto de medios y fines. Es un proceso en el cual dos partes o más se influyen mutuamente em la realización de planes, programas y objetivos; Debe haber un compromiso de compartir el poder de decisión; Previamente a la participación está la información que la estimula, la favorece y la promueve. (SOCIEDAD CIVIL E INSTITUCIONES DEMOCRÁTICAS, ANAVITARTE, 2003, p. 36).

- a participação real é algo mais que a consulta a respeito dos meios e dos fins.
- é um processo em qual duas partes ou mais se influenciam mutuamente na realização de planos, programas e objetivos. Deve haver um compromisso de compartilhar as decisões.
- anterior a participação está a informação que a estimula, a favorece e a promove.

Ainda que a ideia de participação esteja associada ao princípio do direito, há diferentes formas de abordagem e compreensão do tema no campo dessa discussão. Segundo Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), a participação é o principal meio de se assegurar a democracia, pois possibilita o envolvimento de todos no processo de tomada de decisões. Pode também ser compreendida “como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia e seus processos de educação” (AGOSTINHO, 2010, p. 97).

Em consonância com a concepção de participação intrinsecamente relacionada às ideias de direito, de interação social em espaços coletivos, de democracia, de educação e de autonomia, vale ressaltar os avanços alcançados com a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Mais especificamente nos seus artigos 12 e 13, defende-se a participação das crianças:

Artigo 12

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

Artigo 13

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

A Convenção evidencia uma maior preocupação com a proteção, não enfatizando as responsabilidades concernentes aos direitos. As crianças precisam aprender que, com os direitos de cidadania, vêm responsabilidades e que, para apreendê-las precisam se envolver em atividades de colaboração com outras pessoas, inclusive com as mais experientes. Por essa razão a participação das crianças em projetos comunitários é tão importante.

Se por um lado a questão da participação infantil é resguardada no âmbito legal, que assegura às crianças o direito a dar sua opinião em torno daquilo que lhes diz respeito, por outro lado sabe-se que em algumas instâncias e situações essa participação fica atrelada à ideia da “competência”, geralmente relativizada a partir do critério etário.

Mas o que, de fato, representa a participação infantil?

Participar significa **influir directamente nas decisões** e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto divergência como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (TOMÁS, 2007, p. 47, grifo nosso).

Por ser a participação um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas e negociações, torna-se imprescindível reafirmar a construção de uma educação com base nos valores da democracia, de maneira que as instituições que atendem à primeira infância se constituam lugares de exercício da cidadania plena. Assim,

a noção de criança competente nas últimas duas décadas tornou-se prevalente nas pesquisas da infância, que passam a compreendê-las como atores sociais capazes e com direitos próprios. O foco na competência das crianças revela a contribuição delas, devendo ser combinado com uma atenção crítica à estrutura na qual está imersa a vida das crianças. Essa perspectiva foca na criança como um participante ativo na sociedade, na vida social, e exige que a voz das crianças seja ouvida seriamente, e que elas sejam entendidas como crianças competentes, intérpretes de sua própria vida (AGOSTINHO, 2010, p.100).

A participação se fundamenta no conceito de autonomia, que significa a capacidade dos sujeitos de se posicionarem nos assuntos que são de seu interesse. É preciso ressaltar que no campo sociológico esse debate é bastante complexo, pois para algumas perspectivas o sujeito autônomo é aquele que já incorporou as normas sociais, de tal forma que consegue organizar-se por si na sociedade:

a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, **é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças**. Assim, considerar a participação das crianças no espaço público exige que tenhamos em conta a influência das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, econômicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 190, grifo nosso).

Segundo Sarmiento (2012), é preciso ouvir o que as crianças dizem e como dizem, por suas vozes, gestos, olhares, silêncios “precisamos criar formas imaginativas de escuta das

crianças fora dos canais habituais” (informação verbal)¹⁹. O autor reforça que a criança é tão competente e capaz que pode ter suas próprias regras e se constituir como um sujeito com voz e vez; portanto, participativo.

Dessa forma, pode-se compreender a participação infantil como importante instrumento político no sentido da ação direta, por meio das falas, desejos e expressões, em processos de transformação da realidade. Todavia, se esse processo encontra lugar fértil no trato com as crianças maiores, uma vez que estas manifestam condições de expressar oralmente seus interesses e necessidades e, portanto, são mais ouvidas pelos adultos, por outro lado não se pode negar às crianças bem pequenas que ainda não dominam determinadas formas de comunicação o direito de serem ouvidas e de participar.

A Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF BRASIL, 1989) expõe que todas as crianças, inclusive as menores, tenham assegurado o direito a dar a sua opinião em torno das coisas que lhes dizem respeito. Nesse sentido, estudos recentes defendem que as crianças menores também contribuem nesse processo com suas diferentes formas de participação (gestos, ação social, etc.). Para Coutinho (2010), os bebês, independentemente da idade, são atores sociais competentes, haja vista que

[...] a evolução dos conhecimentos no campo científico tem se encarregado de apresentar concepções para além da ideia do bebê como um “tubo digestivo”, como aponta Neyrand (2005). Na contemporaneidade nos deparamos com abordagens, como a proveniente da área da sociologia da infância, que situa o bebê como um ator que tem suas impressões sobre as experiências que vive, que faz escolhas e comunica-se constantemente com o seu entorno social. Essa concepção traz demandas para as famílias e para os/as profissionais que atuam diretamente com os bebês, pois eles podem comunicar seus sentimentos e interesses[...] (COUTINHO, 2010, p. 233).

Agostinho (2010) e Coutinho (2010) problematizam que, para viabilizar a participação das crianças, é preciso considerar os processos próprios de escuta para com aquelas que ainda são bebês ou muito pequenas. Suas formas de ser e estar no mundo, suas diferentes linguagens e modos de ação social²⁰ podem e devem ser caminhos e estratégias para que as crianças menores manifestem seus posicionamentos e interesses e assim exerçam a cidadania.

¹⁹ Informação fornecida Manuel Jacinto Sarmiento no 28º Simpósio Mundial da OMEPE 2012.

²⁰ O conceito de ação social pertence ao universo da sociologia, que é a ciência que se dedica ao estudo dos grupos sociais. Em sentido lato, ação social é toda e qualquer ação que afeta a conduta de outros. O sociólogo Max Weber contemplou quatro tipos de ação social: a tradicional (vinculada aos costumes), a afetiva (relacionada com as emoções), a racional em conformidade com os valores (guiada por uma norma moral) e aquela que visa à obtenção de um fim racional (COUTINHO, 2010).

É necessário cuidado e sensibilidade, por parte dos pares adultos, na implementação de ações que busquem consultá-las e informá-las para que possam fazer escolhas, elaborar propostas e dar opiniões, entre outras ações, com envolvimento.

É preciso considerar que as crianças com menos idade são atores sociais competentes em condições diferentes das crianças maiores. Desse modo, quando se trata da participação de bebês e crianças pequenas, no sentido da ação direta da criança em processos de transformação da realidade, a questão é muito mais complexa e singular, uma vez que essa categoria geracional é desprovida de representação política e seu espaço de atuação participante ainda é muito restrito e dependente dos adultos.

Em síntese, percebe-se a participação como

[...] uma percepção ampla que inclui o direito das crianças de se expressarem e, tendo impacto no seu contexto social, obtendo dos adultos apoio para fazê-lo. Importante compreender que o conjunto de conceitos relacionados, que se imbricam com o de participação, tais como liberdade de expressão (ideias, sentimentos, emoções, corporeidade, afetos, humor, ludicidade, etc.); escolha; influência são elementos que se cruzam numa rede complexa de conceitos, que impulsionam a multiplicidade e acolhe o tempo e as vivências das crianças para que tornem parte em seus próprios termos. Uma forma de participação mais complexamente pensada e que acolhe as diferentes crianças e suas formas diversas de ser e estar criança em seus modos de vida (AGOSTINHO, 2010, p.113).

A legislação reconhece que as crianças participam ativa e significativamente de escolhas e decisões que afetam suas vidas. Essa perspectiva corrobora a defesa de Alderson (2007, p. 26), de que as crianças são sujeitos ativos com capacidade para escolher, criar e resistir. Assim, “[...] já é tempo de respeitar as crianças e as suas capacidades e direitos”. A participação das crianças necessita de espaços de escuta e diálogo para os quais confluem as intersubjetividades da realidade social desses atores, a fim de que os adultos os reconheçam como sujeitos capazes de tomar decisões que afetem suas vidas; que são hábeis comunicantes e que se comunicam utilizando uma variedade enorme de linguagens; que são agentes ativos, influenciam o mundo e interagem com ele; que elaboram e dão sentido a sua existência como seres sociais e, principalmente, que são sujeitos.

Autores como James e Prout (1990, p.8) afirmam que para promover a participação das crianças é preciso entendê-las como atores sociais, “hábeis para jogar um papel ativo na produção e reprodução desses espaços”; portanto, ativas na construção de suas vidas.

Esse tema pode ser observado no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que afirma o direito à liberdade da criança compreendendo aspectos como:

ir, vir e estar em espaços públicos, opinião e expressão, participação na vida familiar, comunitária e na vida política. Portanto, o tema da participação infantil é, sem dúvida, um importante instrumento político e pedagógico que possibilita dar à criança o direito de ser reconhecida como sujeito/ator. De acordo com Sarmiento (2005a), ao ser promovida a participação das crianças, possivelmente, estaria-se dando um passo na luta contra a desigualdade social e econômica, buscando-se um mundo mais justo e democrático para todos.

Atualmente existe consenso, no âmbito das pesquisas sobre a participação das crianças, acerca de que esta deve ser somente um sentido formal com pertinência colaborativa em determinadas instituições. O que se defende neste trabalho, todavia, é uma intervenção ativa em todas as situações imagináveis nos diferentes contextos da sociedade, em nível privado, público, individual e coletivo. A participação política não se limita, por exemplo, ao exercício de ser eleitor; essa ação é muito mais abrangente, pois compreende tomar parte de todos os assuntos em todas as áreas da comunidade. Dessa forma, a participação pode assumir inúmeras formas com uma grande quantidade de significados.

De acordo com Gaitán (2012), sempre estão presentes componentes normativos no campo dos discursos e teorias da participação, no sentido de certas expectativas sobre o que se considera adequado, tanto sobre o alcance da participação, quanto a respeito dos objetivos, fins e de quando os sujeitos devem se beneficiar dela. Esses componentes raramente se manifestam abertamente. Portanto, uma das tarefas mais importantes desse campo científico é desvelar os aspectos ocultos, os objetivos ausentes e as consequências não evidenciadas da participação.

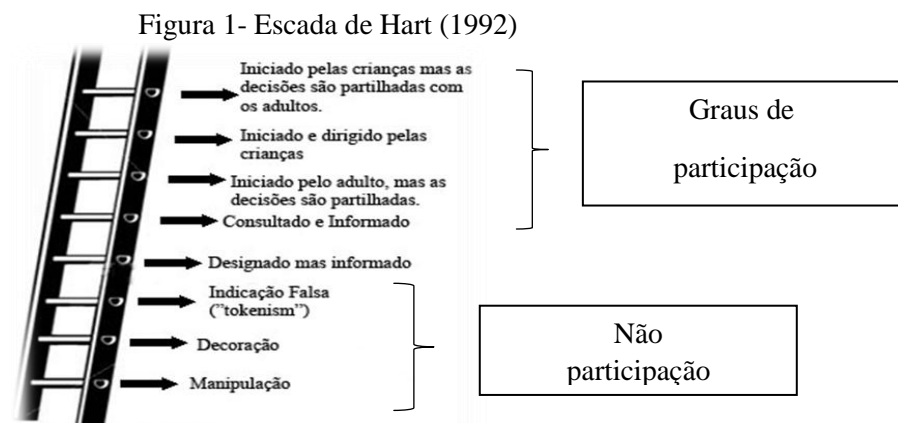
Nesse sentido, é importante pesquisar concepções e práticas de participação que se opõem aos fins emancipatórios. Pode-se distingui-las em nível privado (pessoal) e público (político). Gaitán, em seu livro *Cidadania y derechos de participacion de los ninos* (2012, p. 113), apresenta três dimensões elaboradas por Hart (2007):

- 1 – A participação que serve para produzir a existência (similar à concepção de participação funcional): implica pensar em espaços sociais para crianças, mas cujas regras são determinadas pelos adultos, o que restringe as áreas de competência;
- 2 – A participação em que o fim principal é a autorrealização. Essa dimensão abrange assuntos públicos; com relação às crianças, possibilita a organização de espaços próprios em que se busca a autogestão;
- 3 – A participação que busca transformar o contexto, a comunidade, a sociedade e os indivíduos. Essa dimensão é idêntica à que entende participação como influenciar politicamente em decisões coletivas sobre

assuntos públicos. Geralmente, considera a competência e a idade para o seu exercício.

Para compreensão da participação infantil que realmente favorece e corresponde aos interesses de emancipação e igualdade de direitos entre adultos e crianças, é preciso debater e analisar suas condições de efetivação. Essa é a única forma de poder determinar se as crianças estão em condições de reivindicar seu direito de participar e se isso tem sentido para elas.

Nas pesquisas, é comum que os autores procurem estabelecer uma espécie de *ranking* das formas de participação, no intuito de evidenciar que existem diferentes intensidades de efetivação. Conforme Gaitán (2012, p. 114), a mais conhecida é a do psicólogo Roger Hart (Figura 1), publicada em 1992:



Fonte: Vasconcelos (2010).

Segundo Hart (1992), os níveis de um a três referem-se à pseudoparticipação. A verdadeira começa a partir do quarto nível e se efetiva no oitavo, pois, para o autor, só há participação quando se respeitam as crianças como iguais ou quando pelo menos elas são informadas antes que se faça algo acerca de sua pessoa e de seu nome. No mínimo, precisam compreender do que se trata, ser informadas sobre quem toma as decisões e julgar se estas são significativas, e não “decorativas” no processo. Espera-se que tenham possibilidade de escolher se querem ou não participar.

Gaitán (2012) reporta-se também aos estudos realizados pelo do pedagogo alemão Richard Schroder em 1995, uma vez que esse autor ampliou a escala de participação de Hart para nove níveis: 1) determinação alheia; 2) decoração; 3) participação justificada; 4) participação tolerada; 5) participação informada; 6) coação; 7) codeterminada; 8) autodeterminada e 9) autônoma. De acordo com Gaitán (2012), Schroder define a

participação codeterminada como aquela que parte da ação dos adultos; em geral, todavia, busca solução e determinação para resolver os conflitos e necessidades conjuntamente com as crianças.

A participação autodeterminada, por sua vez, trata de projetos iniciados pelas crianças e traz o papel do adulto como mediador dos aspectos institucionais. Segundo Schroder (apud Gaitán, 2012), para que haja autonomia das crianças, é preciso que tenham plena liberdade de resolução dos problemas em grupo, inclusive no posicionamento de recorrer ou não ao adulto, que se mantém no papel de consultoria e assessoria. Na opinião de Gaitán (2012), a pesquisadora britânica Gerison Lansdown, em 2001, propõe compreender a participação de forma mais simples. Ela realiza a revisão de uma série de atividades internacionais que compreendem três formas de participar: 1) por processos consultivos – nos quais os adultos organizam as formas de participação das crianças a fim de obter informações; 2) por iniciativas participativas – que permitem as crianças se envolverem nas decisões daquilo que lhes é de interesse 3) por projetos autopromovidos – em que a finalidade é de que as crianças determinem seus objetivos e tomem iniciativas.

A importância de compreender as diferentes formas de participação está na identificação do que se concebe como nível mais alto. Para Hart, este se dá quando os sujeitos adultos compartilham e apoiam os objetivos das crianças; já para Shroder e Lansdown, segundo Gaitán (2012), esse nível se caracteriza quando as crianças tomam suas decisões por si mesmas. Essa divergência decorre das concepções que se tem de infância, sociedade e das formas de participação.

No escopo do debate sobre a participação, algumas vezes os níveis propostos por Hart são criticados por serem sugestivos de uma visão paternalista, uma vez que, nos níveis compreendidos como mais altos, sempre aparece de alguma forma a figura do adulto. Nesse caso, é possível perceber que as diferentes formas de participação giram em torno das relações de poder entre adultos e crianças e têm como finalidade contribuir para que esta relação mude a favor das crianças. O ponto fraco do estudo proposto por Hart é que os níveis sugerem concepções “estáticas”, pois não permitem captar diferentes formas de participação em uma mesma iniciativa. Desse modo, traduzem dicotomias simplistas e não fazem justiça à natureza dinâmica que caracteriza as relações de poder. Desconsideram-se, ainda, os contextos sociais e culturais em que a participação tem lugar e adquire significados específicos.

Para Gaitán (2012, p. 116), outra possibilidade de distinguir diferentes formas de participação é mediante as abordagens direta e indireta. A abordagem direta refere-se a ações

e projetos em que as crianças têm voz e lutam por seus direitos. Já a indireta refere-se às ações e projetos em que os adultos atuam como representantes da infância; por exemplo, os conselhos tutelares, os observatórios, as oficinas, entre outros que prestam serviço à infância.

De modo geral, todas as distinções acerca da participação não podem oferecer mais que orientações generalizantes, haja vista que informam muito pouco sobre as relações de poder. Isso se justifica porque pouco se percebe até que ponto as crianças verdadeiramente têm possibilidade de participar na vida social e política e de fazer valer sua influência. Geralmente os sujeitos que discutem as concepções de participação são adultos, de modo que, necessariamente, observa-se uma perspectiva de cima para baixo - *top-down*.

Atualmente existe um consenso entre os adultos de que a participação política tenha lugar na vida cotidiana dos sujeitos, posto que as crianças não têm direitos políticos, no sentido de poder participar de eleições ou de assumir responsabilidades políticas em instituições públicas e na comunidade. Pensando na infância, a questão que se coloca é: quais são as possibilidades que as crianças têm para influenciar nas decisões políticas e pedagógicas e como usá-las nas limitadas opções existentes? Normalmente, trata-se de determinar de que forma meninos e meninas podem tomar parte ativa e influenciar nas decisões familiares, comunitárias ou nas instituições educacionais.

A participação política que se propõe neste trabalho deve permitir às crianças adquirir uma posição de influência nos contextos dos quais participa. Como grupo social com caráter permanente, as crianças se encontram em desvantagem, com grande necessidade de fortalecer sua posição, de pôr em prática seus direitos e multiplicar seu poder de decisão.

A participação política busca os espaços de ação e decisão das crianças em assuntos que são de seu interesse. Dessa forma, é necessário que em torno da infância sejam engendradas diferentes formas de reconhecimento social e que as crianças possam contar com um mínimo de recursos econômicos e sociais.

Uma das reações mais comuns à ideia de que as crianças devem participar plenamente na sociedade é o argumento de que elas são incapazes. Muitos adultos reagem com medo à ideia de que as crianças pequenas possam ser autorizadas a tomar as decisões sobre as próprias vidas e as de outras pessoas. Embora seja ilógico, eles imaginam que dar às crianças oportunidade de expressar opinião é a mesma coisa que lhes permitir o controle absoluto, deixar que dominem o mundo.

A participação das crianças encontra-se na compreensão da diferença entre: 1) participação no sentido de estar presente e 2) participação no sentido de saber que as ações

desses sujeitos são consideradas e podem ser postas em prática, o que é às vezes chamado de “empoderamento”.

Outro campo de debate sobre o termo participação da criança pode ser relacionado com as pesquisas *com e para* as crianças, uma vez que estas assumem e interpretam a criança como ator de corpo inteiro, sujeito de palavra e de cultura, protagonista da sua socialização. O novo olhar teórico emancipador da condição da infância, que a configura como objeto autônomo de ciência, traduz-se na exigência metodológica considerar “a voz, o ponto vista da criança nas pesquisas”. De acordo com Soares (2006, p. 25), as “crianças são actores sociais competentes para interpretação da realidade social em que se inserem”, o que exige metodologias baseadas em um trabalho de parceria entre adultos e crianças. Compreende-se a participação destas como um dos pilares fundamentais de todo o desenvolvimento da pesquisa, por serem agentes sociais competentes e parceiras do investigar.

Mas como garantir a participação das crianças em processos de produção da pesquisa científica? De acordo com Almeida (2009, p. 69), “são as chamadas metodologias participativas, em que a pesquisa científica é entendida como um acto de empenhamento social, envolvendo, em colaboração mútua na co-construção do conhecimento, adultos e crianças”, que melhor expressam essa premissa.

Nesse sentido, nas pesquisas com crianças é preciso considerar: 1) as novas perspectivas no campo dos direitos infantis, que ganharam destaque pela Convenção da Organização das Nações Unidas - ONU sobre os Direitos das crianças; 2) as novas diretrizes sobre questões éticas em pesquisa, que são particularmente importantes na pesquisa com grupos impotentes; 3) as diferentes formas de manifestação das crianças em diferentes idades e estágios de desenvolvimento; 4) a participação como um elemento em pesquisa e programação, para que adultos e crianças possam adquirir novas habilidades e competências.

Nesse campo de debate, alguns autores problematizam sobre as considerações da participação de crianças em contextos de pesquisa. Se por um lado elas podem se tornar menos vulneráveis ao abuso e à exploração, uma vez que serão capazes de falar sobre as suas preocupações e terão acesso ao conhecimento e aos meios para encontrar soluções para os próprios problemas, por outro, não significa que não devam ser protegidas de danos por parte dos adultos ou que devam arcar com as responsabilidades que estão devidamente assumidas por eles.

A consideração de novas formas de desenvolver investigação pretende essencialmente resgatar a voz e acção das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX. Apesar de haver uma tradição de investigação

sobre as crianças, esta era uma tradição, que na nossa opinião enviesava o conhecimento acerca da infância, uma vez que se considerava que ao estudar a escola ou a família, principais contextos de socialização da criança, se estava a estudar a criança, aparecendo, no entanto, esta no seu papel de aluna ou filha, mas sem ser considerada enquanto objecto de investigação por si só, sendo que os argumentos utilizados para tal recaíam sistematicamente na invocação das suas incompetências psicologicamente aferidas, de racionalidade ou maturação (FERNANDES, 2006, p. 26).

A autora aborda ainda a “investigação participava no grupo social da infância” (FERNANDES, 2006, p. 26) que autores como Christensen e Prout (2002) ajudam a compreender. Com base neles, Fernandes (2006) aponta a identificação de quatro perspectivas acerca da visibilidade da criança na investigação: “1) as crianças como objectos; 2) as crianças como sujeitos; 3) as crianças como actores sociais e 4) as crianças como participantes”.

A participação das crianças em contextos de pesquisa tem de ser um princípio integrante a qualquer investigação, programação ou ação educativa e pedagógica. Não pode, contudo, ser efetivada em um dia, precisa ser gradualmente implementada. Crianças e adultos precisam elaborar novos entendimentos e dimensões das suas relações uns com os outros, bem como novas habilidades de comunicação e processamento de informações. Portanto, é imprescindível o desenvolvimento, o tensionamento e a discussão dos processos que envolvem a participação das crianças nesses contextos.

Os debates contemporâneos sobre a participação das crianças em contextos de pesquisas têm orientado o desenvolvimento de processos de investigação em todos os estágios de pesquisa em relação a crianças: de planejamento, implementação e avaliação; de tomada de decisões nos interesses das crianças; de tomada de decisões nos processos sociais; de planejamento urbano e questões ambientais; de processos políticos que representem os interesses desses sujeitos, por exemplo, organizações de rua e de crianças que trabalham; de processos democráticos para representar os interesses das crianças, mesmo em áreas que não os têm como alvo.

De modo geral, pode-se argumentar que a "participação da criança" na sociedade começa a partir do momento em que ela entra em contato com o mundo e descobre que é capaz de influenciar os acontecimentos por gritos, birras, sugestões, risos, gestos, entre outros movimentos. É importante ter em mente que, por meio dessas primeiras “negociações”, as crianças descobrem que as suas vozes podem influenciar o curso dos acontecimentos à sua volta. Todavia, o grau e a natureza da sua influência variam muito de acordo com a cultura e/ou com a família.

Isso implica dizer que o debate sobre a participação da criança é um assunto que gera opiniões divergentes. Muitos dirão que defendê-la é um ato ingênuo, uma vez que as crianças simplesmente não têm o poder de adultos quanto a tomadas de decisão. Outros sentem que elas devem ser protegidas e afastadas de tudo que implique seu envolvimento e responsabilidade nos problemas da sociedade; já para outros, elas deveriam ser autorizadas a ter uma infância despreocupada.

Uma compreensão da participação democrática, da confiança e competência para participar, só pode ser adquirida gradualmente através da prática; não pode ser ensinada como uma abstração. Existe uma infinidade de exemplos de crianças que se organizam com sucesso sem a ajuda de um adulto. O princípio por trás de tal envolvimento é a motivação: ela promove a competência, e esta, por sua vez, motiva novos projetos.

Nas culturas em que os próprios adultos têm pouca oportunidade de influenciar as decisões da comunidade, as crianças podem se tornar a força que mobiliza para a mudança. Um exemplo interessante é o Movimento Sarvodaya, no Sri Lanka, citado por Hart (1992) em *Children's Participation: from Tokenism to citizenship*. Em muitas aldeias daquele país as crianças são a chave para o desenvolvimento da participação da comunidade. Professores de Educação Infantil mudam a forma como as crianças participam e, posteriormente, a mudança é estendida para a população adulta.

Há, no entanto, exemplos negativos do uso dos mais jovens por grupos específicos, tais como o Movimento da Juventude, usado por Hitler como uma força subversiva para com adultos: as crianças eram incentivadas a espionar os próprios pais. Há também muitos exemplos positivos de radicalismo em desenvolvimento como uma resposta à inércia do adulto, mas esses geralmente envolvem adolescentes mais velhos e adultos jovens (HART, 1992).

O grau de oportunidade para uma criança colaborar na gestão corrente dos grupos familiares, escolares, dos bairros e comunidade é um reflexo das oportunidades oferecidas para a participação social. Por isso, intervir para melhorar a participação das crianças é um dos meios de melhorar fundamentalmente toda a sociedade. Todavia, isso deve ser feito tendo sempre em mente a família da criança e o impacto que o processo pode ter nas relações familiares.

A participação das crianças não pode ser discutida sem considerar as relações de poder e a luta pela igualdade de direitos. É importante que todas tenham oportunidade de aprender a participar de situações que afetam diretamente suas vidas, uma vez que aprendem a lutar

contra a discriminação e a repressão, lutar pelos seus direitos de igualdade, o que já é, em si, um direito democrático fundamental.

O modelo de escada elaborado por Hart (1992) é útil para ajudar a pensar sobre a participação das crianças, mas não deve ser considerado como uma vara de medição. Existem muitos fatores que a afetam, à medida que as crianças são impedidas de participar. Além disso, a capacidade desse exercício varia muito conforme o desenvolvimento de cada sujeito.

Abordar a escala, todavia, favorece a compreensão das formas de não participação que predominam nos contextos educacionais. E essa compreensão faz com que os profissionais revejam as ações centralizadoras e favoreçam um contexto mais democrático, de modo que as crianças dele participem efetivamente.

1.5 A PARTICIPAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988), a legislação brasileira incorporou gradativamente o reconhecimento da educação da pequena infância em espaços públicos. Historicamente, a tarefa da educação de crianças na faixa etária de zero a cinco anos era doméstica. Todavia, mudanças nos valores e costumes, nas relações familiares e na estrutura social, e também a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, acabaram por exigir que a educação das crianças acontecesse na esfera do poder público.

A defesa da participação infantil nos contextos educativos alicerça-se nos princípios que reconhecem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, e a instituição educativa como um espaço de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade que se afirma com direitos. A criança é um agente social, ser humano concreto que vivencia uma infância como processo de construção histórica, social, política e científica, e esse processo deve considerar sua pluralidade e heterogeneidade.

A participação é reconhecida como uma importante estratégia para combater práticas educativas tradicionais em que as crianças são sujeitadas às decisões e ações dos adultos. Os processos educativos participativos aceitam as crianças como sujeitos ativos e competentes para agir, reivindicar, solicitar e tomar decisões. Por meio deles, pela oferta da oportunidade de organizar e considerar o processo educativo de que vão participar, pretende-se evitar que as crianças sejam manipuladas,

Os métodos educativos participativos geralmente se justificam de duas formas: a primeira confere ênfase aos direitos das crianças, à potência de decisão sobre assuntos que as afetam. Isso implica compreender as crianças como sujeitos competentes, e não como

indivíduos que se tornarão alguém no futuro. A segunda forma sustenta-se em considerar que no regime democrático os sujeitos devem ser capazes, desde pequenos, de tomar decisões, agir com liberdade, ter as “rédeas” da própria vida nas mãos, atuar com responsabilidade e respeitar as regras para a convivência em sociedade.

Entendida assim, a participação infantil é uma forma de se fazer justiça aos direitos, às capacidades e às habilidades das crianças, como também de requerer uma sociedade democrática. Tudo isso parece ser muito eficaz. Observando-se os princípios nos quais se baseia esse tipo de educação, não cabe dúvida de que, efetivamente, existe uma grande necessidade de atuação nesse sentido e de se perspectivar quais instituições educacionais as crianças precisam hoje em dia.

Entende-se aqui a participação como um meio capaz de interrogar o contexto em que se configura. Sem essa advertência, muitas práticas de participação da criança em instituições de educação para a infância, tal como se configura atualmente a lógica da educação, acabam por converter essa prática em uma norma ou instrumentalizá-la.

Em uma instituição em que a participação é parte da ação educativa, todas as pessoas são chamadas a atuar, a se apresentar, a se formar como participantes e a considerar e tratar todos os demais como sujeitos participativos, com suas diferentes linguagens que externalizem seus direitos, sentimentos, desejos e necessidades.

As instituições educativas, como integrantes da comunidade, devem ser locais para promoção e compreensão das crianças e para a experiência de participação democrática. Esse princípio tem sido defendido vigorosamente por um número significativo de profissionais, mas sua efetivação é rara. Embora existam instituições com experiências fascinantes em todo o mundo, não existe nação alguma, de acordo com Hart (1992), em que a prática da participação democrática nas instituições seja amplamente adotada. A razão mais fundamental parece ser o fato de que as instituições, como instrumentos de socialização primária do Estado, estão preocupadas em garantir a estabilidade; e isso é geralmente entendido como preservar sistemas muito conservadores de autoridade.

Para a instituição educativa e para a família, importa a maneira como as regras são feitas e aplicadas, ou mesmo se elas são ou não explicitadas a uma criança. Lawrence Kohlberg, citado por Hart (1992), dedicou grande parte de sua carreira para os problemas da educação moral nas escolas e concluiu que o "currículo oculto" de autoridade precisa ser transformado em um currículo de justiça, em que os direitos dos alunos, bem como os dos professores, precisam ser levados a sério. O valor da justiça deve predominar sobre o de

autoridade do adulto e todas as questões de justiça e autoridade devem ser tratadas por meio da discussão coletiva. Sem um foco tão direto sobre questões de autoridade, é provável que as crianças experimentem uma democracia simulada na sala de aula; afinal, a estrutura tradicional de professor e a sua autoridade e governança autocráticas permanecem intactas.

Outro aspecto que também merece ser retratado quando se discute a participação das crianças é o papel dos gestores; é preciso trabalhar com eles, a fim de que mudem suas concepções educacionais. Atualmente, muitos ainda temem a efetivação da prática democrática. É preciso também envolver as famílias, pois elas se constituem como a primeira instância para o desenvolvimento do senso de social, de responsabilidade e competência. Para autores como Anavitarte (2003), a família é mais difícil de atingir, em qualquer forma direta; no entanto, os exemplos de competência dos filhos podem contribuir para que os pais repensem suas ações educativas. De acordo com Hart (1992), programas de participação para crianças oferecem uma oportunidade especial para que se quebre o ciclo de alienação dos adultos em suas próprias comunidades. Se bem conduzidos, podem permitir que as crianças se tornem agentes de mudança.

De que se trata “participação em contextos educativos”? A tentativa de definição do termo está associada a um número de termos afins, tais como “tomar parte”, “envolvimento”, “consulta” e “capacitação”. No contexto educacional, “participação” é frequentemente usado na aceção das estratégias de aprendizagem que usam técnicas interativas e lúdicas para motivar as crianças a fim de que aprendam e se modifiquem. Por vezes, significa simplesmente tomar parte numa discussão com os pares.

Esses significados remetem apenas para o fato de as crianças estarem envolvidas em atividades predeterminadas, sem que se considere a influência real desses sujeitos sobre as atividades propostas. Por vezes, a participação é interpretada como ouvir a “voz da criança” e por isso se justificam debates para motivá-la e, por meio deles, promover sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em outras ocasiões, participação implica partilha de poder nas decisões relacionadas com conhecimentos e supõe influência das crianças, tanto sobre o conteúdo como sobre os processos de aprendizagem.

Roger Hart sublinha a ligação existente entre a participação e os direitos humanos, a importância da participação para a criança ter a experiência das relações de poder no seu dia a dia e para aprender a situar-se no seio das redes democráticas e sociais. Define-a como:

[...] processo de partilha de decisões [que] altera a vida da pessoa e a vida da comunidade em que está inserida. A participação é o meio por meio do qual se constrói a democracia e é um padrão para a medição destas últimas. Assim, a participação é um direito fundamental da cidadania (HART, 1992, p.5).

De acordo com essa definição, parte-se do princípio de que todas as crianças, mesmo as bem pequenas, têm direito e estão aptas a participar das decisões que afetam suas vidas, mesmo que o grau e a forma de participação possam ser diferentes, consoantes à idade, ao desenvolvimento da personalidade, aos interesses e às competências. Assim,

a participação genuína é considerada como um pré-requisito para o desenvolvimento da competência para a ação e um resultado desse processo. A participação genuína está centrada na elaboração participada de conhecimentos e não na transmissão pré-determinada de conhecimentos factuais por peritos (SIMOVSKA, 2006, p. 42).

Por meio de uma participação efetiva, as crianças são incentivadas a assumir responsabilidades pelo seu corpo e pelas suas vidas para lidar com as complexidades da mudança e participar de modo competente nas redes sociais. Participação genuína não significa redução das responsabilidades dos professores e de outros adultos que trabalham com crianças. Pelo contrário, as responsabilidades até podem aumentar. Os profissionais, bem como todos os outros adultos envolvidos no processo educacional, devem estar aptos a cumprir o papel de parceiros do diálogo ou de consultores das crianças e dos jovens.

Participação – em quê e como? Outra questão importante diz respeito à forma de participar propriamente dita: em que tipos de decisões podem estar envolvidos as crianças e os jovens e qual é a relação entre os jovens e os adultos quando se está a pôr em prática uma abordagem participativa? Quando é que os professores e os adultos devem ser mais ativos na orientação das crianças e quando é que devem pôr-se à parte e deixar que as crianças trabalhem autonomamente?

Para Simovska (2006), a observância de alguns princípios é essencial para garantir uma participação no seu sentido mais profícuo. Além da experiência com alguns projetos de investigação participativa e de desenvolvimento pedagógico, a definição desses princípios, pela autora, foi inspirada em R. Hart (1997), C. O’Kane (1998) e G. Lansdown (2005). A lista não é extensa e não se configura como ponto de chegada, mas sim como ponto de partida para que se possa promover reflexões, análises e um desenvolvimento ponderado das condições que levam a uma participação genuína e a uma forte influência das crianças. Os princípios incluem:

a) compreensão e escolha - Os fins e os objetivos do projeto bem como a sua estrutura orgânica e dimensão internacional devem ser explicados às crianças e aos jovens logo de início; b) ambiente seguro e capacitante, sensível às necessidades e estética das crianças e dos jovens; c) reconhecer o direito das crianças e dos jovens de serem protegidos contra todas as formas de violência, de manipulação e de abuso e devem considerar os riscos potenciais a que as crianças podem estar expostas nos processos participativos; d) equilíbrio entre orientação e autonomia - Deve pensar-se cuidadosamente no estabelecimento de um equilíbrio sensível entre a orientação e o apoio por um lado e, por outro, a criação de espaço para as crianças e os jovens fazerem um trabalho autônomo; e) relações de poder - As relações de poder dentro da estrutura orgânica do projeto devem ser transparentes e claras desde o princípio para que as crianças possam identificar a verdadeira esfera da sua influência; f) regras partilhadas - As regras de comunicação do projeto devem ser estabelecidas e negociadas através do diálogo. Isto não significa que os professores e os adultos não tenham de impor algumas regras; é um reflexo inevitável das relações de poder e das diferentes responsabilidades dos professores e dos adultos em qualquer sociedade. Contudo, o processo de criação de regras deve ser tornado claro e qualquer membro do grupo deve poder questioná-las a qualquer momento; g) inclusão - As crianças e os jovens devem dispor de uma vasta gama de oportunidades de participação de acordo com os seus interesses, a sua experiência e as suas capacidades. Deve dar-se uma atenção especial para garantir que há estruturas participativas para apoio a crianças marginalizadas ou desfavorecidas (seja qual for a razão). Deve haver uma variedade de escolhas de participação, sensíveis às diferenças resultantes da idade, sexo, etnia, religião, etc. da criança; h) informação contínua e transparência - Todo o processo do projeto deve ser transparente e atualizado com regularidade à medida que se desenvolve. A relevância e a importância de cada fase devem ser analisadas com os alunos. As crianças com diferentes capacidades, experiências e aptidões podem optar por participar em diferentes fases; embora isto deva ser respeitado, é preciso que haja um equilíbrio com outras vertentes e objetivos pedagógicos. A transparência, os princípios democráticos e o diálogo constituem também estratégias apropriadas para se tomarem decisões deste tipo; i) laços com a comunidade, laços profissionais e familiares - Os pais precisam de estar totalmente cientes dos fins e dos objetivos dos projetos (SIMOVSKA, 2006, p. 49).

É a partir desses princípios que se defende neste estudo a questão da participação da criança em seus processos humanos, sociais e educativos. Não obstante, cabe às instituições educativas a construção de alternativas que promovam o direito da participação infantil. A roda de conversa pode ser um dispositivo importante para a consecução dessa demanda. É sobre essa metodologia, em seu fundamento político e pedagógico, que o próximo capítulo discorrerá.

CAPÍTULO 2 - IMPORTÂNCIA POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA PARTICIPAÇÃO NA RODA DE CONVERSA

As crianças formam para si seu mundo das coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas.

Walter Benjamin

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, a Educação Infantil²¹ passa a considerada a primeira etapa da Educação Básica. Essa conquista trouxe novas demandas para o campo educacional e exigiu das diferentes instâncias governamentais a assunção pelo financiamento e oferecimento de uma educação para a infância gratuita e comprometida com a qualidade social, como também com a busca constante por informações que subsidiem as ações e os sujeitos nesses espaços.

O entendimento do valor social e do caráter educativo das instituições de educação infantil em nível de legislação é um grande avanço, uma vez que, até o momento da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, predominavam ações com foco no assistencialismo, na guarda e na recreação, que objetivavam o atendimento a filhos de trabalhadores.

De acordo com Ryckebusch (2011, p. 18), primeira etapa da Educação Básica significa “organizar propostas que estejam embasadas nas necessidades de desenvolvimento que constituem a criança de 0 a 6 anos”. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, expõe em seu art. 29 que a finalidade, para essa etapa de educação, é o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos biopsicossociais (físico, psicológico, intelectual e social), em complemento às ações da família e da comunidade.

Em 2009, o Ministério da Educação elaborou o documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009b), com o objetivo de direcionar o papel social e pedagógico na Educação Infantil. Neste,

²¹ No contexto deste estudo, Educação Infantil contempla o trabalho desenvolvido com crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, conforme organização do município de Goiânia e em acordo com a Ementa Constitucional n. 14 (1996), que em seu artigo 11 apresenta a expressão “Educação Infantil” para se referir a essa faixa etária, garantindo assim a unidade entre creche e pré-escola. Conforme Ryckebusch (2011, p. 18), o Plano Nacional de Educação de 2001 apresenta um capítulo específico para a Educação Infantil no qual as propostas e metas não separam as crianças por idade, deixando visível um entendimento contínuo e global do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança nessa faixa etária, como orientado na LDB.

a criança é compreendida como sujeito de direitos, competente, e a instituição é concebida como um espaço que lhe permita vivenciar, experienciar e garantir seus direitos.

O documento apresenta os direitos fundamentais das crianças, com vistas a subsidiar a avaliação, a organização e a estruturação de programas que atendem a essa faixa etária. Constatam-se os seguintes direitos: à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene, à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto, à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma atenção especial durante seu período de adaptação e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Nesse contexto de mudanças, discussões, produções e tensões, estabelece-se entre os pesquisadores a preocupação de não copiar o modelo desenvolvido nas demais etapas da Educação, uma vez que, em algumas instituições, a forma como são planejados os tempos, os espaços, os materiais e as atividades ainda demonstra que a organização visa aos “sujeitos-alunos”, e não às crianças. Sendo assim,

frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm-se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças [...] que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009c, 17).

Sob o gerenciamento dos municípios, tornou-se obrigatória a elaboração de propostas político-pedagógicas visando aos princípios da gestão democrática. Para tanto, aprovaram-se em 17 de dezembro de 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas pelo Ministério da Educação. A Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, elaborou um conjunto de orientações curriculares sob um processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada sobre diferentes eixos e experiências da Educação Infantil, como objetivo principal de contribuir com o trabalho do professor. Essas Diretrizes versam sobre um conjunto de princípios que devem ser assegurados nas ações educativas e pedagógicas desenvolvidas nas instituições, a saber:

- a) **Princípios éticos** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) **Princípios políticos** dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

c) **Princípios estéticos** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009c, art. 3º).

Um dos textos que compõem essas orientações é de autoria da professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, intitulado *O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais* (2010). Nele a autora pontua as formas de operacionalização desses princípios e observa que o texto do Parecer das Diretrizes remete à adoção de uma série de medidas voltadas a garantir certos objetivos e certa metodologia no trabalho didático. Conforme consta do documento (OLIVEIRA, 2010, p. 7 - 8):

a) cabe às instituições de Educação Infantil, de acordo com os princípios éticos: assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas; valorizar suas produções, individuais e coletivas; apoiar a conquista pelas crianças da autonomia na escolha de brinquedos e brincadeiras, de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários; proporcionar às crianças oportunidades para: ampliar seu aprendizado, a compreensão de mundo e de si próprias considerando as tradições culturais diversificadas; construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem como pessoas; aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais; adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente; respeitar todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais;

b) para a concretização dos princípios políticos apontados para a área, a instituição de Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando suas práticas educativas de modo a: promover a formação participativa e crítica das crianças; criar contextos que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade; criar condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito. Garantir experiências significativas de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação, e lhes proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos;

c) o trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em relação aos princípios estéticos deve voltar-se para: valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo lhes a participação em experiências diversificadas; organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade; ampliar as possibilidades da criança de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades; possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa

sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu projeto e/ou proposta político-pedagógica.

Na integração dessas metas,

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009d, p. 12).

Nessa direção, as práticas cotidianas na Educação Infantil devem: considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que esperam promover junto a elas e efetivá-las por meio de modalidades de experiências que assegurem as proposições educativas da proposta político-pedagógica.

A participação, por ser um princípio político que orienta a organização e a gestão das instituições de Educação, está profundamente comprometida com a garantia da presença de princípios éticos e estéticos no dia a dia das crianças, dos profissionais e das famílias.

De acordo com Barbosa (BRASIL, 2009d, p. 67), esses princípios não aparecem

[...] apenas em algumas “atividades”, mas permeiam todas as ações do cotidiano. Para tanto, é necessário não apenas promover e garantir a abertura à participação das crianças, mas, também, a efetiva abertura à participação dos professores, profissionais e famílias, assim como garantir a sustentabilidade da instituição. Talvez a experiência de vida coletiva em um ambiente de respeito, diálogo e participação possa oferecer para as crianças um modo de ser e estar que encaminha para relações mais democráticas, além de construir uma sociedade mais solidária e, portanto, sustentável.

Portanto, o desafio que se coloca às instituições - e aos profissionais - é o de desenvolver um trabalho dinâmico, crítico e criativo que considere prioritariamente os interesses e as necessidades dos sujeitos que as frequentam. Para tanto, precisam estabelecer propostas educativas que considerem especificidades no âmbito de uma infância historicamente determinada em um espaço institucionalizado de múltiplas relações (físicas, sociais e culturais).

De acordo com De Angelo (2011, p. 56),

as práticas educativas são marcadas pelos processos integrais de constituição do sujeito infantil, produtor de sua própria identidade, de cultura, de linguagem, de história; sujeito de expressão, de afeto, de socialização, de

movimento, de imaginário, de ludicidade, utilizador e edificador de múltiplas linguagens.

De acordo com Batista (1998, p.3), é preciso que se configure um trabalho que possibilite experiências e vivências que garantam os direitos das crianças e que este se “contraponha ao caráter assistencialista, espontaneísta ou compensatório”, ou seja, reforça-se a premência de produzir uma pedagogia voltada para os interesses e necessidades das crianças que frequentam esse espaço institucionalizado.

O caráter institucional e pedagógico da Educação Infantil busca construir uma identidade a partir da valorização dos direitos, das competências e dos saberes da infância e do sujeito criança, uma vez que a lógica predominante na organização das instituições tem dificultado a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões (corporal, individual, cognitiva, afetiva, entre outras). Batista (1998, p. 14) argumenta, ainda, que a “relação que se estabelece entre o proposto pelo adulto e o que de fato é vivido pelas crianças não é linear nem simétrica, mas permeada pelo conflito e pela tensão entre esses sujeitos que vivenciam diferentes papéis com temporalidades distintas”.

Dessa forma, o que se defende contemporaneamente é que a Educação Infantil reafirme sua função social como espaço de direitos e vivência da cidadania das crianças. Esse reconhecimento é muito importante, considerando que há até pouco tempo não havia legislação que garantisse uma educação com foco na qualidade social.

De acordo com Batista (1998, p. 6),

[...] as pessoas que, de uma forma ou de outra, interessam-se pela sua educação sabem que não basta identificar direitos e formular textos legais que os expresse, é preciso viabilizar propostas concretas que adentrem o cotidiano da creche e que provoquem reflexões e ações que correspondam às necessidades concretas das crianças e das famílias.

Com o crescente número de instituições, aumenta-se também a necessidade de discutir e pesquisar esse espaço de atendimento à primeira infância. Pesquisas de diferentes autores apontam na direção do desenvolvimento de um trabalho de qualidade a ser oferecido; portanto, acaba-se pensando na formação dos profissionais, nas estruturas físicas, na documentação, nas famílias e, entre outros aspectos, na rotina.

Com a criança vista como um ser social, cultural e histórico que se constitui nas relações que estabelece com o mundo, é preciso oferecer experiências e vivências a partir das concepções atuais de infância e de criança, conforme abordado no capítulo 1. Assim, as

instituições passam a ser lócus das interações, interlocuções e mediações entre os sujeitos produtores e produto da cultura.

Autores como Freire (1992), Oliveira (1994) e Warschauer (1993) indicam uma perspectiva renovada para pensar questões referentes à organização da rotina (tempo, espaço, materiais e atividades) nas instituições de Educação Infantil. Compreende-se que

uma rotina trabalho é importante para a estruturação de um grupo de crianças. Rotina de trabalho significa organização, sistematização e disciplina. É através da rotina que o tempo e espaço se estruturam para a criança (a hora da roda, a hora do lanche, a arrumação das mesas e dos materiais, etc.). [...] a rotina deve ser flexível, de modo a organizar os espaços e os tempos conforme novas necessidades surjam [...] (WARSCHAUER, 1993, p. 66).

Considerando o princípio de que a ação educativa traduz um sentido político e pedagógico, esta deve ser organizada de forma intencional, flexível e com objetivos definidos pelos profissionais e pela dinâmica dos grupos de crianças, por suas manifestações, curiosidades, questionamentos, interesses, convergências e divergências, conhecimentos prévios, além de outros aspectos que exprimem a singularidade e a subjetividade de todos os envolvidos no processo.

Dessa forma e partindo da premissa de que as crianças influenciam diretamente nas decisões sobre aquilo que lhes diz respeito e assim contribuem para a construção/alteração da prática pedagógica, é preciso que a rotina seja (re)pensada.

De acordo como o documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014, p. 130), a rotina é concebida “como um elemento estruturador, organizador e sistematizador do trabalho na Educação Infantil” associado à Pedagogia da Infância e, por isso, é flexível e democrática, construída com a participação de todos os sujeitos.

Pensar as interações sociais no trabalho de cuidar e educar as crianças da Educação Infantil tendo como referencial os fundamentos da teoria histórico-cultural remete à consideração de que a constituição do ser humano implica relacionamento com o outro, uma vez que são as contribuições da cultura e a dimensão social das interações que promovem o desenvolvimento singular de cada indivíduo. Nesse sentido, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Essa compreensão se faz necessária, pois é preciso apreender o sujeito como ser social, em relação com outros sujeitos e com a natureza. As crianças aprendem e se desenvolvem nas interações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas

estabelecidas, com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se inserem.

A ação educativa deve promover as interações e as interlocuções entre os diferentes sujeitos, a fim de reconhecer os elementos que constituem a rotina: tempo, espaço, materiais, atividades, todos articulados com a proposta político-pedagógica (PPP) da instituição. De Angelo (2011, p.48), afirma que é necessário um processo educativo que proporcione “o exercício do diálogo horizontal entre os seus diferentes sujeitos, onde é permitido dizer sem medo ou castração o que se pensa e o que se sente, preenche de sentido os seus reais objetivos”.

Entende-se que esse “diálogo horizontal” favorece a “auscultação”²² da criança na instituição de educação, o que, segundo Rocha (2007, p.4), “exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas”.

A prática de “auscultação” da criança requer o domínio, por parte do adulto, de metodologias que possibilitem a compreensão daquilo que ela quer expressar e que garanta a sua participação nessas situações. Pode-se contar, na efetivação dessa prática, com os registros escritos, a observação, a fotografia, a gravura, a filmagem, o faz de conta, entre outros elementos passíveis de ser utilizados pelos profissionais para coleta de dados com vistas à posterior análise.

Como possibilidade de escuta das crianças, destaca-se a proposição da roda de conversa que, segundo De Angelo (2011, p. 60), pode ser percebida como um

[...] espaço de partilha e de confronto de ideias. Um dispositivo pedagógico que possibilita as crianças o direito à participação. A roda de conversa se afirma como espaço de diálogo, trocas, constituição de sujeitos, escuta em que as crianças assumem papel ativo na comunicação.

Nesse sentido, a roda possibilita igualdade de oportunidades para que cada criança possa se expressar e se constituir em sua individualidade e como pertencente ao grupo que, entre outros aspectos, pratica o respeito e a cooperação. Portanto, a roda se constitui espaço político à medida que assegura o direito à participação, o dever da escuta e o respeito às opiniões e expressões diferenciadas, caracterizando-se como exercício democrático que implica respeito.

²² O termo auscultação é cunhado pelos Estudos da Infância e implica o processo de escuta atenta às vozes das crianças e que essas produzam efeitos nas ações dos adultos, ou seja, ouvi-las e considerá-las nas capacidades de atribuição de sentido às ações nos contextos (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 21).

Quando se fala da disposição dos sujeitos na roda, considera-se também a ação de circular a palavra. Nesse caso, ela não pertence apenas ao sujeito supostamente mais experiente ou mais velho, ou seja, não é apenas do profissional da educação, mas de todos os pares que compartilham seus saberes. A palavra gira. Ela roda entre os sujeitos no diálogo coletivo. O diálogo se constitui na relação entre os sujeitos.

O papel do profissional vai além de assegurar, articular e problematizar as questões na roda; ele compreende a criança como sujeito atuante do processo, registra, recolhe, desenvolve as problematizações e se posiciona de maneira criativa junto às crianças. É uma prática que se efetiva entre sujeitos heterogêneos, a partir da qual cada um se integra fazendo parte dessa constituição. Nessa disposição é possível aos sujeitos se perceberem como pertencentes a um grupo e, assim, podem compartilhar ideias, falar e serem ouvidos, ouvir e acolher as ideias dos outros. Compreendida nessa perspectiva, a roda de conversa é um espaço importante na rotina para se exercer o direito de participação.

Portanto, as crianças aprendem e se desenvolvem nas interações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas, com adultos e crianças de diferentes idades, nos diversos grupos e contextos culturais nos quais se inserem, produzindo e se apropriando da cultura ao reconhecerem e recriarem papéis, espaços, diferenças, lugares, desigualdades, poderes, entre outros aspectos. Sua presença e existência humana implicam *o contato com o outro, com o diferente, com o não idêntico*.

Essa relação entre os sujeitos, nomeada como cultura de pares²³, constitui-se, de acordo com Corsaro (2009, p.50), em um “conjunto estável e permanente de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham em interação umas com as outras”. Ressalta-se que, por meio das informações do mundo adulto, as crianças estabelecem cultura entre seus pares, em seus grupos e interesses, à medida que reproduzem e coproduzem a organização dos adultos ou mesmo a reinventam.

Portanto, a importância da cultura de pares é central para a participação das crianças como membros de uma cultura e os adultos desempenham um papel fundamental na promoção dessa cultura e na reprodução interpretativa²⁴, como recurso para a compreensão dos mundos sociais. Esse papel irá afetar as relações das crianças com suas famílias e em

²³ Para saber mais sobre cultura de pares, ver também Corsaro (2011).

²⁴ O termo reprodução interpretativa foi cunhado pelo sociólogo Willian Corsaro e, conforme o autor, “reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, que começa na família e se espalha para outros ambientes à medida que as crianças criam uma série de culturas de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta. Em geral, a noção de reprodução interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social” (CORSAO, 2011, p. 56).

outras configurações culturais que influenciarão sua participação como membros da sociedade, uma vez que os sujeitos dependem das relações com outros para se constituir.

A cultura de pares deverá ser perspectivada por meio de ações que valorizem as relações entre os diferentes sujeitos, que possibilitem interações entre eles. Partindo desse pressuposto, as instituições de Educação Infantil devem possibilitar condições para que as crianças participem de diferentes formas de organizações, em grupos de pares da mesma idade, em grupos cujos pares tenham idades diferentes, com os professores e com a comunidade.

A instituição que busca promover atividades em que as crianças se reconhecem na coletividade, em que aprendem com os pares e assim são motivadas a ser solidárias e respeitadas com o outro, opta também por estabelecer um espaço inclusivo para todos os sujeitos. Para tanto, torna-se importante estabelecer metodologias que favoreçam experiências de aprendizagem por meio da “co-construção lúdica enquanto criação e jogo, enquanto imaginação e razão” (BARBOSA, 2009d, p. 61). Isso significa não apenas aceitar que as crianças tenham respeitados seus ritmos, mas também propor atividades diversificadas que contemplem diferenciados modos de pensar e operar sobre o mundo, práticas educativas que integrem a atenção, a escuta atenta e o respeito às particularidades das crianças em seus modos de produzir significados no e com o grupo.

Conforme Barbosa (2009d, p. 62),

as práticas educativas que consideram a participação – nas quais as crianças possam ser consultadas, possam expressar suas interpretações e opiniões, ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico.

Garantir o direito de participação das crianças, como um dos princípios orientadores na definição de políticas públicas que regulamentam questões do interesse delas, implica deslocar a compreensão de criança como simples objeto de conhecimento social, para a de sujeito do conhecimento e de direitos; portanto, participativo, protagonista e ator social.

A roda de conversa pode ser considerada como uma atividade que favorece a efetivação dessas múltiplas relações entre crianças e adultos, uma vez que, como um dos elementos da rotina, ela se configura como espaço-tempo importante para promover aprendizagens culturalmente significativas e o desenvolvimento dos sujeitos, constituindo-se também como uma prática viva, dinâmica e importante para a estruturação do grupo de crianças.

Warschauer (1993, p. 46) conceitua:

uma característica do que estou aqui denominando de roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações.

A roda faz parte de uma prática que envolve o encontro dos sujeitos. Essa forma foi organizada como uma das possibilidades de reunir pessoas. Rodas de samba, rodas de capoeira e os cavaleiros da Távola Redonda são alguns exemplos de encontros no formato circular, em diferentes tempos e lugares da história e com diferentes objetivos, mas com a intencionalidade de agregar os sujeitos para discutir, negociar, refletir, tomar decisões e partilhar.

De acordo com Bombassaro (2010, p. 26), ao longo da história da humanidade,

a roda chega até nossos dias, indicando que existe como produção humana significativa, fazendo, desde sempre imprescindivelmente, no mundo contemporâneo, muito sentido à continuidade da produção da humanidade daqueles que a convocam e a colocam em funcionamento.

A roda de conversa configura-se mais que um momento de acolhida e conversa entre os sujeitos. Além de estabelecer um momento de bate-papo, incentiva o exercício da cidadania, da democracia, do exercício de ouvir o outro e de ser ouvido. Dessa forma, todos podem expressar opiniões, promover organização e assim iniciar e desenvolver um processo contínuo de construção de autonomia.

A roda deve ser apreendida como momento para um encontro intencional e planejado pelos profissionais para que se estabeleça o diálogo com as crianças sobre aquilo que as emociona, interessa, provoca, instiga, amedronta, causa curiosidade e necessidade, abarca espaço para o inusitado e para as narrativas que se constituem a partir dos encontros. Lugar/espaço onde se aprende a conversar, a trocar ideias, a perceber e a ver o outro e que pode, também, ser organizada a partir das surpresas ocasionadas pela participação efetiva dos sujeitos, pelas frustrações e mudanças de opiniões.

Considerada, portanto, como um espaço-tempo democrático que possibilita a fala e a escuta das crianças, a roda de conversa pode ser percebida como possibilidade de partilha e de confronto de ideias, um *dispositivo político e pedagógico* que possibilita às crianças o direito

à participação. Configura-se como espaço de diálogo, trocas, constituição de sujeitos e escuta em que as crianças assumem papel de comunicantes. Com a devida escuta atenta e mediação do professor, esses momentos possibilitam a igualdade de oportunidades para que a criança possa se expressar e se constituir em sua individualidade e como integrante de um grupo que pratica o respeito e a cooperação.

2.1 A IMPORTÂNCIA POLÍTICA DA PARTICIPAÇÃO NA RODA DE CONVERSA

Por sua natureza política, a participação das crianças na roda de conversa deve incidir na decisão sobre a ação concreta realizada nas instituições, como expressão e como forma de contribuir para a construção do espaço coletivo. Assim, afirmam-se os direitos no exercício de garantir mudança social e pedagógica. Nesse caso, a participação política das crianças configura-se como um processo de conscientização e de transformação de todos os sujeitos.

Como processo político, a participação das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil revela-se na apropriação dos meios de reflexão e de intervenção que permitem transformar condições da existência reais.

Segundo Benevides (2002), é pela educação política, por meio da participação, que se efetiva a “cidadania ativa”²⁵, ou seja, é no exercício da participação que se aprende a agir e a participar, consolidando-se a democracia como valor social. Abranches (2006, p.27) sustenta que

agir é tomar iniciativas, decisões, é falar, solicitar o assentimento e o acordo do outro, é provocar diversas reações. Quando um indivíduo age, provoca reações diversas e ao mesmo tempo é agente, porque começa algo sobre os outros e também é paciente porque recebe as consequências de suas ações.

Para Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), a instituição pode se configurar como espaço de intervenção política das crianças, considerando sua participação na organização desse espaço ao alterá-lo, transformá-lo e reconfigurá-lo. Importa que sejam oportunizadas as possibilidades de participação e ressaltar que

a plena afirmação das capacidades participativas das crianças depende do modo como os adultos organizam as suas condições, seja no âmbito da organização escolar, das políticas locais ou da sociedade em geral. [...] Mas a acção política das crianças é realizada de acordo com as culturas de infância, isto é, com o modo próprio de interpretar, agir e interagir na realidade que decorre da alteridade da condição geracional da infância (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.203).

²⁵ Ver Sarmiento (2005a).

Os referidos autores buscam ampliar o entendimento da participação política das crianças ao afirmarem que estas constituem, verdadeiramente, o único grupo social a permanecer excluído de direitos políticos expressos. Portanto, não se coloca aqui a defesa da autossuficiência da criança, mas, sim de pensar em possibilidades de ação, de acordo com as culturas e singularidades, principalmente quando se compreende a roda de conversa como atividade emancipatória.

Nesse sentido, os estudos de Sarmiento (2003) indicam que a participação política da criança deve ser “mobilizada”, preservando-se, contudo, a garantia do reconhecimento dos seus modos próprios de expressão. Nas palavras do autor, “esta questão passa pelo reconhecimento dos direitos de participação das crianças na constituição do espaço público e pela mobilização expressiva da sua opinião, segundo modalidades e fórmulas imaginativas e diversificadas” (SARMENTO, 2003, p.276). Portanto, é importante garantir a possibilidade da ação, que se dá no exercício pleno da opinião, da comunicação, dentro das singularidades desse campo geracional, como expressão do “direito a ter direitos”.

Na medida em que se defende a participação como valor político, tem-se como princípio que a gestão dos espaços e tempos institucionais deve ser organizada a fim de garantir a voz e vez a todos os segmentos que os compõem, incluindo as crianças dentro de suas próprias culturas. Tal defesa é reforçada pelos pressupostos da cidadania ativa, o que implica, uma vez mais, a convicção da atuação das crianças como atores sociais e sujeitos de direitos a partir de suas vozes e culturas. Para tanto, há que se repensar o discurso e a prática para as infâncias e as crianças, conforme alertam as autoras Natália Soares Fernandes e Catarina Tomás (2004, p. 155):

o discurso e a práxis dos adultos, empenhados estes na promoção de um paradigma de participação para a infância, deverão discutir as questões de competências, sentimentos de pertença e implicação na comunidade, participação, etc., em vez de seguir centrando a discussão na dependência e tutela em que vivem as nossas crianças [...].

Dessa forma, entende-se possível pensar a participação das crianças na gestão do cotidiano institucional, não mais como algo abstrato, uma vez que se considera que as crianças são atores sociais a quem deve ser garantida a possibilidade da ação política por seus modos próprios e nas suas reproduções interpretativas.

Sarmiento (2005a) pontua que são as ações de participação das crianças que possibilitam o exercício pleno da ação educativa. Em suas palavras, “a aquisição de comportamentos cívicos não é questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício

dos direitos e dos deveres da cidadania, aprende-se a democracia, praticando a democracia” (SARMENTO, 2005a, p. 34). A participação da criança, portanto, está vinculada à possibilidade de ação, dentro de suas próprias especificidades. Afinal, aprende-se a participar participando, a agir agindo, a fazer fazendo.

Considerar que as crianças podem participar com suas opiniões e escolhas na Educação Infantil é afirmar seus direitos, mas também é reconhecer que estes não são absolutos, pois são mediados pelas experiências e processos de desenvolvimento da criança, pelos direitos e pelos deveres dos familiares, pelas responsabilidades dos profissionais, assim como pela legislação em vigência. Portanto, é igualmente importante destacar que a participação das crianças nas decisões do coletivo não se reduz à atenção aos desejos individuais e a interesses momentâneos de um grupo, muito menos à espera dos adultos pela “clareza” das “palavras” que comuniquem interesses ou opiniões sobre aquilo que as afeta. Supõe, antes de tudo, considerar que a participação das crianças acontece processualmente, em diferentes níveis, o que implica mudanças nas práticas cotidianas.

A oportunidade de as crianças participarem tem de ser vista para além de um direito, ou seja, como também uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia em seus processos de educação. Dessa forma, “a contribuição de uma educação crítica para a cidadania democrática será relevante no sentido em que vier também a contribuir para a ampliação dos atores participantes na deliberação democrática e esta ampliação acarretará, por sua vez, uma maior diversidade cultural” (LIMA, 2005, p. 75).

Como prática cotidiana que promove espaço para a participação efetiva nas instituições de Educação Infantil e consolidada na organização do trabalho pedagógico, a roda de conversa²⁶ assume, conforme De Angelo (2011), “*status* de situação” de ensino-aprendizagem. Assim, é considerada um espaço democrático a fim de proporcionar um momento privilegiado para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, da construção de vínculos, da aceitação de ideias e do fortalecimento dos participantes como sujeitos críticos.

Abordar a importância política da participação na roda de conversa tem a ver, também, com a capacidade dos adultos em considerar as vozes das crianças no processo de redefinição dos caminhos, de alterar espaços e ambientes, de rever ações e de desencadear projetos. Portanto, o desenvolvimento da roda de conversa reafirma a necessidade de se pensar a

²⁶ No contexto da Educação Infantil, essa atividade pode ser nomeada de: rodinha, roda de conversa, roda de histórias, hora da roda.

criação de novos contextos de participação e de intencionalidades para a ação educativa, em que a criança tome parte, intervenha, compartilhe, denuncie e seja parte.

As vozes das crianças precisam ser escutadas e evidenciadas no dia a dia, pois elas, no encontro com o grupo, formulam a construção das histórias grupais e pessoais. Ao expressarem seus desejos, ao argumentarem e debaterem com os demais, ao fazerem suas escolhas, as crianças tornam-se conscientes e participam das decisões, comprometendo-se com os encaminhamentos. Participar da vida coletiva com direito ao respeito, a aprender, a brincar e a escolher, isto é, viver em uma democracia sendo responsável e consciente, é uma das maiores aprendizagens que as novas gerações podem realizar. As crianças deixam de ser apenas alunas para serem vistas como sujeitos históricos e produtores de cultura.

Conforme Fernandes, Sarmiento e Tomás (2006, p. 113),

ao considerar as crianças como actores sociais e sujeitos de direitos, assume a participação infantil como uma questão fulcral nas suas reflexões sendo considerada um aspecto fundamental para a ressignificação de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos imprescindíveis [...].

Para apreender a importância política da participação na roda de conversa é fundamental considerar a criança como um sujeito ativo capaz de intervir, opinar, criticar e questionar e em desenvolvimento e aprimoramento de atitudes, como ouvir, falar, relacionar-se com os sujeitos e resolver conflitos.

Conforme Vygotsky, as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa). Se a apropriação da linguagem oral, do pensamento, da memória, da linguagem escrita e do cálculo resulta de um processo de internalização dos processos externos então a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo (MELLO, 2004, p.138).

Dessa forma, os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática envolvem ações - práticas educativas - de educar para a cidadania, de modo a: promover a formação participativa e crítica das crianças; criar contextos que lhes permitam a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos e que busquem o bem-estar coletivo e individual; criar condições para que aprendam a opinar e a

considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito. Isso implica garantir experiências de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação, e lhes proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos.

De acordo com Fernandes (2009, p 49),

[...] para a consolidação da criança participativa será indispensável que os processos de participação estejam presentes de forma sistemática na organização do seu cotidiano o que requer do adulto uma escuta constante, e o oferecimento de informações que validem as opiniões das mesmas, assim como o retorno dos resultados de suas decisões mesmo que contraditórias às suas expectativas.

Por meio da roda de conversa as crianças participam de ações em que é possível estabelecer negociações, trocas e diálogos; em que se permite maior interação com o próprio processo educativo. Esses sujeitos podem se sentir agentes sociais participantes, uma vez que a prática dessa atividade possibilita “[...] exercitar um conjunto de habilidades humanas necessárias à compreensão e interpretação da sociedade, [e assim eles podem] utilizá-las para agir sobre ela, na busca de uma participação ativa para a construção de uma sociedade efetivamente democrática” (CHIODA, 2004, p. 74).

Dessa forma, a participação das crianças na roda de conversa constitui-se em uma dimensão política, pois assegura seus direitos e efetiva a escuta e o respeito às diferentes opiniões e expressões. E ainda por se traduzir na capacidade da voz da criança fazer diferença, alterar contextos, mudar rotinas e (re)direcionar projetos. A dimensão política não está apenas no asseguramento do direito de ser ouvida; ela deve assumir um caráter transformador dos contextos e dos sujeitos.

2.2 A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA DA PARTICIPAÇÃO NA RODA DE CONVERSA

Para analisar a dimensão pedagógica a partir da participação das crianças na roda de conversa, faz-se necessário compreender o que se entende por ação educativa e pedagógica e explicitar suas formas de organização. Conforme o documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014), a ação pedagógica pode ser entendida como aquela que consiste no resultado do trabalho consciente e intencional dos profissionais, objetivando propiciar aos sujeitos diferentes experiências estéticas, culturais e lúdicas, com foco no seu desenvolvimento biopsicossocial. Assim,

a intencionalidade que deve marcar a ação pedagógica na educação infantil precisa contemplar a indissociabilidade entre educar e cuidar, dimensões próprias à ação educativa. Na ação educativa elas se articulam a todo o momento, tendo como objetivo garantir que as crianças aprendam, se desenvolvam e afirmem-se humanas a partir de vivências e de experiências. [...]é fundamental que as ações pedagógicas valorizem as capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais das crianças (GOIÂNIA, 2014, p.125-126).

Profissionais da educação e pesquisadores que discutem a educação da infância destacam que uma rotina de trabalho é uma forma de estruturação de processos pedagógicos objetivados por adultos e crianças. Rotina de trabalho significa organização, sistematização e intencionalidade. É por meio de uma rotina flexível que tempo, espaço e materiais são organizados de forma a orientar e atender às necessidades e interesses dos sujeitos.

Dessa forma, é preciso afirmar propostas didáticas que possibilitem à criança manifestar a realidade que vive na participação e na interação com seus pares e que exercitem a necessidade e o poder de auto-organização a partir de diferentes atividades. Assim, o educador deverá promover situações para que as crianças, a partir de conhecimentos prévios, ampliem, diversifiquem e complexifiquem as próprias aprendizagens.

De acordo com Kramer (1993, p.31), a educação de infância é revestida de uma significação de “[...] espaço criativo, que permite a diversificação e ampliação das experiências infantis, valorizando a iniciativa, a curiosidade e inventividade da criança e promovendo sua autonomia”. A criança, no contexto da Educação Infantil, é concebida como um ser dinâmico que interage com a realidade e que opera ativamente com objetos e pessoas.

No cotidiano das instituições, a roda de conversa configura-se como um dos momentos mais importantes, uma vez que para sua realização é preciso preparo por parte dos sujeitos, planejamento e intencionalidade, para não se tornar uma mera atividade que ocupe as crianças. Segundo Junqueira Filho (2005), ela pode e é por si um “conteúdo linguagem²⁷” – ou seja, um ato que permite o conversar. Pode, também, ser utilizada como recurso para explorar outros “conteúdos linguagem”, pois nesse momento trabalha-se a combinação de regras, o desenvolvimento da expressão oral, a resolução de conflitos, o repasse de informes, além de se permitir que a criança se manifeste trazendo novidades, conflitos, desejos e sentimentos.

A roda de conversa tem como uma de suas principais características a abertura para o novo sob uma prática dialógica. É um momento privilegiado da rotina da instituição em que

²⁷ Termo cunhado por Junqueira Filho (2005).

ocorre a troca entre os pares, pois é possível sentar-se de forma que todos se vejam, como um convite a falar e a ouvir. E concorda-se que um

[...] instrumental importante do educador é o ver, o escutar e o falar. Assim como para estar vivo não basta só o coração batendo, para ver não basta estar de olhos abertos. A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar compreender, ter desejos. Através do seu olhar o educador também lança seus desejos para o outro. Para escutar, não basta também, só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro, abrir-se para o entendimento da sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para a compreensão do desejo. Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar; pois todo o desejo pede, busca comunicação com o outro (FREIRE, 1992, p. 11).

Dessa forma, a participação é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas e negociações - condições necessárias à defesa de uma educação com base nos valores da democracia - e é imprescindível para que as instituições que atendem à primeira infância se constituam lugares de exercício da cidadania plena.

Nesse contexto de participação, a realização da roda de conversa é um convite diário para o exercício de um conjunto de habilidades necessárias à compreensão e à interpretação da sociedade, para que os sujeitos possam construir e reivindicar uma sociedade efetivamente democrática. Nessa disposição é possível que se percebam como pertencentes a um grupo e, assim, capazes de compartilhar ideias, falar e serem ouvidos, ouvir e acolher as ideias.

A roda de conversa constitui-se como uma atividade em que as crianças têm oportunidade de expressar seus pensamentos, opiniões e desejos, além de se configurar em uma atividade fundamental para ampliar e diversificar as competências comunicativas. Para a sua consecução, requer-se que os profissionais tenham intencionalidades definidas, planejamento e reflexão. É importante que estejam atentos às falas e às expressões corporais das crianças para serem mediadores e participantes à medida que atribuem sentido a elas e reorganizam as ações. Devem, também, ter um real interesse na criança, ao que ela manifesta, atribuindo-lhe sentido comunicativo desde as mais simples expressões.

A realização da roda de conversa com crianças pode acontecer a partir de diferentes objetivos, entre eles: ampliar a competência comunicativa criando possibilidades de dialogia no plano verbal; oportunizar a capacidade de expressão dos próprios pensamentos, da narrativa das experiências vividas ou imaginadas; proporcionar o uso das linguagens por prazer; interagir com o outro na construção de objetividades e subjetividades; coordenar

diferentes pontos de vista; relacionar novos conhecimentos com vivências e conhecimentos anteriores; aprender a ouvir o outro e a ampliar a oralidade.

A prática de organização em roda para conversar traz inúmeros significados. A expressão de sentimentos, ideias e valores está presente por meio de diferentes linguagens (inclusive a do corpo), o que não significa que todas tenham as mesmas finalidades e aprendizagens. Cada uma carrega características e peculiaridades e é importante que o profissional saiba diferenciá-las para que possa fazer a melhor escolha na hora de planejar, haja vista ser importante que se tenha um espaço-tempo para que a infância possa ser vivenciada plenamente. A roda deve ser planejada com base nas concepções de infância, criança e Educação Infantil que os profissionais possuem e considerar, conforme Faria (2003, p. 74), “[...] todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, o corporal etc.”.

Na sociedade atual é possível perceber que a dimensão corporal dos sujeitos, tanto adultos como crianças, está marcada pelo sofrimento, pela fome, pela violência, pelas doenças e pela longevidade, o que acarreta precarização dos corpos. Por isso, no contexto educacional não se pode ignorar os corpos infantis. Os corpos carregam consigo as lembranças dos tratamentos vividos pelos sujeitos.

Na Educação Infantil sob concepções mais críticas e criativas, não é satisfatório implementar ações em relação aos corpos em movimento somente no exercício do “ser criança”, como se bastasse a resolução dos conflitos referentes ao corpo. É importante refletir sobre o processo ensino-aprendizagem como produção cultural e social. *O corpo da criança é sua própria pátria*, ou seja, “o corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria de sua ligação com o mundo” (LE BRETON, 2007, p.16). Assim os conteúdos corporais extrapolam a dimensão conteudista para uma perspectiva mais ampliada da formação humana.

Em relação ao lugar do corpo no contexto da roda de conversa, há que se considerar a existência de um paradoxo cotidiano quando se discute o corpo e suas expressões nos ambientes educacionais. O corpo é tratado como possibilitador de vivências e de comunicação verbal no espaço institucionalizado, ou seja, é uma categoria constituidora da ação social das crianças.

De acordo com Vaz (2001, p. 58) o “corpo é, por excelência, o *órgão* das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, da “preguiça”, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões, enfim, em uma palavra, do descontrole”. Nesse sentido, faz parte do imaginário adulto a ideia de que o corpo deve ser

educado, disciplinado, que não devem ser poupados esforços para colocá-lo na retidão dos bons costumes e do autocontrole.

Para Coutinho (2012), o corpo é um componente da ação social, uma vez que a significação da ação do outro passa pela comunicação corporal.

A observação das crianças permite refletir sobre o importante papel dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, no sentido de não só tomá-las como atores competentes, mas também de dar condições para que as ações se desenvolvam em um contexto que a valoriza (COUTINHO, 2012, p. 254).

De acordo com Márcia Buss-Simão (2012, p. 270) o “corpo está na base de toda experiência social das crianças e na construção de suas relações”. É essa configuração imaginária que, junto com outros condicionantes, autoriza e motiva a permanência de privações presentes nos ambientes educacionais que incidem fortemente no corpo, por exemplo: quando todos têm de se sentar na roda com “perninhas de índio”, quando não podem se deitar pois, se o fizerem, não prestarão atenção à professora, quando as crianças são privadas de escolher outras atividades para realizar, bem como sair para ir ao banheiro ou beber água durante a realização do que é proposto.

Para Vaz (2001, p. 61) a criança e seu corpo devem ser tomados

[...] com base em suas condições concretas de existência social, cultural e econômica, para que se compreendam as especificidades de um ser que é sujeito da história. Dessa perspectiva, o corpo infantil se torna objeto marcado pelas condições de vida que as crianças estão sujeitas, justamente porque a infância se constrói de diferentes formas nos diversos lugares, a partir dos diferentes contextos sociais, econômicos e culturais nos quais elas estão inseridas. Assim, o corpo deixa de ser um ente apenas biológico e se configura em expressão da subjetividade infantil, refletindo valores, crenças e uma certa imagem da própria sociedade.

A roda de conversa pode assumir um papel fundamental na educação da infância, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências por meio de situações nas quais elas podem criar, inventar, descobrir movimentos novos e reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e as próprias ações. Além disso, é um espaço para que, por meio das situações de experiências – com o corpo, com materiais e na interação social - as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se, expressem sentimentos utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica.

Na roda de conversa é possível aos profissionais aproveitarem os diferentes assuntos do cotidiano (dos projetos, dos acontecimentos no bairro e na cidade, das notícias e textos) que surgem conforme os interesses das crianças. Em alguns grupos a roda pode ser iniciada tanto pela professora como pelas crianças. Esses momentos se tornam importantes à medida que contribuem para o aumento do vocabulário, para a resolução de conflitos, para a união do grupo e para a construção do respeito entre os sujeitos.

Atividades diversificadas, como explorar diferentes materiais disponíveis na área externa (pedras, areias, água, grama, árvores, entre outras), são de extrema importância para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, é preciso planejar atividades que podem ser desenvolvidas na roda de conversa, como: contar, ler e ouvir histórias, imitar animais, explorar o repertório musical, pesquisar objetos encontrados, elaboração e execução de projetos, dentre outras. Mesmo que as crianças ainda não tenham a linguagem oral muito elaborada, elas conseguem contar e ouvir experiências e vivências do seu cotidiano e assim vão percebendo as diferenças existentes entre elas e seus pares.

Ao perceberem a importância e riqueza dessa atividade, é fundamental que os profissionais garantam sua realização na rotina da instituição. Dessa forma, é importante estabelecer estratégias que convoquem as crianças para essa atividade; por exemplo, a escolha de uma música como referência, a adoção de um espaço fixo, a organização das cadeirinhas, tecidos, marcas no chão, entre tantas outras, de modo que os participantes sintam-se convidados e estimulados a participar coletivamente desse momento.

Participar da roda de conversa possibilita às crianças contar sobre acontecimentos do cotidiano, emitir sua opinião sobre diferentes assuntos, participar da organização do agrupamento, dos materiais, da execução dos projetos, reivindicar, etc. , o que exige dos sujeitos conquistar o espaço do falar e a aprendizagem de ouvir seus pares. Esse momento é, pois, significativo para elas, tem uma razão de ser e existir. Portanto, investir nessa atividade é uma forma de respeitar a cidadania das crianças.

No cotidiano das instituições é possível perceber que inicialmente esses momentos são silenciosos, poucas crianças falam - algumas se expressam baixinho e outras só concordam com os colegas e até mesmo repetem em suas narrativas as experiências vivenciadas pelos colegas. Com a realização diária desse momento, as crianças vão se sentindo seguras e passam a querer falar ao mesmo tempo. Numa roda a criança pode ter a sensação de ser descoberta pelo outro ou mesmo de sentir que é dela de quem se está falando. Isso tende a aumentar sua autoestima e segurança no grupo em que está inserida. É muito comum, nessa

atividade, reunir as crianças para *informá-las* de algo que esteja acontecendo na instituição ou no agrupamento. A informação pode levar à pesquisa, à reflexão e ao conhecimento. Em algumas situações se faz necessário conversar com as crianças sobre como fazer algo, o passo a passo de uma atividade, ler e contar histórias, estabelecer combinados. O papel do profissional será o de valorizar as falas, estabelecer elos entre uma fala e outras, apoiar e estimular o diálogo, conduzir com flexibilidade, ouvir os argumentos, respeitando-os e os considerando nas ações diárias. Neste caso, as crianças acompanham o adulto na execução e, em outras vezes, realizam o proposto o segundo a instrução recebida.

O mesmo acontece quando o grupo se reúne para demonstrar ou ensinar as regras de um jogo, trocar experiências, expor propostas, estabelecer consensos e acolher os sujeitos. Nessa prática da roda, a fala do professor é uma característica bastante presente, pois disponibiliza as *informações e instruções*, ao passo que as crianças têm um papel maior como ouvintes ou de realizadoras; suas falas figuram apenas para esclarecimento de dúvidas.

De outro ponto de vista, como recurso pedagógico, a roda de conversa também pode destinar-se à pesquisa, à medida que sua proposição promove busca e indagações com a finalidade de saber algo (ou de saber melhor sobre algo). Todavia, essa prática não é muito comum no cotidiano escolar. Este momento contribui para que as crianças sejam capazes de construir conhecimentos importantes para o próprio desenvolvimento, pois implica estímulos para que aprendam a observar, perguntar, levantar hipóteses, imaginar, pensar e buscar comprovação.

Roda é movimento que contribui para a produção do conhecimento; não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se amplia e se reconstrói, por isso é um elemento muito importante das atividades diárias. Nela, meninas, meninos e profissionais interagem entre si, se conhecem e desenvolvem habilidades da língua falada.

A roda serve também para resolver conflitos entre os sujeitos, o que leva todo o grupo a decidir, juntamente com o professor, a melhor atitude a se tomar. Além disso, é possível afirmar que nesse processo as crianças desenvolvem senso de justiça, de certo e errado, ação e reação, causa e consequência, além de adquirirem mais responsabilidade por suas ações.

A roda de conversa propicia, ainda, iniciar um trabalho, projeto ou atividade para verificar e avaliar conhecimentos prévios dos sujeitos. Antes de iniciar o enfoque em um determinado assunto, pode-se fazer uma avaliação inicial do que o grupo de crianças sabe a respeito, e posteriormente pode-se sondar o que aprenderam com o que pesquisaram. O mais importante é ver o crescimento de todas as crianças.

É importante o registro de algumas rodas ao longo do processo pedagógico, a fim de analisar o processo de crescimento das crianças durante o percurso de aprendizagem. Nesse caso, a roda passa a ser fonte de reflexão, de estudo e de avaliação. Os conteúdos dessas análises permitirão verificar como as crianças desenvolvem a língua falada, a argumentação, o questionamento e a articulação.

Da mesma forma, é preciso tomar a roda de conversa como promotora do registro, da memória e da documentação, os quais precisam ser apreendidos e desenvolvidos pelos profissionais, pois não basta olhar rapidamente sem sistematização. Realizar uma observação pedagógica é observar atentamente o grupo, as suas relações, criações e culturas e realizar registros que possam gerar reflexão ao serem retomados individualmente ou coletivamente. Os registros da roda de conversa podem ser escritos, fotográficos, fílmicos ou plásticos (como desenhos e pinturas). Esses recursos promovem a observação detalhada e processual das ações das crianças. Elas também podem participar do registro de diferentes formas como, por exemplo, ao documentarem acontecimentos e decisões efetivadas na roda.

O acompanhamento e a avaliação das ações educativas com as crianças pequenas, bem como a observação, o registro e a documentação, previstos em planejamento, potencializam a ação do docente. Eles capturam os processos em acontecimentos, sistematizam e propõem ações para enfrentá-los, desenvolvê-los e/ou ampliá-los.

Uma questão importante a destacar em relação às ações de observar, registrar e documentar é que, além de configurarem instrumentos didáticos, também se configuram como construções históricas dos modos de aprender, pensar e agir. As crianças, ao participarem efetivamente das formas de organização e realização do trabalho pedagógico, aprendem também com seus pares, em conjunto, e podem assim construir ações e conhecimentos em colaboração.

A intervenção dos profissionais nesse espaço educacional caracteriza-se por uma participação que se concretiza na atenção e na observação constante. É preciso, portanto, organizar a instituição para que as crianças possam ter tempo para viver as infâncias. Essa intervenção se faz por meio da criação e da transformação das condições materiais do espaço e da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender:

a professora está sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais, garante às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo. Um olhar de aprovação torna-se então fundamental para dar sustentação e demonstrar a confiança do adulto na criança. É também através

do olhar e da voz que o professor demonstra seu interesse pela singularidade de cada criança que está sob sua responsabilidade. Para se conhecerem e estabelecerem uma relação estável e contínua é preciso o tempo de estar juntos (BRASIL, 2009d, p. 100).

Pensar a gestão de um grupo de crianças significa não apenas conhecer os contextos e se apropriar de diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir histórias, identidade e narrativas com o grupo. De acordo com Barbosa (BRASIL, 2009d, p. 101),

para caracterizar uma proposta educacional como intencional do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário que o docente não realize a ação educativa como se fosse apenas uma tarefa a cumprir, nem se submeta à mera aplicação de propostas, de ideias, de técnicas, de planos ou de projetos concebidos por outros, em outros contextos. A docência é a prática na qual cada ação exige a tomada de uma decisão ou opção teórica. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Porém, esses artefatos precisam estar incorporados nos contextos sociais, nas interpretações que o docente pode efetuar do acontecido e lançar às metas que estabeleceu para o futuro.

Para conhecer as crianças e planejar as ações, os profissionais precisam construir um olhar indagativo, o que implica predispor-se a educar o olhar para observar cada criança e o grupo, de modo a alcançar e apreender as experiências significativas para elas. Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar e planejar. É também um modo de se aproximar das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se configura.

A professora, na roda de conversa, ao valorizar a observação e a escuta das crianças, aprende a perceber a complexidade das ações desses sujeitos e afirma o reconhecimento deles como capazes de propor e criar. Observar as crianças supõe considerar o sentido das suas ações, das suas falas e expressões, tendo em vista planejar o cotidiano com elas.

A roda de conversa como recurso pedagógico constitui-se como lugar para pensar, propor e planejar, e a ação docente possibilita a tradução das observações em proposições. O planejamento da roda de conversa não pode ser predeterminado numa temporalidade longa ou curta demais, precisa seguir um curso de fazer girar a palavra.

Barbosa (BRASIL, 2009d, p. 104) expõe que

seria interessante que todo o professor ambicionasse que seu planejamento contivesse as vozes das crianças, das famílias, e demais profissionais e professores que trabalham com o grupo. Não podemos, tendo em vista a

idade das crianças, estabelecer horários para determinadas aprendizagens, pois isso significaria desconectar as crianças das ações e aprendizagens significativas. Então, convém não desvincular as atividades de cuidado e atenção básica das atividades de expressão nas diferentes linguagens, de exploração, de conhecimento e de intervenção no mundo físico, natural e sociocultural. Mas aprofundá-las, inquiri-las, ampliá-las em seus contextos. O planejamento precisa ser integrado tanto na organização das atividades, quanto na ação dos diversos profissionais que atuam na instituição, especialmente, junto às crianças.

As ações objetivadas na roda de conversa oferecem diariamente experiências complexas e pertinentes à vida em sociedade, haja vista que: a cultura e a ciência (e a vida) são compostas de situações em que diversas linguagens estão presentes; os sentidos, os movimentos, a fala, o pensamento, a autonomia pessoal, a sociabilidade e a troca cultural estão presentes em configurações múltiplas em praticamente todas as ações; quando as crianças escolhem seus lugares e os amigos que estarão sentados em volta, a realização da roda também alcança objetivos de relacionamento interpessoal e político; as ações exigidas pelo ato de dialogar promovem a participação corporal, gestual, cognitiva, emocional, motora, afetiva e individual e coletiva, que são indissociáveis.

Produzir encontros e atividades para as crianças também lhes possibilita criar laços de amizade com aqueles que estão fora do universo conhecido da família, além de vivências relativas aos saberes em geral. Assim, torna-se relevante experimentar atividades, como a leitura e a combinação de passeios, de forma a constituir novos sentidos de participação. É importante selecionar propostas de fazeres adequados às crianças, desafiadores e não meramente repetitivos, variados e contínuos, no intuito de construir nexos educativos na realização das atividades.

A organização destas ações e experiências de aprendizagem podem ser realizadas de várias maneiras: por meio de projetos, de temas geradores, ou outros modos de sistematização, afinal a pluralidade didática e a escolha docente precisam ser respeitadas. O importante é que essa estratégia didática interogue e promova a aprendizagem. Um fazer pedagógico coerente com a concepção de criança e infância adotada, de participação, com a indissociação entre o cuidar e educar, com a ludicidade e a brincadeira e que, em sua realização pressuponha processos de interação e colaboração sistemáticas, com base na escuta, no diálogo e na negociação, e tenha em consideração a diversidade e o pertencimento (BRASIL, 2009d, p.105-106).

Nesse contexto, as crianças podem ser participantes efetivas da relação pedagógica, agentes sociais que participam ativamente da própria aprendizagem, sujeitos formadores e em

formação que desenvolvem teorias e constroem hipóteses e significados sobre si e o mundo. Como concebidos pela Sociologia da Infância, são sujeitos competentes, ativos e criativos.

A partir de um breve olhar nas PPP das instituições pesquisadas, particularmente no que se refere à socialização e planejamento da rotina junto às crianças, observa-se a indicação de que todas se utilizam de: rodas de conversa, músicas, quadro de rotina com figuras que apresentem situações de aprendizagem relacionadas ao cotidiano de cada agrupamento, cartazes, contação de história e livros com ilustrações relacionadas a ações que envolvem a rotina.

Os documentos apresentam que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é importante e afirmam que a experiência pessoal da criança torna-se a base principal do trabalho pedagógico, uma vez que só essa relação permanece ativa e efetiva para ela.

Cabe ao profissional da Educação Infantil ter clareza dos objetivos propostos a fim de garantir a consonância com a PPP e com as experiências de aprendizagem cotidianas, planejar ações considerando as possibilidades de efetivação e registro, bem como as dificuldades, as escutas, os interesses e as necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo. Dessa forma, as ações educativas e pedagógicas podem se constituir com foco na criança, nas suas infâncias e nas suas diversificadas formas de se relacionar com o mundo.

Certamente a gestão do tempo de falar e de calar é fundamental. Geralmente o profissional tende a responder às perguntas das crianças rapidamente ou até mesmo desconsiderá-las se não expressam aquilo que ele desejaria ouvir, o que desestimula a expressão dos sujeitos e contribui para eliminar o desejo de aprender. Portanto, é importante que os profissionais persistam no desafio de auxiliá-los a encontrar respostas, ou os meios para chegar até elas, sem antecipá-las, e devem, principalmente, estimular o processo com perguntas que instiguem a curiosidade.

Para tanto, é essencial uma reflexão sistemática sobre a relação entre a autonomia das crianças, o planejamento da ação educativa e as mediações, assim como o desejo da conquista dos desafios impostos cotidianamente. É preciso ampliar a ideia de que a ação educativa na Educação Infantil é composta somente por ações que envolvem o cuidar e ampliar o que se compreende por participação, para além da aquisição de um direito legal.

Para a consecução desses objetivos, é preciso a existência de espaços de escuta, de comunicação, de diálogos, que reconheçam as crianças como capazes de tomar decisões que afetem suas vidas e que se *utilizem de uma variedade enorme de linguagens para se comunicar* com esses sujeitos

Acredita-se que as crianças possuem suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são sujeitos do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos; então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão falar, explicar ou transmitir, mas sim: ouvir, compreender, divergir, dialogar, produzir e participar. Em acordo, pela

[...] perspectiva da pedagogia da infância, o profissional da educação tem a função de mediar e favorecer a apropriação e a produção de diferentes conhecimentos pela criança, organizando o tempo e o espaço, de forma que as diversas atividades pedagógicas não se reduzam a atividades dirigidas, centradas no adulto e restritas a determinados locais [...] e horários da instituição, mas que essas aconteçam nos mais variados tempos e espaços, promovendo a imaginação e a fantasia (GOIÂNIA, 2004, p. 44).

Assim, busca-se aqui trilhar caminhos para constituir uma Educação Infantil que considere a criança como sujeito que participa, que se expressa, solicita e subverte, pois objetiva-se uma realidade que permita aos seres humanos escrever a própria história e desenvolver suas singularidades e potencialidades. Pretende-se, principalmente, que se tornem produtores de saberes, de culturas e de vida humana.

O confronto dessa perspectiva com as práticas instauradas por diferentes sujeitos do processo educativo – nas relações criança-crianças e crianças-adultos - em contextos de participação nas rodas de conversa nas instituições pesquisadas será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS: O PROTAGONISMO NA RODA DE CONVERSA

A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada.

Paulo Freire

O presente capítulo tem por objetivo discutir o lugar da participação das crianças nas rodas de conversa realizadas nas instituições de Educação Infantil, a partir das concepções e saberes das professoras. Quem são esses sujeitos que ocupam lugar estratégico na consecução da roda como espaço de participação das crianças? O que pensam as professoras participantes da pesquisa sobre os conceitos fundamentais para a compreensão da participação infantil? Qual o sentido e lugar da roda de conversa na prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil? Essas e outras questões nortearam as análises dos dados coletados nos cinco Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia, num esforço de oportunizar espaços de compreensão e discussão da realidade dos sujeitos que vivenciam diariamente relações e situações nas instituições que atendem à primeira infância.

3.1 ESCUTA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Na última década, tem-se intensificado a discussão teórica sobre os direitos de participação das crianças, uma vez que se presencia um acentuado e dinâmico movimento social pela indispensabilidade de considerar a participação efetiva desses sujeitos nos diferentes espaços.

De acordo com Coutinho (2013), a participação como efetivação da democracia coaduna-se com a defesa da participação infantil como forma de exercer os direitos que são concernentes às crianças e com o questionamento das relações de poder comumente estabelecidas, uma vez que a participação desse público continua comprometida pelo predomínio de normas sociais que perpetuam relações desiguais entre adultos e crianças

Dessa forma, a participação como direito evidencia a centralidade das relações sociais, pois ela mesma, conforme abordado por Cussiánovich (2002, p 25), “é uma relação social”. O exercício da participação ativa das crianças constitui-se em uma significativa oportunidade para o desenvolvimento da sua identidade pessoal e social, por possibilitar seu reconhecimento como pessoa humana e sujeito/agente social.

A participação é um exercício para constituir atores sociais. A relação adulto-criança nas instituições educacionais é um desafio pedagógico, um lócus que exige acompanhamento constante, uma vez que os riscos de uma participação “decorativa” e “manipulada” são reais. Assim, o direito de participar não pode prescindir de responsabilidades entre os sujeitos numa relação democrática.

A persistente cultura de desrespeito pela criança activa e participava a que continuamos a assistir, assume, por vezes, contornos dúbios, através da encenação de falsos ambiente de participação, onde a voz das crianças, por vezes, até pode ser ouvida mas não escutada, onde os discursos revelam palavras adultas através da fala das crianças, etc. por isto mesmo, consideramos urgente ponderar uma reformulação simbólica dos significados de conceitos como os de criança, de adulto, de participação e cidadania (FERNANDES, 2009, p. 294).

A participação é um direito e, como tal, tem uma história cultural, jurídica e sociológica e se faz fundamental para o alcance dos outros direitos. A participação ativa, consciente e autónoma é um fator de reconhecimento da dignidade e do fortalecimento da consciência e da igualdade. É um princípio, uma prática e um processo controverso entre aqueles que dizem que é inexequível o cumprimento de responsabilidades e deveres por parte das crianças.

Para Coutinho (2013), o sociólogo Licínio Lima defende uma cidadania democrática viabilizada e construída com a participação de todos, pois “[...] é pela prática da participação democrática que se constrói a democracia”. Já para a pesquisadora Catarina Tomás (2006b, p. 207) “a participação democrática não é só um fim em si mesma, é também um direito processual, mediante a qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder”.

Para Cussiánovich (2002) o discurso sobre a participação ativa dos sujeitos evoca diretamente a questão da democracia e cidadania. Embora participação, democracia e cidadania não sejam sinônimas, são conceitos e realidades que não podem ser separados. Assim,

a dificuldade de cumprimento do direito à participação por parte das crianças se fundamenta, segundo Cussiánovich e Márquez (2002, p. 11), principalmente nas seguintes questões: De um modo geral, os poderes somente toleram formas de participação decorativa, passiva, sem iniciativa própria, e que não afetem interesses, instituições nem estruturas do poder estabelecido (COUTINHO, 2013, p. 221).

As instituições de educação para a infância são convocadas a se constituir como espaços da participação protagônica das crianças e dos adultos - ou seja, da sua condição de

cidadãos, agentes sociais e sujeitos -, principalmente por representarem uma experiência relacional entre eles, sob a convicção de fortalecer uma sociedade liberada de mecanismos de exclusão dos quais as crianças foram/são vítimas. Dessa forma, configuram-se como espaços privilegiados para o desenvolvimento de experiências significativas de participação e organização infantil e acarretam na mobilização dos sujeitos adultos para superar a participação manipuladora e decorativa.

Ao compreender e constituir uma prática educativa para e com as crianças, torna-se importante questionar o poder estabelecido historicamente pelos adultos em relação a elas, implica considerar a concepção de que os adultos decidem em benefício das crianças e que são os representantes legais de seus interesses.

Ao se realizar esta pesquisa, buscou-se ampliar a compreensão da participação das crianças nos contextos educacionais a partir daquilo que seus informantes legais (professoras e crianças) expõem sobre o tema em debate. Assim, no decorrer das entrevistas com as professoras responsáveis pelos agrupamentos participantes da pesquisa, indagou-se sobre como compreendem o lugar da participação das crianças na ação pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia e quais concepções possuem a respeito, com o objetivo de compreender os quotidianos infantis à luz de seus atores sociais. Quando entrevistadas as professoras expõem que:

Tem-se avançado bastante em relação a isso, mas ainda podemos melhorar (Professora A2).

Toda ação é voltada às crianças na instituição. **A criança é o centro de uma ação pedagógica**; para que obtenha sucesso é fundamental a participação na elaboração de cada ação (Professora A5).

A instituição trabalha e efetiva a participação das crianças desde a chegada, **quando são elas que organizam seu material, que fazem a oração na acolhida, dão ideias para o cardápio e avaliam ainda as ações do CMEI** na avaliação institucional (Professora A1).

Em **todos momentos tem esse olhar preocupado com os desejos e as necessidades das crianças**. A direção, a coordenação, o pessoal da cozinha **estão sempre buscando perceber o que as crianças gostam**. Os brinquedos também são sempre renovados... Eu vejo que **a criança é priorizada demais, em tudo**. Alimentação, brinquedo, atividades, tem essa escuta com o que a criança gosta (Professora A4).

(Destaques da pesquisadora)

As falas das professoras indicam preocupação com uma certa “necessidade das crianças”, quando estas são colocadas como “centro da ação pedagógica”; expõem, ainda,

sobre a escuta e o olhar preocupado dos adultos frente aos desejos, à autonomia quanto à organização dos materiais e à participação das crianças nos processos avaliativos da instituição. Assim, ressaltam a necessidade dos profissionais reconhecerem, escutarem, se aproximarem e dialogarem com as diversas expressões das crianças e, a partir do que elas “dizem”, criarem uma educação a partir do ponto de vista dos pequenos. Essa parece ser uma resposta responsável que a criança espera do adulto.

Para a efetivação da escuta atenta e da participação na ação docente, é preciso atenção centrada nas crianças, nas relações, nas trocas de olhares, nos combinados entre elas, nas suas escolhas quando têm liberdade para fazê-las. Observar suas reações variadas e por vezes até o seu silêncio. Exercitar a sutileza dessa escuta buscando desvelar seu significado é um dos grandes desafios da ação de observar.

A instituição de Educação Infantil é um dos lugares privilegiados para o exercício da participação. Contudo, conforme salienta Coutinho (2013, p. 225),

não é tarefa fácil conseguir valorizar e efetivar a participação em uma sociedade que vê o ser humano como o mero consumidor, o que aceita as normas do mercado, o que segue a rotina de uma jornada fabril. Somos educados para cumprir as determinações, não pensar muito sobre elas, nos acomodarmos.

Para que a participação efetiva das crianças se torne uma realidade, é preciso tensionar essa condição, teorizar sobre a organização cotidiana das instituições, pensar sobre os tempos e os espaços da fala, da escuta, das relações humanas. Nesse caso,

[...] pode-se definir que a professora é protagonista do seu processo de formação e da estruturação da prática pedagógica: ela é autora das propostas que são protagonizadas pelas crianças. Mas as crianças também atuam para além do que é proposto pelas professoras, o protagonismo adulto se revela no seu olhar e escuta atentos, na sua capacidade de acolhimento das inventividades das crianças (COUTINHO, 2013, p. 226).

A participação das crianças viabiliza-se por meio da escuta, da observação, da estruturação de tempos e dos espaços e da escolha dos materiais e propostas, por parte do docente, consideradas a partir das singularidades e das necessidades. É o entrecruzamento desses princípios e escolhas metodológicas que permitem que as crianças sejam atores sociais e vivenciem o exercício da participação.

Um primeiro passo para a efetivação da ideia de criança como ator social e da sua participação é tomá-la como sujeito do trabalho pedagógico. Para isso, é preciso ter clareza da concepção de criança e infância que orienta o trabalho realizado, bem como a de Educação

Infantil como espaço de ampliação, diversificação e complexificação²⁸ das experiências e conhecimentos das crianças.

Um elemento a ser problematizado é a relação entre a proteção e a participação, pois existe uma tendência a colocar a proteção como justificativa para as crianças não participarem - “pelo bem delas” ou por suas incapacidades.

As perspectivas tradicionais acerca da parentalidade e dos modelos que influenciam as práticas profissionais com crianças continuam, em muito, dependente de perspectivas que entendem a criança como essencialmente incompetente, sujeita a normas sociais reguladoras, administradas exclusivamente por adultos, mesmo quando estes agem em nome do *melhor interesse da criança* (FERNANDES, 2009, p. 294, grifo da autora).

É importante salientar que a participação das crianças não exclui a mediação dos adultos, por isso a proteção e a atenção permanecem como elementos constitutivos da relação pedagógica. Todavia, a participação precisa ganhar espaço de efetivação. Assim, as profissionais precisam de compreensão sobre a Pedagogia da Infância, e isso

[...] inclui conhecer profundamente a organização do cotidiano pedagógico por meio da brincadeira, da interação e da linguagem, dando especial atenção a educação estética das profissionais, pois como indica Ostetto (2011) ninguém oferece aquilo que não tem. Isso também serve para o exercício de participar, precisamos aprender a participar para poder vivenciar esse direito democrático (COUTINHO, 2013, p.227).

Ao se estruturarem propostas nas quais as crianças possam vivenciar por inteiro o espaço e as próprias possibilidades na interação umas com as outras e com os adultos nas instituições de Educação Infantil, avança-se no sentido de oferecer outros referenciais sobre as crianças e para elas. E para oferecer “aquilo que se tem” é preciso estudo e discussão, conforme exposto nas falas das cinco professoras. Elas reconhecem a necessidade de estudos sobre o tema e sobre os processos que envolvem o trabalho com as crianças.

Sempre é importante estudar mais. Quando se deixa de estudar, as coisas vão se perdendo. Porém, **o grupo tem tentado estudar sobre o tema** (Professora A1).

Há necessidade e **estudo e discussão**. Eu acho que **a questão da participação da criança na instituição depende também do processo que o profissional tem que passar de formação**, de estudo (Professora A2).

²⁸ **Amplia:** reconhece e trabalha com os conhecimentos prévios que a criança traz, cabendo aos professores ampliá-los. **Diversifica:** proporciona às crianças vivências e experiências diversificadas no contexto da instituição. **Complexifica:** aprimora e desenvolve a capacidade de pensar por complexos, estabelecendo relações entre conceitos através da proposição de desafios às crianças (GOIÂNIA, 2014, p. 46).

Que a gente tem que conhecer outras experiências, talvez fora da nossa, em que esta participação já é garantida de alguma forma, pra gente construir parâmetros. Pra construir a nossa forma. É bem possível que **observando outros contextos, outras realidades onde a participação da criança já é algo mais garantido, que eu possa construir a forma de participação da criança aqui** (Professora A3).

Todos precisam estudar sempre. **A gente ainda deixa a desejar essa escuta** (Professora A4).

Necessidade de estudo. No cotidiano nos deparamos com situações que não sabemos mediar nesse sentido (Professora A5).

(Destaques da pesquisadora)

Na atualidade, é impossível não falar da formação do professor, pois todo trabalho precisa ser refletido e perspectivado à luz das concepções e teorias. Houve um tempo em que, terminada a graduação, os professores atuavam da mesma maneira até o resto de vida profissional. Não se dava o devido valor à formação continuada, o fazer pedagógico não se constituía na superação nem na transformação. O professor era o poder. Hoje já se configura um novo panorama: a formação do professor é permanente, sendo promovida por diferentes instâncias, e é integrada ao seu cotidiano nas instituições.

Como exemplo disso no contexto nacional está a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo governo federal por meio de Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Esse Decreto criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, que constituíram o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), cuja finalidade é “organizar, em regime de colaboração ente União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2009a, p.1).

No município de Goiânia, a formação dos profissionais da RME acontece via plano de formação, que se constitui em um “conjunto de ações formativas articuladas que tem como objetivo a formação em contexto, ações formais e informais realizadas em ambiente de trabalho” (GOIÂNIA, 2014, p. 159).

Portanto, deve haver sempre a formação continuada e esta se dá de maneira reflexiva e na busca de melhores maneiras para trabalhar o conhecimento. Existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, ou seja, voltada aos interesses e às necessidades dos protagonistas da ação pedagógica, à busca de novos caminhos para tornar o aprendizado um desafio estimulante para cada um.

Além da necessidade de estudo sobre o tema participação, as professoras entrevistadas também indicaram a necessidade de conhecer “outras experiências em que a participação, de fato, esteja ocorrendo”.

Ao enfatizar o papel do professor no contexto participativo, a professora A3 ressaltou a necessidade de um “amadurecimento” profissional, de um conhecimento, de uma competência que vai ter de construir. Para ela, a questão da participação da criança na instituição “depende do profissional passar por formação” e seria importante, nesse processo, para a construção de parâmetros para a sua prática, “conhecer outras experiências em que a participação já é garantida”.

A partir do que foi observado durante esta investigação, ficam algumas inquietações diante das quais parecem fixar-se os eixos que poderão dar maior visibilidade e consistência ao fazer pedagógico com crianças: será que a infância vem sendo discutida nos cursos de formação como categoria histórica e cultural que ela é? Pensa-se em uma criança “ideal” ou se considera o sujeito real? As fases do desenvolvimento ainda se sobrepõem às práticas de observação do que há de único e especial em cada menino ou menina? Será que quando se pensa a formação para a docência em Educação Infantil são contempladas as especificidades presentes nos modos de expressão das crianças e os seus direitos?

3.2 OS SUJEITOS E SUA CARACTERIZAÇÃO: AS PROFESSORAS

O quadro a seguir expressa a tabulação do questionário construído para expor dados sobre o perfil das professoras envolvidas nesta pesquisa. Em seguida, há uma análise do perfil das docentes e uma reflexão sobre os aspectos convergentes e divergentes que o instrumento possibilitou apreender.

Quadro 1: Questionário aplicado na pesquisa a fim de conhecer o perfil das docentes entrevistadas

	Professora A1	Professora A2	Professora A3	Professora A4	Professora A5
Idade	31	44	48	36	33
Sexo	F	F	F	F	F
Tempo na RME/anos	6 anos	7 anos	22 anos	6 anos	4 anos
Carga horária	30h	40h	30h	40h	30h
Formação	Pedagogia – Educação Infantil	Pedagogia – Educação Infantil	Pedagogia – Educação Infantil	Pedagogia – Educação Infantil	Pedagogia – Educação Infantil
Pós-graduação	n	Esp.	Esp.Mestrado	Esp.	Esp.
Formação continuada	S	N	N	S	N
Documentos que	Saberes sobre a infância (2004); Indicadores de	Saberes sobre a infância (2004); Indicadores de	Saberes sobre a infância (2004); Infâncias e	Saberes sobre a infância (2004); Infâncias e	Indicadores de qualidade (2004)

você conhece.	qualidade (2004)	qualidade (2004)	crianças em cena (2012)	crianças em cena (2012); Indicadores de qualidade (2004)	
Proposta político-pedagógica do CMEI	S	S	S	S	S (porém, para a professora, a proposta não é clara)
Os projetos consideram as crianças	S	S	S	S	S
Prática pedagógica	Propõe atividades de acordo com o interesse das crianças. Realiza projetos temáticos.	Propõe atividades de acordo com o interesse das crianças. -Realiza projetos temáticos.	Propõe atividades de acordo com o interesse das crianças. Os conteúdos são predefinidos e de acordo com o movimento do grupo. Realiza projetos temáticos.	Propõe atividades de acordo com o interesse das crianças.	Propõe atividades de acordo com o interesse das crianças. Propõe atividades diversas, sem conteúdo definido a ser seguido.
Planeja com as crianças	S	S	S	S	S
Periodicidade do planejamento	Quinzenal	Semanal	Semanal	Semanal	Semanal
Faz registros	Às vezes	S	S	S	S
Considera os registros ao planejar	S	S	S	S	S
Característica(s) do registro	Investigativo	Reflexivo	Reflexivo Investigativo Documentário	Reflexivo Investigativo Documentário	Reflexivo
Acredita ser importante escutar as crianças	S	S	S	S	S
Elabora metodologias que tenham como objetivo atrair a participação das crianças	S	S	S	S	S
Momentos da ação educativa e pedagógica em que a criança é reconhecida como sujeito	Planejamento Prática cotidiana	Planejamento Prática cotidiana	Planejamento Registros Produção dos relatórios Produção da ficha avaliativa. Prática cotidiana.	Prática cotidiana	Prática cotidiana
Instrumentos nos quais é possível registrar e evidenciar os interesses e necessidades das crianças	Documentação pedagógica Relatório mensal Fichas avaliativas	Documentação pedagógica	Documentação pedagógica	Documentação pedagógica	Diário de turma
Momento(s) em que as crianças são MAIS ouvidas	Roda de conversa Atividades propostas Nas brincadeiras livres	Atividades coletivas Saída Nas brincadeiras livres	Roda de conversa Atividades propostas Passeios Nas brincadeiras livres	Roda de conversa No banho	Chegada Roda de conversa
Momento(s) em que as crianças são	Lanche Atividades coletivas Saída	Chegada Nas brincadeiras dirigidas	Chegada Lanche	Passeios	Nas brincadeiras dirigidas

MENOS ouvidas					
Há espaço para as crianças participarem ativamente das decisões importantes do CMEI	S	S	Precisa ser ampliado, na falta embasamento teórico substancial	S	N

Fonte: dados coletados a partir do questionário aplicado na pesquisa (2014).

Todos os profissionais lotados nos CMEI investigados são mulheres e atuam como professoras regentes, fato que reafirma a observação de Sayão (2002, p.1), de que “[...] há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil. No entanto, embora em um número bastante reduzido - em torno de 6% - constata-se a presença de homens atuando como docentes”.

Conforme exposto no Quadro 1, observa-se que as professoras entrevistadas possuem entre 31 e 48 anos. Quanto ao vínculo empregatício, todas são efetivas da Rede Municipal de Goiânia. A professora com menor tempo de Rede atua há 4 anos e a com maior tempo atua há 22 anos.

Sobre a formação inicial e continuada das professoras, os dados coletados apresentam que: três são graduadas em Pedagogia e têm especialização em Educação Infantil; a professora A4 possui também especialização em Letramento; a professora A1 informou não ter especialização na área da Educação; a professora A3 possui graduação em Pedagogia e em Direito, especialização em Educação Infantil e em Direito Administrativo e mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás.

Outro aspecto que se apresenta diz respeito à carga horária de trabalho dessas profissionais. Três delas trabalham 30 horas semanais (O motivo é necessidade de dedicação à família e a outros afazeres) e duas cumprem 40 horas semanais, sendo que uma professora (A2) cumpre a carga na mesma instituição pesquisada e outra docente (A4) está vinculada a outra instituição.

Quanto à participação em formações continuadas na área da Educação Infantil promovidas pela Secretaria de Educação de Goiânia no ano de 2014, somente duas responderam ter participado. Devido ao quantitativo de professoras que, nesse ano, disseram ter participado de formação na área, tornam-se contraditórios os apontamentos. Além disso, durante as entrevistas todas disseram precisar de mais estudo, tanto entre seus pares como em outras instâncias formadoras, para conseguir dar conta da complexidade que envolve o trabalho com crianças.

No panorama nacional é possível perceber que as pesquisas realizadas evidenciam que é preciso estudar frequentemente as infâncias e as crianças como seres/sujeitos de relações, considerando suas especificidades, seu poder de imaginação, de fantasia e de criação. Contribui-se, assim, para superar a visão de que as produções das crianças sempre são realizadas a partir do ponto de vista do adulto, sem participação própria.

Com relação ao fazer pedagógico, as docentes declararam que propõem atividades de acordo com o interesse das crianças, explorando os projetos temáticos. Quanto ao planejamento, quatro (4) professoras informaram realizá-lo semanalmente (A2, A3, A4 e A5) com a participação das crianças. Somente a professora A1 informou realizar o planejamento quinzenalmente. Todas relataram que, ao elaborar seus planejamentos, consideram os registros realizados, o que proporciona reflexões sobre os fazeres cotidianos. Todavia, cabe uma ressalva: a despeito das professoras sinalizarem que planejam com a participação das crianças e considerando os interesses destas, na leitura dos planejamentos não foi possível perceber como a participação das crianças se efetiva nas ações propostas.

É interessante observar (conforme Quadro 2) que mesmo originando-se de diferentes contextos e formações, os pensamentos das docentes convergem na afirmativa de que os momentos da ação educativa e pedagógica em que a criança mais alcança o *status* de sujeito são os de prática cotidiana e de planejamento.

Quadro 2: Momentos da ação educativa e pedagógica em que a criança é reconhecida como sujeito

ATIVIDADE	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
Prática cotidiana	5
Planejamento	3
Registros	1
Na produção dos relatórios	1
Na produção da ficha avaliativa	1

Fonte: dados coletados a partir do questionário aplicado na pesquisa.

O Quadro 3 permite visualizar os momentos em que as crianças são mais ouvidas na instituição. Para as professoras, os momentos da rotina em que as crianças têm mais possibilidade de ser escutadas são: na roda de conversa, nas brincadeiras livres, nas atividades propostas, na chegada, no banho e nas atividades coletivas.

A roda de conversa também foi evidenciada pela maioria das professoras como a atividade em que as crianças têm mais possibilidade de expressar suas vontades, desejos e necessidades, pois podem “*ver e ouvir cada um e serem vistas e ouvidas pelas crianças*”

(Professora A5). É o momento do dia “*considerado prazeroso e de acolhida dos sujeitos que às vezes chegam tímidos*” (Professora A1).

Quadro 3: Momento em que as crianças são MAIS ouvidas

ATIVIDADES EM QUE SÃO MAIS OUVIDAS	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
Atividades coletivas	1
No banho	1
Roda de conversa	4
Chegada	1
Nas brincadeiras livres	3
Atividades propostas	2
Saída	1

Fonte: dados coletados a partir do questionário aplicado na pesquisa.

Os estudos realizados durante a pesquisa evidenciam que falar de participação das crianças exige pensar em estratégias de escuta atenta nos diferentes momentos do cotidiano, processo sobre o qual as professoras declararam precisar de mais estudo, pois acreditam ser preciso avançar nesse sentido.

O Quadro 4 indica os momentos da rotina que as professoras definiram como aqueles em que as crianças são menos ouvidas: o momento do lanche, na chegada, nas brincadeiras dirigidas, nos passeios, nas atividades coletivas e na saída.

É possível perceber divergências nas pontuações, pois cada professora dentro do seu contexto e de suas rotinas, acredita que as crianças são menos ouvidas em diferentes momentos. As professoras A2 e A3 acreditam que o momento da chegada é o menos privilegiado à auscultação, pois, como relatam, este se configura em organizar os espaços, os materiais e os pertences das crianças e em atender aos pais/responsáveis. Já as professoras A1 e A3 relatam que o momento do lanche é o menos privilegiado, pois aí se prioriza a retomada dos combinados com as crianças de como se comportarem no refeitório. E há, ainda, a necessidade de atenção àquelas crianças chegam nesse momento, a outras que comem muito rápido, às que jogam comida no chão, etc..

Quadro 4: Momento em que as crianças são MENOS ouvidas

ATIVIDADE EM QUE SÃO MENOS OUVIDAS	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
Lanche	2
Atividades coletivas	1
Saída	1

Chegada	2
Brincadeiras dirigidas	2
Passeios	1

Fonte: dados coletados a partir do questionário aplicado na pesquisa.

A ação educativa não deve se basear na transmissão, mas na construção de ações de ensino-aprendizagem partilhadas entre crianças e adultos. Nesse sentido, é necessário desenvolver a escuta às crianças e fazer registros. O registro das experiências nas instituições possibilita ao professor dar sentido às ideias e formas de conhecer esses sujeitos.

A PPP da RME compreende a documentação pedagógica como “uma possibilidade de organizar e sistematizar a ação educativa e pedagógica, a fim de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido na instituição, por meio da observação, registro e reflexões das situações do cotidiano das instituições de Educação Infantil” (GOIÂNIA, 2014, p. 149).

Essa compreensão converge para os depoimentos das professoras, pois quatro delas declararam que na documentação pedagógica é possível registrar e refletir sobre os interesses e necessidades das crianças evidenciados na percepção das professoras sobre a relevância da participação (ver Quadro 5).

Quadro 5: Instrumentos que registram e evidenciam os interesses e necessidades das crianças

INSTRUMENTO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
Documentação pedagógica	4
Relatório mensal	1
Fichas avaliativas	1
Diário de turma	1

Fonte: dados coletados a partir do questionário aplicado na pesquisa.

Documentar o fazer pedagógico da instituição não é um movimento fácil, porém é necessário, na opinião das professoras.

Compreende-se que documentar o trabalho pedagógico é uma importante prática para toda a comunidade educativa e que se caracteriza como um processo de registro avaliativo do trabalho, do desenvolvimento infantil e da aprendizagem. Outro aspecto fundamental é a possibilidade de participação direta das crianças no ato de documentar, o que dá visibilidade às escolhas que elas fazem quando narram seus percursos.

Malaguzzi (1999) afirma que só é possível escutar as crianças se definitivamente assumir-se que o inesperado é da gênese humana; portanto, escutá-las implica refletir sobre aquilo que escapa. Sua importância se justifica na busca por uma prática docente que tenha

como objetivo dar visibilidade às várias formas de compreender a criança, às realizações e processos de aprendizagem durante o trabalho educativo.

Diante das falas que ressaltam as divergências existentes entre as formas de conceber a participação das crianças e os processos que as envolvem, concorda-se com Coutinho (2013) na pontuação de que o debate acerca da participação é bastante amplo e complexo, a começar pela indefinição do próprio termo, pois participar pode ser interpretado de diversas formas, a depender da perspectiva e dos contextos adotados.

3.3 PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSA

As reflexões que seguem dizem respeito aos saberes, concepções e ideias que as docentes dos agrupamentos pesquisados têm sobre aspectos que permeiam a natureza da participação infantil no contexto educativo.

O cotidiano das instituições de Educação Infantil caracteriza-se por momentos vivos, dinâmicos, imprevisíveis e também rotineiros que muitas vezes são vividos pelos profissionais sem uma maior compreensão e reflexão dos seus fins e intenções. Grande parte das ações realizadas pelas professoras no dia a dia acaba se tornando automatizada, não vista como importante. Assim, a escuta aos desejos, interesses e necessidades das crianças passa despercebida, impossibilitada de vir à tona com a riqueza que envolve todos os momentos e os sujeitos.

Por outro lado, é possível perceber na fala da professora A3 uma busca constante nos discursos e nas ações dos adultos para superar a visão adultocêntrica que está impregnada nos sujeitos, que denuncia toda a não percepção das diferentes formas de ser e legitimar o jeito próprio das crianças participarem autonomamente do mundo. Isso pôde ser apreendido nos trechos da entrevista e por meio do registro fílmico do CMEI Vermelho. Em ambos aparece a preocupação em exercer uma prática constituída a partir da participação da criança e da compreensão desta como sujeito capaz:

Não é uma coisa fácil, porque **a gente tem que se deslocar de uma prática que é autoritária**, o que é complicado, por estar enraizada na própria vivência da gente enquanto aluno, quando teve na condição daquele que aprende.[...] Então **a gente tem que ter uma certa vigilância**. [...] Tem que **ter uma certa maturidade em nível de práxis pedagógica**. [...] Pensar a educação como **espaço de construção** (professora A3).

(Destaques da pesquisadora)

Na abordagem tradicional o ensino era centrado no professor. A criança deveria adquirir e aprender conhecimentos impostos pelos sujeitos adultos. Pilão (1998, p. 20) destaca a importância da participação do educando; esclarece que o papel da criança não pode ser passivo, com a simples ação de ouvir e reproduzir saberes sem questionar. Segundo a autora, o professor não pode ser mero expositor de conteúdos e cobrar a reprodução exata do saber transmitido, pois a aprendizagem exige participação ativa dos sujeitos que interagem.

Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), a intervenção do educador precisa garantir que a criança conheça o objetivo da atividade, situe-se em relação à tarefa, reconheça os problemas que surgem e seja capaz de resolvê-los. Para tal, é necessário que o educador proponha situações com objetivos definidos, para que os sujeitos possam tomar decisões. Deve-se considerar a oferta de atividades em acordo com o desenvolvimento da criança, ou seja, não se pode trabalhar com graus muito elevados ou muito baixos de complexidade, pois isso pode não contribuir para a reflexão e o debate.

Com relação ao conhecimento, entende-se que o professor deve interagir, discutir e aprender junto com as crianças; mas o que se observou durante as análises dos registros fílmicos das rodas de conversa nas instituições pesquisadas é a dependência dos pequenos em relação à condução da professora. Não fica explicitado qual o objetivo das atividades e as crianças esperam as perguntas das professoras no intuito de responder àquilo que as docentes objetivam ouvir. Percebeu-se, ainda, que as proposições de atividades não são discutidas com as crianças; portanto, elas não podem opinar sobre o que irão realizar.

As instituições de Educação Infantil não podem ser concebidas como espaços exclusivos de aplicação de saberes, mas como produtores de conhecimentos e culturas sobre e com as infâncias. Essas crianças que vivem suas infâncias são informantes legítimos de pistas para que se efetive uma *práxis* pedagógica que respeite suas especificidades e necessidades. Portanto, conhecer as crianças é pensar nas infâncias plurais considerando seus contextos e suas especificidades e empreendendo um diálogo constante com as diferentes áreas do conhecimento.

Nesse caso, há que se pautar uma mudança de paradigma que redefina o modo de ver as crianças e as profissionais da educação, como sujeitos protagonistas na construção de uma educação para a infância. Do entendimento da criança como cidadã desde seu nascimento, como agente e ator social que pertence a uma categoria geracional, fundamenta-se a concepção da criança como participante, competente, inteligente e capaz de produzir culturas interessantes e desafiadoras.

Busca-se, portanto, nos espaços de Educação Infantil, uma prática profissional que não esteja engessada, mas que seja construída cotidianamente no convívio com os pares (de idades iguais ou diferentes). Essa prática, pautada na compreensão da alteridade do ser criança, exige reflexão e avaliação das ações docentes.

Essa mudança de paradigma pôde ser apreendida na fala de uma docente, quando esta afirmou a importância do papel do registro e do planejamento diante uma relação democrática entre crianças e adultos: “planejamento é fundamental para condução do trabalho com as crianças e o registro é a forma que temos de documentar e refletir sobre nossas ações e sobre as ações das crianças. Acho que é a melhor forma de avaliação. Sem esses instrumentos, o professor fica perdido” (Professora A3).

3.3.1 Saberes e concepções sobre participação

De acordo com as professoras entrevistadas, participar é interagir, opinar, expor ideias, ser autora, considerar interesses, ter voz ativa, dar direção, ter capacidade de decisão. É o que confirma na exposição dos trechos a seguir. Participar é:

a criança **interagir diante do que é proposto** (seja da forma que for) (Professora A2);

quando dá voz à criança nas ações desenvolvidas. Quando se propõe algo e a opinião da criança é levada em consideração (Professora A5);

proporcionar a elas ser criança realmente, **deixá-las** falar, expor suas ideias e vivências, seu cotidiano, suas emoções, sempre com orientação da educadora ou de um adulto (Professora A1);

é quando **a criança é autora do processo desde o planejamento**. Quando a gente planeja e a criança faz parte do planejamento. Isso quando você faz uma reflexão sobre o seu trabalho e percebe que aquilo ela gosta de fazer e o que ela não gosta de fazer. Então eu não vou fazer isso aqui mais. Acho que é o momento que indiretamente ela participa do planejamento. Então isso seria a participação no começo, no planejamento e depois vem em todo o momento **ela tá participando das atividades que você faz**. Porque você não é o único que vai tá falando ali. **No planejamento eu começo a visualizar o que pode ser feito com a criança, a voz dela já está ativa ali**, porque penso: ah! O fulaninho vai gostar de fazer essa atividade, porque ele gosta disso. Essas três aqui vão amar essa atividade. Então eu acho que a participação deles já começa ali. É preciso pensar constantemente na organização do grupo (Professora A4);

é garantir que a criança **possa também dar direção** ao que você propõe dentro da instituição. A gente traz proposta, mas que a criança também possa opinar. Também possa apontar caminhos pra gente. Que ela tenha assim **uma certa** esfera de, **uma certa** capacidade de decidir sobre as coisas. De

pensar, de poder até propor talvez uma ação dentro da instituição, que possa ser pensada não só pelo nosso olhar de adulto, mas a partir do que a criança realmente quer ou que já é capaz de pontuar pra gente. E **a criança na Educação Infantil, por ela ser menor, a gente corre mais risco ainda de fazer com que tudo seja muito dirigido**. Que a gente enquanto professor, enquanto educador, a gente tenta construir esse papel na própria prática, mas **a gente construir, abrir esse espaço pra que a criança tenha a inserção dela e ela possa também** determinar coisas, definir possibilidades de atuação de ação da gente não é uma coisa fácil, porque a gente tende sempre a querer conduzir e direcionar (Professora A3).

(Destques da pesquisadora)

Ao analisar as entrevistas, é possível perceber referências que evidenciam concepções das professoras sobre a participação das crianças na ação educativa e pedagógica, referências que denotam a participação como algo que precisaria ser viabilizado pelas ações dos adultos, como é notado nas expressões: “quando dá voz”; “deixá-las falar”; “uma certa capacidade de decidir sobre as coisas”; “por ela ser menor a gente corre mais risco ainda de fazer com que tudo seja muito dirigido”; “abrir esse espaço pra que a criança tenha a inserção dela e ela possa também determinar coisas, definir possibilidades de atuação”. Há nessas concepções uma tensão entre autoridade e poder que emerge da relação entre adultos e crianças. Em muitos casos, ainda que estas concepções pareçam indicar um outro lugar para a criança, o que prevalece é uma visão de que ela é ainda um sujeito sem voz, que é preciso o adulto deixá-la falar, permitir-lhe a voz. A voz, a participação, a ação da criança estariam, portanto, resguardadas pelo adulto que, no momento exato, manifesta a autoridade de alterar esse cenário.

Pensar as relações de poder entre adultos e crianças é considerar que essas são cercadas por complexas questões presentes na relação de dependência estrita do cuidado, que coloca o adulto numa posição de poder. Segundo Sarmiento (2001)²⁹, “desejo e memória têm orientado o olhar do adulto sobre a criança e superar isso exige muita reflexividade”. Captar as vozes das crianças é um desafio para os adultos, uma vez que, por mais comprometidos com as crianças que se sejam, sempre estarão falando por elas e sobre elas.

Para Alan Prout (2013) as crianças são olhadas indiretamente, através dos adultos, cuja visão é embaçada, deturpada e parcial, não permite enxergá-las por completo. O autor analisa que,

nas teorias tradicionais de socialização, a sociedade é vista num sistema formalmente estabelecido que inculca suas regras na consciência das crianças. Os processos de socialização são compreendidos de uma forma

²⁹ Apresentação realizada por Manuel Jacinto Sarmiento em palestra proferida em 30/10/2001 na cidade de Florianópolis/SC/Brasil.

unilateral, centrados no mundo adulto, entendendo-se que, para se socializarem, as crianças devem se adaptar e internalizar as normas, os conhecimentos e os valores da sociedade. Seriam as formas externas representadas pelas ações dos adultos que, moldando e instruindo as crianças, permitiriam que elas, sujeitos ainda imaturos para a vida social, se tornassem membros da sociedade (PROUT, 2013, p. 33).

Muitas dessas compreensões guardam lugar na compreensão histórica e social de que as crianças dependem dos adultos para determinadas situações, o que, de acordo com os estudos de Charlot (2013), contribui para uma concepção de criança como sujeito incompleto e incapaz, e do adulto como o sujeito experiente da relação, que deve tomar decisões administrando o espaço e o tempo das ações. Nesse sentido, foi possível perceber durante as entrevistas as compreensões das professoras sobre a dependência das crianças.

A dependência afeta a forma como se vê as crianças e também corrobora a forte tendência em não ouvi-las. Para superar a visão adultocêntrica, os adultos têm de se tornar extraordinariamente sensíveis ao ponto de vista das crianças. É preciso reconhecer que em todas as partes do discurso as opiniões e os interesses dos adultos são sempre dominantes e, como consequência desse domínio, as crianças estão em desvantagem inerente quando tentam se apresentar como atores conscientes de si. Para Hendrick (2005, p. 48), “só quando a mentalidade do adultismo for superada, será possível ouvir um conjunto mais autêntico e, provavelmente, mais inquietante de vozes – porque haverá certamente muitas ocasiões em que as crianças contestam e contradizem as nossas visões”.

Para Agostinho (2010) participação define-se como o caminho, a estratégia necessária para que a cidadania possa ser exercida. Para que a Educação Infantil se consolide a partir de práticas democráticas, inclusivas das diferentes racionalidades, e se construa justa, é preciso efetivar e consolidar espaços e tempos pedagógicos intencionalmente pensados e organizados *para e com* o sujeito criança.

Embora as professoras tenham mostrado referências, em suas entrevistas, de que acreditam que a criança tem possibilidades de participação efetiva no contexto vivido, o que se percebeu foi a ausência das crianças como participantes nas decisões, a falta de negociação entre os sujeitos (adultos e crianças) e as divergências ignoradas. Indica-se, assim, que a participação das crianças na roda de conversa acontece via manipulação do adulto. É este sujeito que conduz o diálogo, escolhe quem fala, quando fala e até mesmo o que se fala. Essa prática pôde ser comprovada, conforme o trecho a seguir (Quadro 6):

Quadro 6: Primeiro dia de filmagem no CMEI Azul

Episódio: Início da rodinha com as crianças sentadas no tapete da sala. O tapete foi colocado para essa atividade, pois foi possível observar que ele não fica sempre no mesmo lugar. Perto das crianças a professora colocou um caixa com vários livros literários. Após as crianças escolherem e manusearem livremente os livros, a professora disse o que todos fariam a apresentação da história para os colegas.	
1.1. Formato - circular 1.2. Assunto – roda de leitura literária 1.3. Mediação – professora 1.4. Arquivo – DSCN 0142 – DSCNE 0143 – DSCN 0144 – DSCN 0145	
Situação desencadeada da roda: as crianças contam para os colegas uma história. É possível observar que durante toda a atividade o diálogo fica centrado na professora.	
Fala/ação ou comportamento da professora	Fala/ação ou comportamento das crianças
Fulano vai ler só esse?	Balançou a cabeça que sim.
Quem gostaria de contar a história primeiro?	Tia, eu não quero!
Ah, mas vai contar daqui a pouco.	
Fulano!	
Conta pra gente o que você viu nesse livro.	Uma vaca.
Uma vaca, você pode mostrar pra gente essa vaca? Olha! E o que essa vaca está fazendo?	Brincando.
Brincando de quê?	De correr.
De correr com quem?	Com a menininha
Quantas meninas têm aí?	Duas.
Tem flores aí, estão num jardim? E o que mais que aconteceu nessa história?	Não sei.

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa.

Diante da cena observada, é possível perceber a manipulação das crianças por parte da professora, uma vez que é a partir de suas perguntas que as crianças vão realizando a narrativa da história. Objetivou-se estimular a realização da narrativa; contudo, aspectos que poderiam vir à tona foram desconsiderados ou inibidos. Durante toda a atividade as crianças ativeram-se a responder aos questionamentos do adulto. Estabeleceu-se, portanto, uma prática monológica que reduziu a possibilidade de sentidos múltiplos fornecidos pelas próprias crianças.

Todos os dias as crianças vivenciam uma participação via manipulação/orientação do adulto nas instituições. As opções de escolha oferecidas são fechadas, por exemplo: querem essa história ou a outra? Querem desenhar ou brincar no parque? Nessa forma de participar o sujeito pode emitir a sua opinião, desde que: não fuja do que lhe foi perguntado; opte por uma das opções dadas; posicione-se a favor ou contra sem questionar a lógica do que é proposto.

Para romper com as formas de participação decorativas ou manipuladoras nas quais geralmente é empregada a consulta, é preciso construir um espaço rico em oportunidades, repensar os tempos a partir da observação dos ritmos, anseios e necessidades das crianças e criar canais constantes mediante os quais elas possam se pronunciar. Participar é legitimar sua voz, não só escutá-las, mas possibilitar que possam contribuir para a alteração da realidade.

Os dados apresentados expressam uma concepção de participação que se efetiva pela lógica daquilo que é outorgado, cedido, conferido, legitimado e marcado em práticas e ações pedagógicas, o que só reforça a observação de Coutinho (2013, p. 217), de que ainda na atualidade, “ao percorrermos os espaços de relação educativa em que adultos e crianças se encontram cotidianamente observamos, em muitos casos, práticas que mantêm a lógica de uma ação formatada, em que a rotina prevista se sobrepõe às experiências e indicativos de adultos e crianças”.

Não há referências que coloquem em debate o tema da participação como um pressuposto político e que revelem a criança para além da visão de “aluno” no contexto educativo. As falas indicam ainda, portanto, uma ideia de participação muito marcada por aquilo que se caracterizou no capítulo 1, ou seja, como um agir sob manipulação, que não pode ser considerado um participar. Há que se lembrar que a manipulação é o nível participativo mais baixo, conforme Hart (1992), e quando as relações se estabelecem nesse patamar demonstra-se a falta de habilidade dos adultos em relação a uma violação dos direitos das crianças.

Dessa forma, os espaços em que acontece a ação educativa e pedagógica são perspectivamente pensados por diferentes olhares com variados níveis de envolvimento e responsabilidade; consideram-se também as concepções de Educação Infantil, infância, criança, formação de professores, participação, direitos, rotina, entre outras. Nas entrevistas, foi possível perceber o entendimento de que o trabalho pedagógico deve ser conduzido pelo adulto mais experiente, o que planejou e pensou as atividades a serem desenvolvidas.

3.3.2 Saberes e concepções sobre ação infantil

Outra categoria sobre a qual se buscou o entendimento das professoras foi a ação infantil. De acordo com Coutinho (2010), ação social é como as crianças atribuem significado às ações que são elaboradas em contextos de interação entre pares. Para essa autora, a ideia de ação social está em consonância com o conceito de “reprodução interpretativa” do sociólogo Willian Corsaro, pois, se os sujeitos reproduzem elementos culturais existentes, essa reprodução não é cega ou automática, mas se remete a uma interpretação coletiva, não sendo possível vê-la como mera imitação.

A interpretação das ações sociais sempre apresentará o desafio da compreensão situada a partir do ponto de vista do ator, dada a subjetividade que a constitui, o que significa reconhecer que talvez nem todas as ações possam ser compreendidas para quem é externo a elas. Mas, a descrição das

ações sociais e a sua interpretação contextualizada permite uma aproximação às lógicas que determinam a sua estruturação [...] (COUTINHO, 2013, p.105).

No campo da teoria, a Sociologia da Infância busca discutir sobre os protagonistas da infância, considerados como seres com capacidade de *agency*³⁰, refere-se também ao estatuto de atores sociais das crianças e convoca o debate em torno da relação ação-estrutura, fundamental, do ponto de vista apresentado por Coutinho (2013). No entanto, a escolha pelo termo ação, e não agência, centra-se, conforme justificativa da autora, na base teórica da sociologia interpretativa, situada em conceitos desenvolvidos por autores como Max Weber, que enfatizam a relação ação-estrutura.

Quando questionadas sobre o que compreendem por ação infantil, das professoras foram bem generalizantes:

É tudo aquilo que a criança realiza (Professora A2).

É o trabalho desenvolvido pelas crianças num determinado contexto (Professora A5).

É **similar à participação infantil** com a criança como sendo sujeito de direitos (Professora A1).

É diferente de participação infantil, porque toda criança tem a sua ação independente se ela está participando daquele momento; por exemplo, na roda de conversa ela está agindo de uma certa forma. Ela tem sua ação ali, mas ela está totalmente fora da roda de conversa. Ela tem sua ação daquele momento. Ela está participando do momento ali com um colega. Penso que são coisas diferentes (Professora A4).

É quando a criança atua sobre os objetos culturais na interação com os pares dela, que é uma ação da criança, uma ação infantil. Pode haver uma ação infantil sem participação. Eu penso que são coisas diferentes. **Eu posso criar contexto de ação infantil sem que eu conceba necessária a participação**. Quando eu penso em participação eu tô pensando que tô recortando um espaço de direito pra essa criança tomar decisão (Professora A3).

(Destaques da pesquisadora)

A ação social dos sujeitos é entendida como capacidade de agência dentro de marcos estruturais. Para Giddens (1984), os atores sociais expressam sua agência ao atuarem em um contexto determinado que oferece oportunidade de novas ações por meio de uma conduta racionalizada e reflexiva. Dessa forma, quando a professora A3 se refere à atuação da criança

³⁰ Para saber mais sobre o assunto, buscar: Prout (2004); James (1998, 2008).

sobre os objetos culturais na interação com os pares, mesmo considerando a complexidade do tema, ela está se referindo à atuação a partir de um contexto.

De acordo com Giddens (1984), tem sido frequente supor que a ação humana pode ser definida apenas em termos de intenções. Isso quer dizer que, para um comportamento contar como ação, é preciso que o praticante tenha a intenção de exercê-lo, ou então o comportamento em questão produz apenas uma resposta reativa. Essa visão deriva-se do fato de existirem alguns atos que não podem ocorrer, a menos que o agente pretenda realizá-los.

Esta pesquisa se aporta nos questionamentos colocados por Coutinho (2013), quando essa autora propõe-se a problematizar que concepções de ação social e de participação inspiram os discursos contemporâneos na Educação Infantil. Será que o discurso converge para realidade e se traduz em relações efetivas nas instituições de Educação Infantil? O que significa falar em ação social e participação? Quais desafios e possibilidades se colocam para as práticas educativas e pedagógicas a partir dessas duas concepções?

Weber, citado por Coutinho (2013, p. 218), entende *ação* como

[...] um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo. Ação “social”, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso.

Agência diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o autor, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase em uma determinada sequência de conduta, ter agido de forma diferente. Ser capaz de "agir de outra forma" significa ser capaz de intervir no mundo, ou abster-se de tal intervenção, com o efeito de influenciar um processo ou estado específico de coisas. Dessa forma, “agência é a capacidade dos indivíduos de agirem de maneira autônoma” (JAMES, 1998, p. 9), o que vai depender da capacidade do indivíduo e das condições que lhe são oportunizadas.

A partir da agência as crianças se engajam nas estruturas sociais e no esforço para compreendê-las, criam formas específicas de ação e compreensão sobre o mundo e assim vão reproduzindo e transformando as estruturas existentes. Ao partilharem espaços e tempos, recriam estratégias, na maioria das vezes propostas pelos adultos, para lidar com a complexidade de valores e conhecimentos. Esse contexto de reconhecimento da agência das crianças é explicitado pela professora A3:

A criança também me forma. **A criança também desconstrói** as minhas certezas. E quando a criança desconstrói aquilo que eu tenho por certo, eu sou chamada a trazer algo novo. Eu sou chamada a pensar alternativa que eu não tinha pensado.

(Destaque da pesquisadora)

Torna-se impossível pensar uma prática pedagógica que favoreça a participação das crianças como um direito, se o adulto planejar e organizar a vida da criança de um modo que ignore a realidade dela, em função do desejo de que a infância seja uma reprodução e não uma construção constante. Respeitar a criança exige a compreensão diante do que ela diga, do que realmente ela precisa e do que lhe interessa. Para isso, é preciso ouvi-la e entender que todo ser humano, independente de sua faixa etária, de sua condição econômica e de seus hábitos, é um ser único e carrega consigo todas as possibilidades da vida, é capaz de desconstruir e reconstruir aquilo que está posto no trabalho do adulto. Contudo, para que tal ação seja possível, é importante desconstruir a prepotência de acreditar que só o adulto pode dizer à criança o que ela precisa ouvir e, em nome disso, impor concepções, desejos e ações que acredita serem as mais corretas. No momento em que a criança é desconsiderada como um ser que tem desejos, vontades, percepções de mundo e que nele interfere, o adulto a desautoriza a modificar e construir o mundo de uma forma diferente. Desautoriza-se, portanto, a diversidade.

Segundo Allison James (2007), o termo *agências* passa a se apresentar a partir da década de 1990. A ênfase na agência significa perceber a criança como um ator social autônomo e com compreensões de mundo distintas em relação às dos adultos, mas que devem ser igualmente respeitadas e consideradas. Nesse sentido, James (2007) argumenta que os profissionais que trabalham diretamente com crianças devem compreender que ouvir as suas vozes é de fundamental importância para a inclusão de suas demandas, opiniões e sugestões e para que seja possível rever posicionamentos, estratégias, projetos, propostas, atividades e relações.

Essa compreensão foi ressaltada nas falas de praticamente todas as professoras, embora suas interpretações sobre o sentido de ação social se mostrassem divergentes. Para algumas professoras ação social e participação são processos sinônimos e, para outras, a primeira se apresenta como aquilo que a criança realiza:

Refere-se a **toda ação da criança, independente se ela está participando daquele momento** (Professora A4).

A participação da criança ainda é algo que deixa dúvidas, **apesar de saber que toda ação tem a participação efetiva** (Professora A5).

(Destques da Pesquisadora)

Chega-se à conclusão de que a ação e a preparação para agir constituem-se como os principais elementos semânticos nas discussões referentes à participação da criança, quando se afirma esse sujeito como ser autônomo e capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto de atividades relevantes. Entende-se que

as crianças possuem características próprias ao seu momento desenvolvimental, o que não as tornam menos competentes enquanto atores sociais nem seres incompletos ou imperfeitos, mas caracterizam elementos configurados de um grupo singular na existência humana (SARMENTO, 2003, p.55).

Embora existam processos sociais que provoquem a invisibilidade das crianças, ainda assim elas atuam. Sua própria existência muda o contexto em que estão inseridas e solicita ações em relação a elas. Se a vontade de um indivíduo de agir e ser reconhecido como um ator é o que define o sujeito, como afirma Touraine (2006), tem de se concordar que em muitas situações as crianças estão longe de ser consideradas sujeitos completos, principalmente pela falta de reconhecimento social, o que conseqüentemente limita sua participação.

Nesse sentido, considerar as crianças como cidadãs, sujeitos de direitos e atores sociais dentro da instituição deve significar que os adultos estão abertos e disponíveis a mediar as relações das crianças com o mundo ofertando-lhes diversas estratégias e desafios que possibilitem descobertas e a formação de protagonistas.

3.3.3 Saberes e concepções sobre o sentido da participação na Educação Infantil

Quando esta pesquisa se propôs a indagar às docentes sobre o sentido da participação na Educação Infantil, seu intuito foi compreender como as crianças, expostas em contextos educativos, exercitam o poder de participativo nas atividades propostas pela instituição. É imprescindível pensar o sentido dessa ação ou desse direito no espaço institucionalizado, pois implica partilha de poder nas decisões relacionadas com conhecimentos e implica influência das crianças, tanto sobre o conteúdo como sobre os processos de aprendizagem.

Diante do exposto e para que a participação se efetive, é preciso compreender o seu sentido, ou seja, o porquê e o para quê participar, o que acarreta mudança de concepções, principalmente por parte dos adultos. Isto significa dizer que, para que haja compreensão e

escolha da criança em todos os âmbitos, as intencionalidades das ações devem ser explicitadas a elas, haja vista que, para contribuir e/ou propor mudanças, é preciso em primeiro lugar a compreensão a respeito.

Há, nesse contexto, uma discussão importante a ser feita. Refere-se àquilo que se constitui na tensão entre orientação, aprendizagem e autonomia a partir das dimensões das relações humanas e das aprendizagens. Uma participação autônoma da criança necessita de ser construída no campo da ação do adulto e no processo de aprendizagem, que deve emergir no ato educativo; ou seja, não há autonomia se não houver aprendizado significativo com alguém mais experiente. Há, nesse ato, uma orientação que medeia/mobiliza/instiga a aprendizagem a fim de que os sujeitos possam, também, avançar no campo de uma ação mais autônoma. Isso implica construir com as crianças os sentidos dessa aprendizagem a fim de que elas entendam o porquê das ações e do conhecimento. Nesse contexto o papel do adulto torna-se essencial à aprendizagem da autonomia infantil.

A organização de situações que dependem de uma intervenção direta dos profissionais permite que as crianças explorem diversos saberes. Essas situações devem ser baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas essencialmente na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham. A intervenção do professor é necessária para que as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar e diversificar suas capacidades por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da (re)elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc..

Conforme exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p. 16) “o profissional deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças”. Pode, assim, ampliar, diversificar e complexificar os caminhos de aprendizagens. Nessa perspectiva, o professor ou a professora é o sujeito mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, à medida que organiza e propicia espaços e situações de aprendizagens que articulem recursos e as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada um aos conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

No âmbito das relações humanas, considerar a criança como sujeito é levar em conta seus desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar e de inventar, que se manifestam nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar e nas suas verbalizações. É

considerar que as relações entre crianças e adultos não devem ser unilaterais, mas dialógicas. As crianças estabelecem relações entre pessoas, coisas e fatos e, dessa forma, na sua interação com os pares (adultos e crianças de diferentes idades), aprendem crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta a partir dos quais constroem suas ações. De acordo com Sarmento (2005a, p. 21) esses elementos “[...] são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos”.

Portanto, é preciso destacar a importância das relações protagônicas entre adultos e crianças, e não enfatizar apenas o papel do primeiro. De igual modo, os espaços educativos para a primeira infância precisam promover o encontro e o convívio entre os diferentes sujeitos e culturas, a fim de que cada criança possa construir um sentimento de pertencimento e reconhecimento nesses espaços, favorecido pela qualidade das relações entre adultos e crianças. Para tanto, as mediações dos adultos deverão propiciar um ambiente planejado que possibilite aos meninos e meninas momentos de experiências compartilhadas entre si e com os profissionais, sob uma escuta atenta e sensível. Isso possibilita, de fato, constituir um espaço educacional que promova a participação das crianças.

Na instituição de Educação Infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro cuja função é propiciar, mediar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. Nas palavras das professoras, eis o papel do professor de Educação Infantil no contexto participativo:

É um desafio para você enquanto profissional. É um desafio pra você humana, porque **você tem que conceber a humanidade da criança** de forma plena. Você não pode pensar na criança como alguém incompleto, imperfeito, alguém que não sabe as coisas. Como alguém que já é portador de conhecimento (Professora A3).

O professor tem o **papel de mediar a ação proposta** levando em conta a opinião e o desejo da criança (Professora A5).

Intermediar as situações, compreendendo a criança como ser ativo (Professora A2).

É o **orientador, mediador** das crianças na rotina diária, brincadeiras, atividades, na relação com o outro (Professora A1).

Primeiro **mediador de toda a situação**, porque nem tudo o que a criança acha que está no direito é direito dela realmente. E nosso papel de mediador, de tá falando tem direito tem, mas você também tem o dever disso, disso,

disso. A criança deve desde já saber também dos seus deveres. Então quando a criança chega e fala “tia, nós não tomamos banho, você tem que dar o banho”. Então é o momento que a gente senta para conversar e falar “olha, vocês não tomaram banho por quê?” Foi por isso e isso que aconteceu... vocês vão tomar o banho no momento certo. Então você está mediando ali. Tem o papel de mediador social das relações (Professora A4).

Eu penso que esse espaço é um espaço a ser construído para a criança, com a criança. Mas é um espaço também que **depende de um amadurecimento do profissional**, de um conhecimento, de uma competência que vai ter que construir a partir do que já se produz dentro desses conceitos (Professora A3).

(Destaques da pesquisadora)

As falas das professoras revelam que o sentido da participação das crianças na Educação Infantil *é e está* o tempo todo mediada pela referência do professor. Há uma compreensão de que esses sujeitos não podem ser “a-sujeitados”; todavia, pouco se diz a respeito deles. A referência à questão proposta está no professor. Ele é quem deve mediar, propor, orientar e intermediar o conhecimento para a criança. Esse pressuposto não está de todo incoerente, quando se compreende que o processo ensino-aprendizagem não pode prescindir da presença de um sujeito mais experiente. O problema é quando não há indicativos do *modus operandi* da criança, de como ela pode, também, ser protagonista nesse processo.

Em consonância com este último aspecto, parte-se aqui do princípio de que os adultos devem propor uma vasta gama de oportunidades de participação para as crianças de acordo com os interesses, experiência e capacidades desses sujeitos e efetivar uma variedade de ações que promovam escolhas e sejam sensíveis às diferenças resultantes da idade, sexo, etnia, religião, entre outros aspectos de sua constituição. Assim, crianças com diferentes capacidades, experiências e aptidões podem optar por participar de diferentes formas e se confere uma atenção especial para garantir a existência de estruturas participativas.

Nesse sentido, esta pesquisa corrobora o princípio de que as crianças têm muito a dizer sobre o que é proposto pelos adultos para elas executarem. Destaca-se também o desafio de que o direito à participação seja formulado e desenvolvido de maneira a considerar outros importantes direitos das crianças, como o de brincar, o de interagir com outras crianças, o de não serem discriminadas, o de descobrir e se aventurar, o de reinventar o conhecimento humano e viver em um planeta sustentável e o de ocupar o espaço público sem medo.

Para isso, necessita-se de processos que permitam que a participação seja “para valer”, e não algo “decorativo”, sem importância; é necessário garantir condições para que se efetive, seja ampla e contemple a diversidade da população (de geração, classe, étnico-racial, regional,

de área, de gênero e a presença de pessoas com deficiências, entre outras especificidades). Nas palavras de uma das professoras, o sentido de participar, para as crianças, amplia “suas experiências, comunicação social, vivenciar a pluralidade do mundo” (Professora A2).

De acordo com outra professora, a “participação da criança na tomada de decisões é essencial no desenvolvimento de *toda* ação proposta pelo professor” (Professora A4). É necessário que ela não se esgote em um evento, mas seja um processo permanente, ancorado em grupos e instâncias que mantenham o diálogo vivo.

Para que as aprendizagens sejam ampliadas, diversificadas e complexificadas, é preciso que se considere na organização do cotidiano educativo: as interações entre pares em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de se relacionar; os conhecimentos prévios, de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre um assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações que dispõem e com as interações que estabelecem; a individualidade e a diversidade; o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devem ser significativas e apresentadas de maneira integrada e o mais próximo possível das práticas sociais reais das crianças; a resolução de problemas como forma de aprendizagem; as relações de poder, que devem ser transparentes e compreensíveis para que as crianças possam identificar a verdadeira esfera da própria influência e, ainda, o compartilhamento das regras, uma vez que estas devem ser estabelecidas e negociadas pelo diálogo.

Assim, na transparência, os princípios democráticos e o diálogo constituem-se também estratégias apropriadas para a tomada de decisões participantes, e essas podem tanto possibilitar como limitar a participação das crianças nos contextos de educação infantil.

3.3.4 Saberes e concepções sobre o papel do registro e do planejamento diante de uma relação democrática entre crianças e adultos

Na prática pedagógica é possível perceber que os registros, o planejamento, assim como outros documentos, constituem-se em importantes instrumentos de análise do pensamento, uma vez que, ao realizar o planejamento e o registro, “o professor expõe-explica-interpretava sua ação cotidiana na aula e fora dela” (ZABALZA, 1994, p. 91).

Warschauer (1993) acredita que, além de favorecer a reflexão, o registro, assim como o planejamento, possibilita a construção da memória e da história. A autora considera o registro e também a roda como instrumentos que simbolizam o encontro, a interação e o

diálogo. Esses instrumentos contribuem para a formação do professor, pois favorecerem a reflexão e a “busca de sentido para a ação cotidiana”. Nesse caso, “o registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos. É também a possibilidade de que a Roda não se feche em si mesma, mas se abra para o mundo” (WARSCHAUER, 1993, p.56).

Para Zabalza (1994, p. 95),

o próprio fato de escrever, de escrever sobre sua própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição se vê continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão.

Para Ostetto (2000) o planejamento, apesar de instrumento do professor, não deve ser elaborado a partir de princípios próprios; ele deve ter como foco as crianças. Desta forma,

a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas ao meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios. Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas (OSTETTO, 2000, p. 178).

Nesse sentido, o planejamento e as demais formas de registro do cotidiano contribuem para apontar pistas e redirecionar os caminhos em busca da participação infantil no contexto da ação pedagógica. Estes instrumentos trazem às professoras condições de redimensionarem a prática pedagógica, uma vez que em sua execução a intencionalidade educativa e os movimentos das crianças devem se fazer presentes. Para Ostetto (2000, p. 198), o planejamento deve ser “compreendido na ação: prever, fazer, registrar e avaliar, para então seguir planejando-replanejando de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades do grupo”.

Mas qual a relação entre participação e ação pedagógica? Questionadas sobre essa relação, as professoras pesquisadas disseram que o registro e o planejamento:

São utilizados para **contemplar as necessidades da criança** (Professora A2).

Atende às necessidades no agrupamento. Em relação aos registros, se faz necessário para uma reflexão no melhoramento e desenvolvimento do plano diário (Professora A5).

São fundamentais **para condução do trabalho** com as crianças. [...] São a forma que temos de **documentar e refletir sobre nossas ações e sobre as ações das crianças**. Acho que é a melhor forma de avaliação. [...] **Sem esses instrumentos, o professor fica perdido** (Professora A1).

O registro auxilia muito no planejamento. Tudo o que você registra na hora de fazer o planejamento é preciso levar em consideração... O planejamento é um norte do seu trabalho. Ele que **norteia de onde você vai partir**. Sem planejamento não dá, você fica completamente perdida (Professora A4).

Ajuda a organizar possibilidades de atuação com as crianças.[...] Ajuda também a repensar. Por que quando eu faço que não dá certo? Eu vou analisar, por que é que não deu certo aquele dia? Como é que estava aquele ambiente? O que aconteceu naquele dia que interferiu pra que aquilo não desse certo? Eu tenha um olhar sobre aquilo. Eu também **vou colher das falas das crianças até onde eu alcancei uma ampliação de conhecimentos ou não. É na fala das crianças que eu vou perceber**. Como é que eu posso perceber o que ficou de realmente significativo nessas propostas de trabalho com as crianças. Se eu não fizer o registro a memória não dá conta de guardar todos esses elementos (Professora A3).

(Destques da pesquisadora)

As falas das professoras, embora se direcionem para a “necessidade de atender aos interesses das crianças” e de “reorientar a prática pedagógica”, não indicam em que medida essas necessidades implicariam a escuta e a participação. Ao contrário, a relação entre “participação-planejamento-registro”, que foi solicitada na questão, sequer é mencionada. Nesse caso, o planejamento e o registro convertem-se em instrumentos que orientam a ação, o fazer, o pedagógico. Este último esvaziado do sujeito, uma vez que aquilo que está em causa são as atividades e as rotinas.

Para Machado (2002), o pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador, uma vez que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar significados que favorecem às crianças o acesso a novos conhecimentos.

Para Barbosa e Horn (2001), as atividades só se configuram como pedagógicas se permitirem experiências múltiplas que estimulem a criatividade, a experimentação e a

imaginação, desenvolvendo as diferentes linguagens expressivas e incentivando a interação social.

Rech (2004), a partir da sua pesquisa de mestrado, corrobora a seguinte definição de “atividade pedagógica”:

entendemos a “atividade” como uma ação contínua e envolvida numa perspectiva que permita a construção de experiências, de interação, de reflexão, dando um significado ao seu contexto de ação. Desta maneira, deixa de ser um momento previsto pela professora para ensinar às crianças coisas do mundo adulto, produzido pelas ações de outros, com base em planejamentos pensados e organizados solitariamente, para se transformar em um encontro com objetos e situações que possam produzir admiração, curiosidade, fantasia tanto por parte das crianças como das professoras (RECH, 2004, p. 153 apud VASCONCELOS, 2010, p. 156).

Portanto, pensar a relação participação-planejamento-registro implica perceber que a atividade pedagógica não é um conjunto de ações mecânicas desconectadas das experiências acumuladas de cada indivíduo que participa da ação; ao contrário, ela se constitui como espaço significativo de desenvolvimento humano, à medida que possibilita o encontro dos diferentes saberes, significados e sentimentos.

Os diferentes registros (quer sejam feitos de forma escrita, sob a forma de fotografias, filmagens ou por outros recursos) devem estar contemplados no planejamento das professoras e da instituição. Registrar deve efetivamente fazer parte da constituição do processo de reflexão e da organização das ações no cotidiano das instituições de Educação Infantil. É importante que os registros possam fomentar a discussão entre as profissionais, de forma a auxiliá-las a pensar o que vem acontecendo na instituição. Importa lembrar que "o que diferencia o homem do animal é o exercício do registro da memória humana" (VYGOTSKY, 2003, p.76).

O registro também é fundamental para que o planejamento das professoras seja estruturado a partir das sinalizações das crianças e suas formas de participação. É pela percepção desses indicativos que o trabalho pedagógico pode ser realmente avaliado. O sentido da realização do registro busca legitimar as ações das crianças e permite reflexões sobre a prática.

Ao se olhar atentamente para o que as crianças estão fazendo e querem indicar, vê-se que não basta que o momento denominado “atividade pedagógica” seja pensado e registrado; o parque, a higiene e a alimentação também devem ser contemplados. Isso implica considerar tempos, espaços, materiais e relações. Essa perspectiva pode ser encontrada no documento

Saberes sobre a infância: a construção de uma política de Educação Infantil (GOIÂNIA, 2004, p. 44), que afirma o seguinte:

na perspectiva da pedagogia da infância, o profissional da educação tem a função de mediar e favorecer a apropriação e a produção de diferentes conhecimentos pela criança, organizando o tempo e o espaço, de forma que as diversas atividades pedagógicas não se reduzam a atividades dirigidas, centradas no adulto e restritas a determinados locais (na sala do agrupamento ou no refeitório) e horários da instituição, mas que essas aconteçam nos mais variados tempos e espaços, promovendo a imaginação e a fantasia.

O professor de Educação Infantil precisa, pois, planejar suas atividades pedagógicas considerando as especificidades das crianças e os conhecimentos que elas já possuem, entendendo que:

se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN Jr., 2004, p. 57).

Registrar as experiências das crianças nas instituições possibilita dar sentido às ideias e às formas de apreender a pequena infância. A documentação pedagógica constitui-se, por isso, em um processo de comunicação no qual as muitas vozes – das crianças, dos pedagogos, dos pais e de outros – podem ser ouvidas, o que garante a expressão de uma multiplicidade de perspectivas. Ao documentar as experiências das crianças, estudá-las e torná-las públicas, amplia-se a compreensão de quem são esses atores sociais e efetiva-se o estudo como algo inerente à docência.

Para Jussara Hoffman (1996, p. 68) os registros,

[...] procuram documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, sua interação com vários objetos de conhecimento, sua convivência com os adultos e outras crianças que interagem com ela. Como história individual, devem revelar trajetórias, curiosidades, avanços e dificuldades próprias de cada criança, respeitando o seu “ser” diferente dos outros.

Sem querer assumir uma postura ingênua que responsabiliza as professoras por aquilo que não fazem, é necessário compreender o que possibilita/não possibilita o exercício do registro e do planejamento a fim de garantir a ação e participação infantil, ou seja, é importante pontuar que é preciso tempo para planejar, documentar e refletir – e esse tempo deve ser institucional. Mais que isso, deve ser garantido por políticas públicas. Nesse sentido,

o exercício da participação e da ação infantil encontra terreno fértil no campo dessas políticas e das ações institucionais, na reivindicação para que se considere o tempo, a ação e a participação docente na redefinição do cotidiano institucional. Isso implica considerar que os docentes são também protagonistas de um processo em que a escuta e a ação social devem garantir os direitos de todos.

3.3.5 Saberes sobre a participação das crianças na ação coletiva

Uma educação voltada para a emancipação necessita de construir relações significativas e intensas para todas as pessoas que compõem determinada comunidade educacional. Esses relacionamentos engendram comprometimento com o outro, com a solidariedade, com a ajuda mútua, com a convivência social. Dessa forma, destaca-se o quão importante é permitir que as crianças aprendam a se importar com seus pares, a percebê-los como semelhantes. Sem dúvida, essa é uma contribuição da educação, já apontada por Walter Benjamin (1986), contra a barbárie em que vive a humanidade.

É pela própria ação nos espaços compartilhados que a criança apreende os processos de socialização. Isso implica considerar que nesses espaços ela expande seu olhar, ao romper com a posição que só leva em conta os próprios interesses, para passar a perceber perspectivas advindas do outro e os impasses gerados na convivência com aqueles com quem compartilha o mundo. Nas palavras de Castro (2004, p. 218) “reconhecer-se como alguém que faz parte do lugar onde mora significa poder estar aí de maneira que o que faço conta para tornar aquele lugar o que ele é”.

Para Kramer (2003, p.96), é fundamental trabalhar

[...] numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura. Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer *a*. [...] Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural, pela emancipação e pela a solidariedade, contra a barbárie.

Essas experiências só poderão ser fomentadas no contexto da instituição de Educação Infantil se as professoras aprenderem a conhecer cada um dos meninos e meninas, percebendo seus ritmos e cadências e desvelando o que é realmente significativo para eles. A possibilidade de experimentar situações que oportunizem voz e vez às crianças que passam parte da sua infância nesse espaço deve ser contemplada nos planejamentos das professoras, e

estes deveriam ser estruturados à luz de registros que tomem as crianças como ponto de partida. Saber o que toca e o que transforma cada um dos pequenos é uma aprendizagem que se dá por meio dos olhares atentos das professoras para os sinais que emitem.

A participação das crianças deve possibilitar a apropriação ativa dos saberes. Por meio de maior participação e presença, as crianças podem mostrar formas distintas de ver o mundo e, assim, gerar novos caminhos que enriquecem a vida em comum.

Sobre essa participação, as professoras pesquisadas relataram:

A participação por parte das crianças tem sido garantida (Professora A2).

Levar em conta a participação e opinião nas atividades futuras quando for elaborar. No ato da atividade desenvolvida acontece de sair um pouco do que foi planejado quando alguma criança propõe algo diferente. Então encaixo no que planejei. Isso só enriquece o trabalho (Professora A5). **Faltam instrumentos para proporcionar de forma mais lúdica e prazerosa os momentos de participação das crianças. Acho que não tinham que ser “momentos”, e sim todo o tempo, porém, em muitas situações deixo de ouvi-las para manter uma certa tranquilidade** (Professora A1). **Com relação à ação, espero que as crianças ampliem seus conhecimentos**, que participem coletivamente das propostas, aprendam que cada um tem sua voz e vez (Professora A4).

(Destques da pesquisadora)

Dentre as falas das professoras, cabe ressaltar as observações mais atentas de uma delas (Professora A1). Indicam-se três aspectos que merecem destaque: a participação se converteria em atividade lúdica, portanto, não política; a necessidade de que essa prática ocorra em todos os momentos da ação pedagógica; por fim, o fato de que muitas vezes a escuta da criança pode causar “certo transtorno”. Neste caso, é preciso “deixar de ouvi-las para manter uma certa tranquilidade”. Esta última perspectiva, apesar de parecer circunscrita a essa professora, reflete bem o caráter que assume entre os docentes: a escuta e participação “pode(m) gerar conflitos, inquietações, desequilíbrios, transtornos, etc.”.

3.4 O SIGNIFICADO E O LUGAR DA PARTICIPAÇÃO NA RODA DE CONVERSA

Para falar do lugar da participação das crianças na roda de conversa é preciso compreender o significado que essa participação tem para os sujeitos. Dessa forma, é

importante primeiramente entender, conforme esclarece Vygotsky³¹ (1992), que apesar de consistir na “zona mais estável dos sentidos”, o significado é sempre social e historicamente produzido.

Quando se questiona sobre o significado e o lugar da participação na roda de conversa, uma das primeiras indicações que emergem das respostas das professoras diz respeito às estratégias de “sondagem de conhecimentos” e à justificativa de “espaço para normatização das condutas sociais”. Na opinião das professoras a roda de conversa constitui-se em um momento rico do dia, pois aí os sujeitos expõem sobre os mais variados assuntos. Isso pôde ser apreendido nos trechos das entrevistas a seguir:

Na roda de conversa é onde você descobre assim, um exemplo: geralmente **eu gosto de fazer a roda de conversa para saber sobre o final de semana deles**. Nesses momentos ficamos sabemos de acontecimentos que muda o humor da criança... **os motivos devido à criança estar com um comportamento de diferente...** fazemos o **levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre os assuntos estudados**. E você vai descobrir as particularidades. **Eles vão estar falando do que é particular...**tem criança que fica tão cheia de vontade falar que você tá falando de uma coisa e eles mudam de assunto, querem contar o que fizeram em casa (Professora A4).

Eu acho assim, é **o momento extremamente rico**. É um momento difícil pra mim. Com essa turma, com a dinâmica dela, **elas sempre estão me desafiando na hora da roda**. Porque a turma é... tem várias crianças que se dispersam, então eu tenho que tá sempre trazendo elas. **Eu acho a roda um momento extraordinário para o trabalho com crianças pequenas, porque é um lugar em que a gente, assim, quando você traz um direcionamento, alguma discussão assunto que você quer tematizar, propor**. Ali na roda os comentários mais interessantes. Saem coisas que estão extremamente associadas ao que você tá falando, como saem coisas completamente fora, e nós às vezes não temos tempo pra perceber que ali naquele pensamento divergente, quando se está falando algo aparentemente tão fora do que estou propondo na discussão, pode estar talvez uma relação até mais próxima, e eu só vou conseguir depois no meu registro a identificar. **A roda é um espaço de construção democrática**. Espaço de se construir democracia. De construir participação também. Eu gosto muito da roda (Professora A3).

(Grifos da pesquisadora)

Na roda de conversa descrita abaixo (Quadro 7), é possível perceber que as crianças participam do diálogo promovido pela professora. Segundo Freire (1987, p. 78) “o diálogo é

³¹ Reconhecendo que há uma variedade de ortografias utilizadas nas referências das obras deste autor, escolhe-se, no contexto desta pesquisa a utilização da grafia “Vygotsky” para ser utilizada no decorrer do presente texto.

este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não o esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Para o autor, o exercício da fala, da palavra para comunicar de forma democrática, numa interlocução polifônica, por meio de linguagens verbais e não verbais e até mesmo no silêncio, é o que define a ação de conversa. Não é só a expressão da palavra, mas das ideias, pensamentos e sentimentos, dos gestos, do humor e da dramaticidade, da concepção de mundo, da ação e do posicionamento diante da realidade, que se fazem revelar por de diferentes linguagens.

Nas palavras da professora A3, os diálogos na roda de conversa são momentos extremamente ricos, difíceis, dinâmicos e extraordinários para o trabalho com crianças pequenas. A roda é um lugar de discussão, de tematizar, de propor e de ouvir. Essas reflexões são expostas conforme registro do primeiro dia filmagem no CMEI Branco (Quadro 7). Pretendeu-se ressaltar o que é importante para esta pesquisa, ou seja, a participação das crianças na roda de conversa.

Quadro 7: Primeiro dia de filmagem no CMEI Branco

Episódio: As cadeiras da sala são organizadas em formato de roda e quando as crianças retornam do café da manhã, cada uma procura a sua. Após todos acomodados, a professora anuncia o assunto que será abordado no momento.	
1. Descrição da atividade da roda	
1.1. Formato - circular 1.2. Assunto – fim de semana 1.3. Mediação – professora 1.4. Cotidiano da roda – diálogo entre professora e crianças 1.5. Arquivo – 20140908- 080944	
2. Desenvolvimento	
Fala/ação ou comportamento da professora	Fala/ação ou comportamento das crianças
-Hoje nós vamos estar falando do nosso final de semana. Quem passeou? Quem dormiu até tarde?	-Euuuuuuu! -Euuuuuuuu!
	-Tia, a gente passou de carro.
-Passeou de carro?	-Eu também passeei.
	-Ó tia? -Ó tia? -Eu também passeei.
-Pelo que eu tô vendo todo mundo fez alguma coisa. Então vamos fazer um combinado?	-Vamos.
-Vamos fazer um combinado? Quem quiser contar do final de semana vai levantar a mãozinha.	
-Como que é que a gente faz? Tem que ouvir o colega.	
	-A S. não veio.
-Não?	
-Então vamos começar pela L.	-Eu passeei de carro.

-Passeou de carro. O que mais, L?	-Não sei.
-Brincou?	-Brinquei.
-Quem mais quer falar?	-Euuuuuuuuu
-Vamo ouvir o P.	-Eu fiz aniversário.
-Você foi no aniversário?	-Huhum.
-De quem?	-Do meu pai.
-Olha, teve festa lá na casa do P.	
	-Ó tia, de noite foi o casamento da minha mãe.
-Ahhh, é verdade foi o casamento dos pais da A. - Foi na chácara, A.?	-Não.
-Não? Onde foi o casamento?	-Primeiro foi numa casa, eu acho que esqueci o nome, e depois foi numa igreja que a gente já foi.
-Ahhhh.	-Agora eu...
-O V.	-Eu passei de carro e fui na festa.
-Foi na festa. Nossa, mas vocês fizeram muita coisa!	
-Pode falar, D.	-Eu
-D.?	-Foi aniversário do irmão.
-Tinha festa? Tinha bolo?	-De um ano.
-Um ano?	
-D.?	-Eu fui lá pra Caldas Novas. E eu brinquei na piscina.
-E o que mais?	
- Nossa, muito bom esse fim de semana!	
-Vamos ouvir o V.. O V. quer falar também.	-Eu passei e depois eu fui numa festa de piscina.
-Nossa!!!!M.	-Tia?
	-Tia?
	-Tia, deixa eu falar um negócio?
-Vocês já falaram. Agora deixa a M. falar. Deixa ela terminar.	
-Pode falar, M.	-Foi meu aniversário!
-Sexta-feira foi aniversário da M.. -Foi seu aniversário?	
	-Fiz 5 anos
	-Tia, eu quero fazer xixi.
-Espera o C. voltar	-Eu fui num aniversário.
-Agora eu quero falar o que eu fiz no fim de semana.	-Tia, eu quero falar!
-Posso falar o que eu fiz no fim de semana?	-Podeeeeeee!
-Eu não fiz nada disso que vocês fizeram. Porque eu só dormi, dormi, dormi...e eu não fui pra lugar nenhum.	
-Ahhh, o A., vai falar	-Eu fui num aniversário
-Você foi num aniversário também... mas vocês estão muito festeiros!	-Ó tia fui num aniversário.
-Você também, J.	-Ó tia eu também fui num aniversário...

-Não, você já passou.	
-E a professora L. -Só dormi. Não saí pra lugar nenhum. Nem o portão lá de casa foi aberto.	
- Bom, então tá todo mundo empolgado pra começar a semana, já que passearam no fim de semana.	
- O G. não falou ainda. Né, G.?	-Eu passei de carro lá em Caldas Novas.
	-Ó mãe, oh tia....
- Nossa, você foi pra Caldas! Que chique! Tomou banho de piscina.	- E fui numa festa.
	- Teve festa. - A minha festa.
	- Amanhã eu encontrei o P.
- E onde você encontrou o P.?	- Na feira.
Olha só, o coleguinha encontrou o amigo na feira.	
	- Eu também vi o P.
	- Eu vi a D.

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa.

Observa-se no registro acima que no turno da manhã, conforme descrito, as crianças tomam o café da manhã no espaço do refeitório e, após, voltam para o agrupamento. A professora organiza as cadeiras lado a lado, encosta as mesas e deixa o espaço central livre para o momento da roda. As crianças demonstram segurança com essa rotina.

No primeiro dia de filmagem (Quadro 7) estavam presentes 17 crianças, a professora regente e a auxiliar de atividades educativas. A professora iniciou a roda expondo o assunto que seria discutido: “o fim de semana”. A seguir, convidou cada criança a falar de suas vivências. Foi possível perceber que essa atividade é realizada de forma a promover o encontro entre os pares. Todos participaram expondo suas experiências. Apareceram os passeios de carro, as viagens, o passeio à feira do bairro, os aniversários e os casamentos.

A professora assumiu a função de mediadora das falas, de forma que todos pudessem ouvir e esperar sua vez para falar. Em alguns momentos assumiu a função de intérprete daquilo que não foi compreendido da narrativa da criança e também de instigadora das exposições.

O sentido e o lugar da participação na roda de conversa traduziram-se naquilo que comumente se vê na prática desses momentos, ou seja, a roda é o lugar de enfatizar **os combinados, de levantamento dos acontecimentos do cotidiano, de reforço às regras de comportamento quando alguma criança não consegue cumprir algum combinado e momento de descontração que envolve música e história com um objetivo.**

Na descrição anterior (Quadro 7) pôde-se perceber que a proposta de falar sobre o fim de semana não seguia uma intencionalidade evidenciada. Os assuntos que surgiam não eram aproveitados para diversificar os conhecimentos das crianças, ficando o relato pelo relato. As perguntas da professora para as crianças estavam distantes de mobilizá-las, de provocar sua curiosidade e também de desafiar o raciocínio, a criatividade e a participação ativa e propositiva. Por exemplo, dizer às crianças que, como mediadora, não fez nada durante o final de semana, *só dormiu*, trata-se de um contrassenso.

O foco da participação nessa roda de conversa não era a ampliação do repertório político das crianças, mas, acima de tudo, da socialização e de reforço das estratégias pedagógicas. Na contramão dessa perspectiva, defende-se aqui, no entendimento da importância e da riqueza da roda de conversa para a efetivação da participação política das crianças, que é preciso que os profissionais efetivem sua realização na rotina sob o estabelecimento de estratégias que convoquem as crianças para essa atividade.

As falas das professoras coadunam com essa perspectiva; o desafio é estar vigilante ao que se está sendo discutido e exposto. O sentido político da participação na roda se traduz pelas possibilidades que ela proporciona para o exercício da responsabilidade individual e coletiva, o estabelecimento de ações, a superação de conflitos, o conhecimento do novo e a tomada de decisões.

Na **roda é fundamental para conhecer as individualidades de cada um**. Na roda você fica mais próxima da criança. Elas prestam mais atenção no que está sendo discutido. Ela **favorece a proximidade entre os sujeitos** (Professora A4).

Eu acho **a roda o lugar de crescimento do grupo** (Professora A3).

A roda é um espaço de construção democrática. Espaço de se construir democracia. De construir participação também (Professora A3).

(Destques da pesquisadora)

É preciso que os sujeitos percebam a roda de conversa como atividade coletiva. Conforme Laurindo (2003, p. 40), “a roda de conversa é o espaço de definição coletiva de formas de trabalho, de sua sequência, de estabelecimento de compromissos de convívio coletivo organizado democraticamente”.

Na maioria das vezes, a prática da participação na roda de conversa exige do professor a gestão do “controle das crianças”, e destas a autodisciplina do corpo. Aos participantes da roda são exigidas atitudes de respeito e consideração com os pares, por exemplo, saber ouvir e

esperar a vez de se pronunciar. Consequentemente, exige-se uma contenção corporal que reflete uma autorregulação.

O episódio a seguir (Quadro 8) retrata que a proposta de movimentar o corpo busca ações disciplinadoras e controladoras, e não a expressão do movimento na linguagem corporal:

Quadro 8: Primeiro dia de filmagem no CMEI Laranja

Episódio: Como a professora não estava conseguindo a concentração necessária, por parte das crianças, para conversarem sobre a história da <i>Cigarra e a Formiga</i> , propôs uma atividade corporal.	
1. Descrição da atividade da roda	
1.1. Formato - circular 1.2. Assunto – história <i>A Cigarra e a Formiga</i> 1.3. Mediação – professora 1.4. Cotidiano da roda – diálogo entre professora e crianças 1.5. Arquivo – MAH05226 - 23'35”	
2. Desenvolvimento:	
Fala/ação ou comportamento da professora	Fala/ação ou comportamento das crianças
– Tá bom!!! Vamos esticar o corpo porque eu acho que vocês estão cansados.	– Chega um pouquinho pra trás. Eu já cheguei.
– Aí tá bom!	
– Estica sua perninha assim pra frente.	
– Estica.	– Vai, balança?
– Tenta encostar lá na ponta. Estica seu corpinho. Estica lá.	
– Aiii.. D., você vai cair assim. Tem que sentar direito...	
– Esticou?	– Esticouuuuu!
– Conta até 5.	– 1, 2, 3, 4, 5
– Aiii, muito bem. Agora vocês lembram que a gente tinha treinado de abraçar nosso joelho? Lembra disso? Como é que é?	– Assim.
– Aii, muito bem...muito bemm...	
– Agora estica de novo...estica puxa...estica puxa...	
– Só que fazer isso direito você vai ter que dar uma seguradinha na cadeira. Ó, segura aqui, senão você vai cair. Estica, encolhe, estica, encolhe...	
– Agora a cabeça...pro lado pro outro...	– A minha estralou.
–	– 3,4,5,7,8
– Não precisa ser com pressa...senão vai ficar tonto...pronto...tá bom... .Agora os braços, a tesourinha...	– Tia, olha.

–	– Iiiiiiiii!
– As pernas já foram...	
– Hoje a gente vai usar a tesoura, então vai treinando usar aí; porque tem criança que não tá sabendo usar a tesoura direito, né fulana? Estava usando pra cortar o cabelo.	
– Então vamos lá... . Agora parou...psiuuu... Agora, é só treinar o ouvido.	

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa.

O primeiro destaque a ser feito sobre o relato acima refere-se à constatação de que esse momento não estava previsto no planejamento da professora. Reafirma-se aqui a importância de que as atividades de roda de conversa sejam planejadas e que sua intencionalidade fique evidenciada para os sujeitos participantes, a fim de que possam tomar ciência daquilo que está sendo proposto e de seu papel. Para efetivação da participação a centralidade da “atividade” não deveria residir na professora, nos objetos ou nas crianças, mas na junção entre todos os elementos. A “atividade” não deveria transmitir significados, mas exprimir sentidos e alcance de objetivos. Ela deveria possibilitar abrir um campo de sentido por onde pudessem transitar os sentimentos de professoras e crianças.

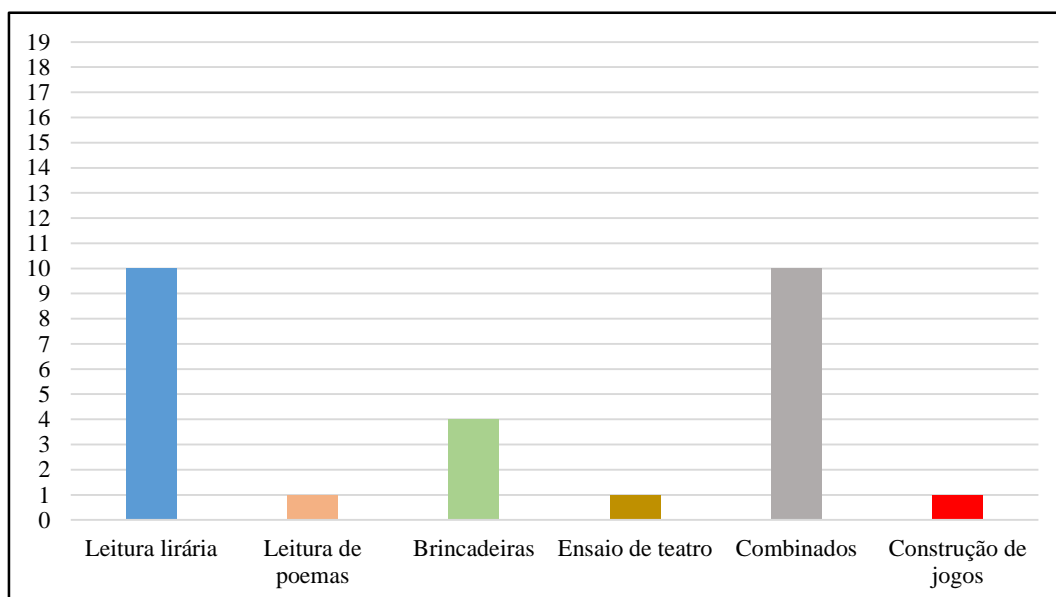
Outro sentido que pôde ser percebido durante a entrevista, atribuído pelas professoras à roda de conversa, refere-se ao momento privilegiado de diálogo e troca de ideias:

Eu uso a roda para várias atividades dentre elas: leitura literária, leitura de poemas, conversas sobre final de semana, brincadeiras, para construir combinados das brincadeiras e atividades, **para organização da rotina** (Professora A4).

(Destques da pesquisadora)

O Gráfico 1, a seguir, demonstra as atividades que foram desenvolvidas pelas professoras durante os registros das rodas de conversa nas instituições participantes da pesquisa. Os dados evidenciam que a realização de combinados sobre os comportamentos das crianças para as atividades e para a utilização de diferentes espaços é bastante recorrente, pois aparece num quantitativo de dez dos dezoito registros recolhidos. A realização de leituras literárias também é uma prática que aparece em dez registros.

Gráfico 1 - Atividades desenvolvidas na roda



Fonte: dados coletados e organizados pela pesquisadora (2015).

O gráfico mostra a importância atribuída pelas professoras às histórias infantis, pois, no universo de dezenove rodas de conversa filmadas durante a coleta de dados, dez se configuraram como roda de histórias. Alguns estudos apresentam que crianças que participam regularmente de rodas de história desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não participam dessas vivências (VALDEZ; COSTA, 2007). Observa-se, ainda, que elas apresentam comportamento imitativo do adulto, repetindo regras, propondo brincadeiras com livros e ensaiando ser contadoras e leitoras de histórias.

Assim, se bem planejada e com intencionalidades objetivadas, a roda de história possibilita a constituição de uma identidade para o grupo dentro das práticas educativas. Isso porque, conforme Brandão e Rosa (2010, p. 37, grifo da pesquisadora),

[...] professoras e crianças participam juntas de uma atividade em que vão descobrindo palavras que soam engraçadas, enredos que despertam a curiosidade pelo seu encadeamento, tramas que geram tensão seguida de alívio. Desse modo, além de partilharem palavras, os integrantes da roda partilham sentimentos, pensamentos, formas de interpretar a si mesmo e a realidade vivida.

A observação de Brandão e Rosa (2010) pôde ser contemplada na descrição a seguir (Quadro 9), no momento em que surgiu uma palavra envolvendo o corpo humano e todos a acharam engraçada:

Quadro 9: Terceiro dia de filmagem no CMEI Laranja

1. Descrição da atividade da roda	
1.1. Formato - crianças sentadas no chão de frente para a professora e ela sentada na cadeirinha. 1.2. Crianças presentes - 12 1.3. Mediação – professora substituta. 1.4. Leitura literária <i>Era uma vez o Lobo Mau</i> . 1.5. Arquivo – DSCN0011 – 14'59”	
2. Diálogos em roda	
Fala/ação ou comportamento da professora	Fala/ação ou comportamento das crianças
-A tia trouxe uma história bem legal hoje. Quem já ouviu falar naquela história? Eu acho que ninguém conhece. Quem já ouviu falar da história, deixa eu ver se lembro o nome, <i>Os três porquinhos</i> ?	-Ah duvido, a gente conhece. -Euuuuu! -A gente já conhece. -Ó tia, eu já assisti o filme deles. -Eu vi DVD.
-Tem filme, tem fantoche.	-Tem o Lobo Mau.
-É verdade, tem o Lobo na história.	-Tem o latido.
-O que?	-O latido.
	-Ó, titia, o Lobo Mau não conseguiu derrubar a casa de tijolos, mas ele tentou entrar pela janela.
-Na história tem três porquinhos, cada um fez sua casinha, tem um porquinho que é preguiçoso.	-1,2,3
-	- Ó titia eu também quero perguntar mais três coisinhas?
-Só três coisinhas?	-Um construiu uma casinha de palha, um de madeira e outro de tijolo que era uma casa bem forte.
-Verdade. Só que eu trouxe uma história diferente.	hanhanahana
-É, invés de ser três porquinhos, adivinha o que é?	-Os quatro porquinhos? -Lobo Mau?
-É só que não é porquinho.	
-Não tem Lobo Mau. Essa história é quase igual.	-A raposa? -Girafa? -Lobo Mau?
-Não. Não é raposa. Não é Lobo Mau. Não é porquinho.	-Ó tia quais são as letras que começa primeiro?
-Vou dar uma dica. Ele fica lá no rio assim, ó, só com o olho de fora.	-Capivara?
	-Eu sei, jacaré.
-Parabéns M. ...olha aqui que legal, “Os três jacarezinhos”.	-Eu sei que vai aparecer um javali.
	-Ó titia?
Apresentação do livro...	- Ó titia, eu sei que vai aparecer nessa história. Mas não é um porco, é um javali.
-Agora a tia vai falar um combinado que a tia gosta, na hora da história a gente só vai ouvir.	-Eu vou abrir meus ouvidos e fechar minha boca.
-Pode fazer perguntinha na hora da história?	-Não.

-Não. Guarda a perguntinha na cabecinha pra hora que terminar a história. Na hora que terminar a história pode perguntar. Na hora da história pega a chavinha no bolso, tranca a boquinha e guarda a chavinha de novo.	
Leitura.... (Durante a leitura a professora foi explorando as personagens, as cenas. Em determinado momento da leitura apareceu a palavra bundão.... Foi uma risada geral.)	-E abre bem os ouvidos...
	-Hurra, que tanto!
	-Eu falei que ia aparecer o javali.
	-Bundandão? rrsrsrs (Todos caíram da risada ao ouvir a palavra).
	Coitado do jacaré!
	-Eles saiu voando...
	-Cobra atrás de coelho!!! -Cobra atrás de coelho!!!
	-Bundáooo!
	-Pedra não é tão forte.
-É pesada e ele colocou uma em cima da outra.	-Mas não pega não...
O diálogo sobre a história continua até que a professora convida as crianças para registrar a história com desenhos.	

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa - 2014.

É possível perceber que, ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos que envolvem seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, sentidos, necessidades, memória e imaginação. A roda de histórias, mais que uma experiência subjetiva entre leitor e o texto, envolve o adulto leitor ou contador de histórias e o grupo de crianças convidadas a nela se inserir num movimento coletivo, na assunção da posição de ouvintes e interlocutores.

A fala da professora abaixo reforça ainda mais a necessidade de estudo dos profissionais sobre as concepções de infância, criança, Educação Infantil, entre outras tantas que envolvem o fazer no cotidiano da instituição, uma vez que as ações dos sujeitos devem representar aquilo que se acredita efetivar a práxis:

É um momento em que as crianças participam bastante. **É um momento em que eles têm voz.** Cada um vai ter sua vez de falar (Professora A4).

Eu acho a roda um momento extraordinário para o trabalho com crianças pequenas, porque **é um lugar em que a gente, assim, quando você traz um direcionamento, alguma discussão assunto que você quer tematizar propor, ali na roda si os comentários mais interessantes** (Professora A3).

(Destaques da pesquisadora)

A professora A4 diz que a roda de conversa é “um momento em que as crianças participam bastante. É um momento em que eles têm voz. Cada um vai ter sua vez de falar”. Aqui aparece uma contradição, pois o que se observou durante a maioria das atividades realizadas é que a criança participa via manipulação do adulto. Os diálogos ficam centrados nos adultos e as respostas dadas são muitas vezes monossilábicas. Essa configuração se distancia do sentido político de participação.

Em síntese, ao serem abordadas sobre o significado e o lugar da participação na roda de conversa na Educação Infantil, as professoras declaram perceber a importância desse momento para que as crianças possam participar expondo ideias, pensamentos e necessidades, momento de ter suas vozes ouvidas. Pode-se destacar ainda que essa atividade possibilita o exercício democrático da expressão de sentimentos e desejos. Porém, ao se analisarem os registros fílmicos das rodas, o que se percebe é a centralidade das ações dos adultos sobre as ações das crianças.

A roda deveria ser entendida como uma resposta às necessidades de organização do cotidiano e de gerência de conflitos, pois, por meio desse momento, os sujeitos podem ampliar suas capacidades comunicativas e expressivas (inclusive o vocabulário) e aprender a valorizar o grupo como espaço de troca e aprendizagens significativas, uma vez que essa participação permite que as crianças aprendam a ver e a ouvir seus pares.

O presente capítulo buscou compreender o significado e o lugar da participação infantil na roda de conversa a partir das falas das professoras. Suas percepções sobre o tema foram confrontadas com as práticas por elas desenvolvidas no cotidiano e no desenvolvimento das rodas observadas durante a pesquisa, a fim de se apreenderem as contradições, avanços e perspectivas da efetivação da roda como espaço de promoção ou limitação da participação infantil. Já o próximo capítulo abordará alguns elementos conceituais encontrados entre os estudos abordados no processo de pesquisa, seguindo com as análises e discussões acerca dos modos de participação construídos pelas crianças na roda de conversa. Na tessitura de um delineamento do que seja a participação de crianças, surgem várias questões que, ao invés de concluírem o assunto, dão continuidade à sua problematização, fato para o qual se busca atentar na discussão dos dados empíricos.

CAPÍTULO 4 - POSSIBILIDADES E LIMITES DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSA EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.

Fernando Sabino

O presente capítulo tomará como ponto de partida as observações da participação das crianças nas rodas de conversa. Nas análises realizadas busca-se expor as falas das professoras e das crianças, os dados documentais e os registros da pesquisadora, sustentados nas teorias explicitadas nos capítulos anteriores, com o objetivo de evidenciar e ampliar a participação efetiva das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Os dados analisados apontam para uma forte centralidade das ações nos adultos e para a instrumentalização da roda. Evidencia-se que o protagonismo fica centrado na figura da professora e que ainda existe uma distância entre a ação educativa que transcorre na atividade da roda e o que é proposto nos documentos norteadores (nacionais, locais) e nas concepções dos profissionais.

4.1 DIÁLOGOS EM RODA

4.1.1 Interações e brincadeiras

Conforme as DCNEI (BRASIL, 2009c), a criança deverá ser considerada centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições a criança amplia seu círculo de amizades, brinca, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura. Assim,

na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu

ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (BRASIL, 2009c, p.7).

É importante que se garanta o direito das crianças quanto à liberdade e à participação. De acordo como o que está preconizado nas DCNEI (BRASIL, 2009c), para garanti-lo são necessárias medidas que otimizem vivências em espaços que se estruturam de modo a permitir a condição de sujeitos ativos e a ampliar possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com outras crianças, momentos em que se exercitaria a capacidade de intervir na realidade e de participação nas atividades curriculares.

Nesse viés, o Art. 9º das DCNE (BRASIL, 2009c) afirma que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, com “[...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos”. Assim, no cotidiano das instituições de Educação Infantil é importante que as crianças sejam motivadas a falar. E no Art. 10º é assinalado que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças sem objetivo de seleção, promoção ou classificação e garantindo a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano.

De acordo como Ferreira (1993, p. 60),

as interações são processos de relação, comunicação e identificação que não só permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo, como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca de ações cooperativas. As interações sociais ocupam um papel vital na constituição da cultura infantil.

Colaço (2001, p. 124) assinala que a interação é

[...] condição inevitável e necessária de inserção social do indivíduo, enquanto sujeito de um processo histórico e cultural que o produz e é, dialeticamente, também por ele produzido [...] é condição de possibilidade da existência do sujeito, porque este só existe na relação com os outros, a sua identidade se define nessa relação. Significa dizer que a interação está presente em qualquer temporalidade e em qualquer estado do sujeito.

O brincar é decisivo na formação do ser humano, pois proporciona a interação e aprendizagens sociais significativas, como esperar a vez, dividir, cooperar, emprestar e cumprir regras. Dessa forma, a criança explora o mundo e descobre múltiplas possibilidades

de resolver seus conflitos. Os brinquedos e as brincadeiras são instrumentos que estimulam a curiosidade e a autoconfiança, bem como o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da atenção e da autonomia.

Vygotsky (2003, p.61) entende que “a brincadeira serve para o desenvolvimento de inúmeras habilidades cognitivas e afetivas”. Ao brincar, a criança relaciona-se com o significado e com a ideia de fantasia, e não somente com o objeto concreto, real, que tem em suas mãos. Segundo Vygotsky (2003, p. 62),

a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com significado das coisas e dá um passo importante na direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos. A criança não realiza a transformação de significados de uma hora para outra. As brincadeiras como a principal atividade infantil possibilita a passagem de uma operação baseada na relação entre significado e objeto concreto para outro onde a criança passa a operar com significados dos objetos.

A importância da brincadeira na vida das crianças fica evidenciada quando elas citam seus brinquedos e suas brincadeiras preferidas como aquilo que as identifica, ao falarem do que gostam de fazer na instituição, conforme exposto Quadro 10:

Quadro 10: diário de campo - segundo dia de filmagem no CMEI Vermelho

Segundo dia de filmagem: a professora começa a roda solicitando que as crianças se apresentem para a pesquisadora. Ela solicita que as crianças falem seu nome e alguma coisa que gostam de fazer no CMEI. Após a apresentação da professora, cada criança se apresenta e diz uma brincadeira de que gosta.

Fonte: diário de campo dia 02/09/2014 – turno vespertino.

O trecho do diário de campo apresentado no Quadro 11 evidencia a importância dos momentos de brincar, seja para estimular a atenção das crianças àquilo que as professoras querem tratar na rodinha, seja para descontração.

Quadro 11: diário de campo - primeiro dia de filmagem no CMEI Verde

As crianças retornam para a sala e são organizadas de forma linear, uma ao lado da outra. A seguir, a professora inicia a explicação da atividade, pois as crianças estavam curiosas para saber por que ela estava usando uma touca nos cabelos... As crianças começam a falar que se utiliza a touca para não cair cabelo nos alimentos...

A seguir, a professora vai explicando a atividade relacionada com o projeto que a turma está trabalhando:

Professora: - *Hoje nós vamos fazer uma brincadeira. Uma brincadeira de adivinhação.*

Crianças: *Ebaaa!!!!*

Professora: - *Olha só a regra da brincadeira: a tia vai amarrar uma venda. Venda é aquilo que tampa o olho. Não vai poder enxergar nada. Todo mundo vai participar.*

Criança: *Ah, é a cabra -cega!*

Professora: <i>É como se fosse a cabra-cega...isso mesmo, N..</i>

A professora começa a chamar as crianças individualmente para serem vendadas e adivinhar a fruta escolhida.

Fonte: diário de campo, dia 18/08/2014 – turno vespertino.

Vygotsky (2003), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, uma vez que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre pessoas. Portanto, é a partir de sua interação social e cultural que a criança se desenvolve. Neste sentido, o autor destaca a importância do outro, não só no processo de construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio sujeito.

Wajskop (2001, p. 33) a considera a brincadeira um aspecto primordial na Educação Infantil:

é, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões, além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la.

Todavia, como observa Wajskop (2001), nem sempre esta é a prática docente observada nas instituições de Educação Infantil. Essa autora vem denunciando o caráter didático impingido à brincadeira e que acaba bloqueando a criatividade e a autonomia da criança, como acontece quando se reduz o brincar a atividades repetitivas, de discriminação visuomotora e auditiva. Muito além disso, a brincadeira tem função de possibilitar à criança uma forma de adentrar o mundo da cultura, no mundo simbólico, ao mesmo tempo que recria esse mesmo mundo.

No seguinte trecho do diário de campo (Quadro 12), pode-se perceber que a proposta da professora de realizar uma ciranda visa explorar as relações de convivência e também o aprendizado de trabalhar em parceria, mediante construção de relações reais entre as crianças, com elaboração de regras de organização e de convivência coletiva.

Quadro 12: diário de campo - terceiro dia de filmagem no CMEI Azul

A atividade começa com as crianças dando as mãos (para poder brincar de roda) ao som de uma música. A professora convida as crianças para o círculo, solicita que todos participem da ciranda. À medida que a roda vai girando, para a música e pede que as crianças façam uma ação que realizam “com um amigo”: abraçar, acarinhar, pular, dançar, sentar, as mãos apertar, os pés encostar, etc.

Professora: - Olha só! olha só! psiu pronto, pronto, prontinho!

Então nós vamos cirandar, quando a música parar...

Professora: - *Abre essa ciranda, o parou a ciranda. Meu amigo, eu vou dá um abraço.*

Professora: - *Oh! Oh! Ei...Oh! Escolhe um amigo, escolhe.*

Crianças: (Elas estão fazendo carinho no amigo).

Uma criança vai fazer carinho na professora e ela diz: *Não, faz com seu amigo. Você está com quem?*

A professora continua realizando a ciranda até que todos tenham realizado uma ação com o colega. A seguir, convida todos a se sentarem e pergunta o que acharam da brincadeira.

Fonte: diário de campo, dia 03/09/2014 – turno matutino.

Privilegiar a brincadeira em todos os momentos da atividade da instituição significa garantir esse direito, não como forma de controlar as crianças, mas como meio de garantir diferentes formas de interpretação da realidade.

Compreender que a brincadeira não é inata da criança, que brincar se aprende e que por meio da brincadeira a criança produz significados exige reconhecer que a brincadeira possui um papel fundamental nas relações humanas.

Para Gilles Brougerè (2001, p. 97- 98),

é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais. [...] contudo, o que a criança aprende através dessa iniciação progressiva na brincadeira? Ela aprende, justamente, a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações.

Assim, faz-se necessário considerar o seguinte alerta do autor:

Não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrade. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto (BROUGERÈ, 2001, p. 104).

Dessa forma, de acordo com Brougerè (2001), o papel do educador frente à brincadeira é o de possibilitar pontos de apoio à criança na atividade lúdica, respeitando essa incerteza e priorizando a liberdade de criação e de reinvenção.

4.1.2 Ausência do sentido político

Esta pesquisa reporta-se, aqui, aos estudos de Espinar (2003), em que se constata que o direito a opinar, trazido na Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF BRASIL, 1989), constitui-se como base para os caminhos da participação. Para o autor, participar está relacionado com a possibilidade de expressar o que se pensa, bem como de ser escutado e ser levado em consideração.

No entanto, os dados da pesquisa revelam que, às vezes, parece que as crianças são consultadas e convocadas a opinar como se estivesse sendo feita uma concessão. A real decisão é feita pelos adultos, por certo determinada com antecedência.

O exercício da opinião é um direito que, por natureza, é experimentado nos diversos espaços nos quais a criança atua e se relaciona com outros. Aquele que não opina, que não é escutado e tomado em conta no espaço familiar e em qualquer outro espaço de interação humana, é uma criança que não está sendo reconhecida como sujeito de direitos. Nossas democracias se constroem sobre bases frágeis. Afirmam-se sobre bases familiares e sociais pouco democráticas, nas quais a autoridade e as decisões verticais se impõem sobre as vozes silenciadas das crianças. Reverter este processo implica uma disposição e um compromisso pela inclusão da voz de meninos e meninas (ESPINAR, 2003, p. 26, tradução nossa).

Desse modo, como ressaltado por Espinar (2003), outra atitude imprescindível quando se trata da participação política é a tomada de decisões, sem a qual não é possível efetivar uma participação real e autêntica que altere contextos. Para tanto, é necessária uma formação da criança em atitudes democráticas e políticas, que abranja o reconhecimento de propostas, possibilidades de escolha, disponibilidade de tempo e valorização das decisões empreendidas. Muitas vezes a tomada de decisões vem permeada pelos usos decorativos, ideológicos, idealizados ou mesmo de manipulação. Angel Espinar fala da necessidade de uma abertura de espaços, por parte dos adultos, para compartilhar decisões com as crianças e de uma habilitação das crianças para participar. Destaca, mais uma vez, que o adulto também participa dessa construção, configurando assim o sentido político da participação das crianças no contexto da roda de conversa.

Um dos aspectos para os quais os dados desta pesquisa apontaram é a ausência do sentido político nessa atividade; no entanto, este deveria ter centralidade. Essa ausência mostrou-se bem marcante em quase todas rodas observadas. Durante os diálogos foi possível perceber que as atividades propostas, as leituras realizadas e as discussões dependiam exclusivamente de condução e das escolhas dos adultos. Em diferentes momentos observou-se

que as falas e desejos das crianças foram desconsiderados pelas profissionais, o que aponta para a não garantia do direito de participar e, ainda, para a ausência das vozes das crianças no sentido de promover novos direcionamentos para as atividades, para as discussões e para a transformação dos espaços e dos sujeitos.

É importante salientar que só foi possível observar registros do sentido político nas falas das crianças em apenas uma das cinco instituições participantes da pesquisa (CMEI Verde). Na organização da atividade, a professora solicitou que a auxiliar assumisse a função de anotar as falas das crianças durante o desenvolvimento da roda, pois de acordo com a professora esses registros seriam utilizados em atividades posteriores.

Se a dimensão política da participação das crianças se evidenciasse efetiva, os dados da pesquisa deveriam constatar que suas vozes são ouvidas e que seus posicionamentos são respeitados; constataria-se, ainda, alteração das ações dos adultos direcionadas a elas e ao espaço educativo, o que infelizmente não aconteceu.

O que se percebe é que prevalece a prática (por parte dos adultos) de não incluir e não considerar as vozes das crianças nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que é do interesse delas. As crianças continuam a ser “moldadas” pelos adultos de acordo com a leitura que estes fazem sobre o que consideram ser o melhor. Esse aspecto é reforçado quando são as profissionais que estabelecem: o tempo de duração da atividade, quem fala primeiro, quem não fala, quando vão para o parque, o que se fala, entre outras diretrizes. O que fica evidenciado nos registros é a existência de um controle dos adultos sobre as crianças que busca garantir uma ordem temporal, espacial e relacional, e essa ordem não questionada interfere diretamente nos mundos de vida das crianças.

4.1.3 Centralidade no adulto

Outra questão presente nas análises é a centralidade das decisões nos profissionais. As discussões e as tomadas de iniciativa apareceram sempre encaminhadas pelos adultos. Configurou-se, portanto, uma participação decorativa e manipulada das crianças, o que Hart (1992) aponta como não participação.

É importante que a criança participe de todas as atividades de forma voluntária e autônoma. Na roda de conversa, por exemplo, a criança poderia assumir a decisão de participar ou não; mas nas observações realizadas durante a pesquisa percebeu-se que não há possibilidade de escolha, ou seja, todas devem participar dessa atividade no mesmo momento.

Quando as crianças são obrigadas a fazer a mesma coisa, a natureza da atividade converte-se em punição, já que a permanência se dá a contragosto, regulada pelo adulto.

A tia trouxe uma história bem legal hoje (Professora A1).

E **agora a gente vai fazer** uma atividade... (Professora A2).

Hoje **eu vou passar uma história** bem legal pra vocês (Professora A4).

Pessoal, **eu vou estabelecer uma regra** pra gente fazer a roda (Professora A3).

Então **eu vou passar o poder da palavra pra fulana que sempre colabora comigo** (Professora A3).

Tá demorando e vai demorar um tempo pra fazer a roda, sabe por quê? Porque nós não estamos conseguindo conversar os assuntos porque tem gente conversando enquanto o colega fala... (Professora A3).

Olha só!! **Hoje a gente vai fazer** a leitura de um poema... (Professora A4).

Só que **eu não tô falando isso**. Eu não tô falando de festa. Tô falando que tem gente aqui que não tá ouvindo o colega (Professora do CMEI A5).

Agora nós podemos ir pro parquinho? Mas nós só vamos quando todos estiverem sentados e prestando atenção (Professora A5).

Hoje **nós vamos estar falando** do nosso final de semanal. Quem passeou? Quem dormiu até tarde? (Professora A5)

E hoje **eu tenho um assunto** muito importante pra tratar com vocês. Inclusive eu trouxe um livro que vai falar muito sobre isso, alguns acontecimentos que aconteceram ontem na hora do banho. Quem se lembra o que aconteceu na hora do banho? (Professora A5).

Agora vamos mudar de assunto. O assunto é outro agora (Professora A5).

Hoje **nós vamos fazer** uma brincadeira (Professora A5).

(Destaques da pesquisadora)

Os registros das falas acima exprimem marcos adultocêntricos na relação com as crianças. Ficam evidenciados os lugares dos sujeitos: as professoras como protagonistas do processo e as crianças como coadjuvantes. O pronome mais utilizado pelas professoras é o de autorreferência - EU - e o verbo refere-se a uma ação determinada que apenas é informada às crianças: *eu trouxe, eu tô falando, eu passo...* . Registram-se, também, duas falas interessantes sobre a atribuição do “poder da palavra” - quando uma das professoras diz: *Eu vou passar o poder da palavra pra fulana que sempre colabora comigo* (Professora A3) e quando outra

salienta: *Agora nós podemos ir pro parquinho? Mas nós só vamos quando todos estiverem sentados e prestando atenção* (Professora A5). As duas falas indicam como a atividade da roda e, por consequência, a participação das crianças são convertidas em poder de barganha e punição.

Para que se efetive uma participação de forma autônoma e não decorativa é preciso que se consolide uma educação para a infância que tenha como base a relação dialógica entre adultos e crianças e que estas não sejam reconhecidas pela falta, mas sim por suas características próprias.

Escutando e se aproximando do ponto de vista da criança sobre o que ela experiencia, pode ser possível criar um espaço educativo que atenda às suas necessidades reais e respeite as suas possibilidades e competências, por acolher, valorizar e promover sua expressão espontânea, suas emoções e suas vivências e experiências significativas. Só assim se efetivará seu direito e liberdade de participar da resolução dos problemas coletivos e individuais, de assumir posicionamentos, de divergir frente a opiniões, de ter a possibilidade de escolha. De modo geral, as práticas nas instituições são pautadas pela aquisição de um código verbal, pela valorização da razão, pela contenção e pelo disciplinamento do corpo. Dessa forma, quando só aos adultos é permitido decidir, escolher e direcionar as atividades e ações propostas, é comum observar-se a desconsideração dos movimentos e das manifestações espontâneas das crianças. Muitas vezes, precisam da autorização do adulto para se exprimir. Assim,

o que propicia que as crianças sejam inseridas em uma cultura, como infantes, é exatamente esta condição de dependência de um outro, que faz com que ela seja acolhida, educada, exatamente porque o outro reconhece a crianças como o ser da falta (KOHAN, 2008, p. 33).

Nessa lógica, os adultos priorizam a participação decorativa das crianças: preocupam-se com a execução da atividade e com os cuidados com os materiais utilizados, ao passo que relegam às crianças a função de executoras das ações propostas.

Os registros abaixo demonstram o cuidado dos adultos com os materiais utilizados no momento das rodas de conversa, sejam mapas, livros literários, *notebooks* ou brinquedos, preocupação que acarreta um controle sobre as ações infantis.

A seguir, apresentam-se quatro momentos (Quadros 13, 14, 15 e 16) que correspondem a essa observação:

Quadro 13: Primeiro dia de filmagem no CMEI Vermelho

Descrição da atividade da roda
Formato da roda conversa - circular Assunto em discussão – projeto Professora: <i>Ó, primeiro a música. Só pra gente começar a roda lembrando da música. Não mexa e não suba em cima do mapa. Apenas pra gente se lembrar onde fica a...</i> (Professora A3).
(Arquivo – DSCN0146 29' - DSCN0147 13' 30'')

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa - 2014.

Quadro 14: Segundo dia de filmagem no CMEI Branco

Descrição da atividade da roda
Formato - circular Assunto – leitura literária Professora: <i>Segura esse brinquedo pra mim, fulana. Pode segurar! Segura!. Cuida dele! Hum...Acho melhor eu segurar,, senão você não vai prestar atenção na história</i> (Professora A5).
Arquivo – DSCN0167 – 16'23''

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa - 2014.

Quadro 15: Quarto dia de filmagem no CMEI Branco

Descrição da atividade da roda
Formato - circular Assunto – brinquedos no CMEI Professora: <i>Porque não vai adiantar nada trazer um brinquedo de casa pra poder ficar brigando com o colega, né fulano? Pra quebrar o brinquedo do colega</i> (Professora A1).
Arquivo – DSCN0012 – DSCN0013 – DSCN0014 – 6'27''

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa - 2014.

Quadro 16: Quarto dia de filmagem no CMEI Vermelho

Descrição da atividade da roda
Formato da roda conversa - circular Assunto em discussão – projeto Professora: <i>-Agora vocês vão ver os livros que eu trouxe lá da outra escola. Mas vão ver com cuidado pra não estragar ...</i> (Professora A3).
Arquivos: DSCN0161 12'43'' – DSCN0163 1'39'' – DSCN0164 – 6'43''

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa - 2014.

O interessante nessas situações é a constatação de que as ações das crianças dependem das decisões dos adultos. A lógica do adulto sobre o que significa o objeto, bem como a maneira como este objeto deve ser explorado (não quebrar, não tocar, só olhar) é tão predominante que reprime as variadas formas de manipulação dos materiais que poderiam ocorrer.

Outra questão que se coloca é a existência de uma preocupação exacerbada em manter uma programação sequenciada da rotina, que acaba por gerar nos sujeitos um sentimento de impotência quanto à organização de suas ações e os torna dependentes, ao invés de contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

4.1.4 Relações de poder

Um elemento central em todo processo de participação infantil é a relação estabelecida entre a criança e o adulto, pois envolve as próprias experiências entre esses dois atores, os processos que norteiam essa relação e a sua qualidade. Muitas vezes a participação da criança é entendida como um exercício do poder dos adultos e assim ocorre uma relação baseada na força, na dominação, e não nas formas de agir que cada ator pode ter em um relacionamento compartilhado. No contexto desta pesquisa as relações de poder também apareceram de forma bem relevante.

A relação entre adultos e crianças é, de acordo como Charlot (2013), uma relação social. E essa relação social baseia-se na desigualdade de desenvolvimento biológico e não pode ser deduzida de uma natureza infantil e de uma natureza de adulto. Para o autor, a criança e o adulto não são seres que poderiam ser estudados separadamente e comparados em seguida, uma vez que estão envolvidos numa relação social recíproca.

Assim,

não se pode compreender a infância sem fazer referência à idade adulta. No entanto, não se deve entender a relação entre a criança e o adulto como relação entre duas pessoas ideais e abstratas; a relação da criança e do adulto é, mais profundamente, relação da criança com o mundo social adulto. A criança é um ser social, isto é, um indivíduo que já está socializado desde sempre, mesmo que a sociedade não reconheça seu valor social. Mas a criança, parceira social do adulto no mundo social adulto, apresenta características específicas. Elas se primeiro à sua condição infantil: a criança é um ser em crescimento, cuja personalidade se forma progressivamente e que não se adapta imediatamente à sociedade adulta. A criança, em razão de sua constituição biológica, depende do adulto, que, de seu lado, não pode recusar ajuda a sua proteção à criança (CHARLOT, 2013, p. 348).

No contexto dessas relações é possível perceber que o adulto exerce sobre a criança uma autoridade. A criança primeiramente fica submetida a seus pais, que a alimenta e supervisiona suas relações com a sociedade. Posteriormente, depende de seus professores, que são investidos de poder. De modo geral, os adultos arrogam-se o direito de dar ordens às crianças que encontram em seu caminho.

A criança é socialmente dependente do adulto, que considera, aliás, a obediência e o respeito como virtudes primeiras da infância. A inferioridade física da criança e a necessidade de viver em um mundo inteiramente concebido para e pelo adulto a obriga, de acordo com Charlot (2013), a submeter-se a ele. A autoridade exercida pelo adulto é, portanto, uma autoridade social. Ela reproduz, de modo geral, as formas dominantes de uma sociedade,

[..] mas o adulto não pensa como social essa autoridade que exerce sobre a criança. Considera-a natural. A criança deve se submeter ao adulto, que lhe é naturalmente superior. E os pais, que são tais por um fato da natureza, têm direitos prioritários sobre a criança. O adulto transforma assim, a dependência social da criança em dependência natural. Faz da obediência, então, uma falta indesculpável contra seus direitos de adulto (CHARLOT, 2013, p.171).

Nessa relação é possível perceber que o adulto utiliza sempre sua autoridade “para o bem” da criança e todo protesto desta pode ser considerado sem valor. Toda autoridade do adulto aparece, assim, como legítima.

Esbarrava-se frequentemente em uma participação da criança entendida como um exercício de poder, e não como relação baseada na partilha, na troca ou na possibilidade de escolha, ou nas ações que cada ator pudesse realizar. A participação das crianças acontecia via exercício do poder, haja vista que a capacidade de agir por iniciativa própria aparecia limitada pela ação e pela palavra do adulto. Dito de outra forma, o direito de participar era violado pelas relações verticais estabelecidas.

Nos quadros a seguir encontram-se trechos com alguns exemplos dessa relação de poder observados durante a realização da roda de conversa:

Quadro 17: trecho de filmagem no CMEI Vermelho

CMEI Vermelho	
PROFESSORA A3	CRIANÇAS
- <i>Então eu vou passar o poder da palavra pra M., que sempre colabora comigo. Na roda ela sempre me ajuda. Ah... eu vou pedir ajuda daquela menina maravilhosa. M., por favor, dá um conselho pro A. aqui na sala.</i>	

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa - 2014.

Quadro 18: trecho de filmagem no CMEI Branco

CMEI Branco	
PROFESSORA A5	CRIANÇAS
	- Tia, queria água?
- <i>Depois da história, depois da história vou dar água pra todo mundo. Combinado?</i>	- Combinado...

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa - 2014.

Quadro 19: trecho de filmagem no CMEI Laranja

CMEI Laranja	
PROFESSORA A1	CRIANÇAS
<i>-E senta lá perto da R. Lá perto. Lá na R. Ali. Pode sentar de lá. Dá licença de perto do M.</i>	-Nãoooo!!! Eu não quero.
<i>-Eu não perguntei se você quer. Você tá mexendo com ele. E ele mexendo com você.</i>	

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa - 2014.

Para Costa (2011), as relações de poder entre crianças e adultos dão o tom de denúncia e urgência ao discurso crítico. A sociedade deve reconhecer os processos de exclusão e interdição perpetuados sobre as crianças e modificá-los, pois, por meio deles, legitimam-se relações desiguais e autoritárias.

De acordo com a perspectiva crítica da Sociologia da Infância, a infância é um grupo oprimido. Há um problema em relação à escuta às crianças: embora ela apareça como uma ação necessária e importante nos documentos norteadores da educação para a infância, na realidade configura-se em um nível simbólico, apenas, porque os adultos podem ouvir e/ou consultar as crianças e ignorar o que ouvem, ou então excluí-las das tomadas de decisão.

A forma de comunicação com crianças precisa também considerar a postura corporal dos adultos, que precisa implicar uma posição que demonstre abertura e escuta. A diferença de altura é um fator que pode estabelecer imediatamente hierarquia e desequilíbrio de poder nas relações adulto-criança. Isso aparece, por exemplo, quando as crianças sentam-se no chão e a professora na cadeira, postura que poderia ser facilmente corrigida se a docente se agachasse ou acampasse no chão com elas.

É possível perceber que o poder exercido pelo adulto frente às ações das crianças inibe, incapacita, molda e regula o saber/fazer delas. Sendo assim, é também com a permissão do adulto que as crianças começam a fazer escolhas de parceiros com os quais têm mais afinidade. Como dizia Paulo Freire (1996, p.119), “não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca”.

As falas a seguir expressam essa postura de poder exercida: “*não, só vai brincar quando tiver elegante. E você não tá elegante*” (Professora A2). Em outro momento, a mesma professora diz “*no três você pode começar. 1,2,3*”. Conforme discutido, para que haja participação é necessário o compartilhamento de poder nas relações estabelecidas entre os sujeitos, e não a centralidade no adulto. Em situações em que as crianças possuem mais poder, são elas quem decide sobre a partilha e a participação de outros nas tomadas de decisões. Isso não se expressou na conduta das professoras observadas: “*Não troca de livrinho agora!*” (Professora A2); “*Não quero ninguém mexendo na caixa agora*” (Professora A3).

Para Ana Bondioli (2013, p. 34-35), a efetivação de um contexto institucional participativo comporta uma série de consequências e

as educadoras/professoras não são as únicas ou as mais importantes responsáveis pelas crianças e pelas suas famílias. O esclarecimento dos “fins” para os quais os diversos atores sociais participam é indispensável para ressaltar a sua compatibilidade e a sua possibilidade de composição. Igualmente importante é o esclarecimento dos valores que os diversos atores e grupos têm como referência e que influenciam o modo de conceber e realizar o processo educativo. O processo decisório, embora respeitando a especificidade dos papéis e competências, é compartilhado, assim como a responsabilidade; a realização da finalidade formativa é uma tarefa comum. A interação é baseada na troca de ideias, de conhecimentos, de informações, opiniões e nos debates.

O direito de participação remete a questões relativas às relações de poder entre adultos e crianças. O adulto, devido à carga cultural e emocional de autoridade e poder que assume, continua a ser referência para as limitações e as possibilidades das crianças exercerem seu direito de participação.

A participação exige o envolvimento compartilhado, a cooperação dos sujeitos, o que significa que os objetivos pelos quais se trabalha devem ser definidos conjuntamente. Não há participação sem negociação e esta se constitui em um processo transformador. O confronto de pontos de vista que a negociação comporta enriquece aqueles que participam.

De acordo como Foucault (2006), existem diferentes configurações possíveis para as relações estabelecidas entre adultos e crianças na execução das ações realizadas cotidianamente nos espaços coletivos. Essas relações, conforme o autor, não são lineares; acaba por existir um grupo que predomina ou que detém o poder. Observa-se, dessa forma, que as relações de poder que se estabelecem nos ambientes institucionalizados podem ou não servir de promoção da participação infantil.

A participação e o exercício do poder implicam uma posição das crianças nas relações com os outros, especialmente nas áreas de decisões que afetam suas vidas. Esse exercício se traduz no direito, conforme artigo 12 da Convenção (UNICEF BRASIL, 1989), de agir por meio da palavra para os outros e com os outros sobre questões que as afetam. Em suma, a participação das crianças se torna visível quando elas participam nas decisões.

O exercício do poder com as crianças só se concretiza quando suas opiniões são levadas a sério e quando assumem de forma responsável, de acordo com suas potencialidades e desenvolvimento, as decisões compartilhadas com os outros em questões que afetam suas vidas e sua comunidade.

Partilhar o poder na participação é fundamental para a formação política das crianças e as situa no conhecimento daquilo que trazem para ajudar os adultos no processo de tomada de decisão. Nesse caso, o adulto é considerado a pessoa que está "ao lado de" ou "ao lado" das crianças. Nessa percepção, as próprias crianças reconhecem que na ação entre elas e os adultos podem fazer um trabalho integrado.

4.2 DISCIPLINA E CONTROLE

4.2.1 A roda como instrumento disciplinador

Ficar quieta, não se mexer, não conversar com os colegas, não rir, não falar alto, não deitar é o que muitas vezes os adultos querem em relação às crianças na hora da roda. Eles controlam todas as ações dos pequenos, inclusive punindo-os quando não correspondem às suas expectativas. Por outro lado, defendem uma infância vivida. Fica evidente que, ao mesmo passo que o desejo dos adultos está em favor do respeito à criança como um ator e agente social e do reconhecimento das suas especificidades, as ações praticadas ainda estão atreladas a constrangimentos estruturais e, por isso, não podem ser apreendidas fora deles. Desta forma, não é surpresa que discurso e ação se destoem, uma vez que as estruturas sociais geraram por muito tempo uma visão hegemônica de criança como incompleta e incompetente.

As falas listadas abaixo revelam explicitamente o lugar do adulto em relação à fala das crianças: controle e punição.

Agora **quem tiver em silêncio a professora vai chamar** para fazer a fila pra ir ao parque (Professora A5).

Tá valendo. **Eu vou aguardar o silêncio.** Eu vou organizar a fila para gente ir pro parque. **Mas só quando estiverem todos em silêncio** (Professora A5).

Fulana, **eu vou ter que tirar você da rodinha**, vou ter que pedir licença pra você? (Professora 3).

Eu não acredito que eu vou ter que parar a ciranda e convidar a coleguinha para sentar ali (Professora A2).

Não, não...V., **você quer ficar um pouquinho com a turma C? Eles estão aprendendo a fazer roda.** Eles são bem pequenos. Você gostaria de ir lá aprender um pouco com a turma C? (Professora A3).

(Destaques da pesquisadora)

O controle exercido sobre as crianças muitas vezes é defendido a partir da ideia de que os adultos sabem mais do que elas; pauta-se numa lógica de que têm mais experiências acumuladas e, por isso, sempre sabem o que é melhor. Embrenhados nessa lógica, os adultos frequentemente desvalorizam as vozes, as elaborações e as produções das crianças. Eles têm mais tempo vivido, isso é inquestionável, porém as experiências vividas não são menores ou maiores, são diferentes, dependem principalmente dos modos de vida. Assim, para Santos (2000, p. 107), não há mais nem menos, mas diferentes saberes e

o princípio da incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento. O que cada saber contribui para este diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância. O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.

A compreensão de que as crianças não podem ter autonomia por serem incapazes é muitas vezes reproduzida. Sarmento (2007, p. 33) aborda essa desvalorização do adulto frente ao saber da criança ao afirmar que “a criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’”. Para o autor, a definição de infância dada pelo adulto é marcada pela negatividade. Diante deste fato, expõe:

[...] todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efectivamente, um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projecção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana. Com efeito, a infância deve a sua diferença não à *ausência* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao género masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (SARMENTO, 2007, p. 35).

Infelizmente, apesar de criança ser criança em qualquer parte do mundo, ou seja, de ter especificidades comuns nos modos de ser e fazer que a diferencia qualitativamente do adulto, a expressão adultocêntrica ainda permeia grande parte das práticas pedagógicas.

4.2.2 A roda como instrumento de controle do corpo, desejo e necessidades

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se faz apenas através da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo.

Michel Foucault

A outra análise possível a partir dos dados desta pesquisa pôde ser evidenciada junto aos grupos de crianças e se relaciona com seus corpos e suas formas de comunicação, subversão e participação.

Em relação ao corpo da criança e à prática pedagógica na Educação Infantil, observam-se considerações contidas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), no eixo de trabalho Movimento: a Educação Infantil deve organizar diferentes espaços e propor atividades curriculares que coloquem em evidência a questão do corpo da criança e sua afirmação no cotidiano; o corpo é, ao mesmo tempo, local de atuação do educador e das crianças; o educador estimula o corpo tanto pelo toque quanto por atividades motivadoras para o esforço sensorial e motor da criança.

Esses pressupostos são importantes, uma vez que as crianças possuem uma linguagem que permeia as conotações comunicativas manifestadas pelo corpo, como as emoções, as mímicas faciais e os gestos. São essas conotações que permitem a comunicação da criança na ausência da verbalização ou na insuficiência desta para a expressão explícita das necessidades, desejos, medos, etc.. Percebe-se que as manifestações afetivas do corpo são estratégias fundamentais que as crianças utilizam para se pronunciar no mundo; são, ainda, potencializadoras de diálogo, pois pressupõe-se que o adulto buscará compreendê-las e respondê-las. Assim, a comunicação corporal é, também, a linguagem das crianças. Suas emoções e sentimentos podem ser externalizados pelo corpo. É necessária, por isso, a presença de um mediador atento que dê sentido aos movimentos e às expressões das crianças e dialogue com estes, de modo que elas sejam auxiliadas na satisfação das necessidades e acolhidas em seus interesses.

É importante compreender que a participação não consiste apenas em falar e ser ouvido, mas ser situado no contexto social vivido, em articulação com ações significativas diárias, considerando que a ação é sempre envolvida nas relações e interações sociais.

Durante as observações desta pesquisa foi possível perceber que a todo tempo os corpos das crianças expressavam-se por pequenos movimentos e/ou por movimentos mais amplos, como deitar no chão, pegar no cabelo do colega ao lado, levantar os braços, esticar as

pernas, entre outros. Ao se moverem, expressavam modos de participar da “rodinha”, planejada e direcionada pela professora. Durante a realização da atividade as professoras esperavam que os corpos das crianças permanecessem parados, atentos e firmes, conforme explicitado nos trechos abaixo:

Senta lá, vocês vão me contar. (Professora A2).

Fulano, **senta!** (Professora A2).

Espera só um pouquinho, fulana, poxa! **A tia já falou com você três vezes** (Professora A2).

Espera um pouquinho (Professora A2).

Fulano, senta aqui pertinho de mim (Professora A2).

Espera aí um pouquinho (Professora A2).

Eu vou contar 1, 2, 3 e quero todo mundo aqui prestando atenção (Professora A2).

Fulano, **vem sentar aqui perto de mim** (Professora A2).

Mas olha só, eu tô achando deselegante. O coleguinha contando história e eu estou aqui fazendo um esforço para ouvir a história e não estou conseguindo. Porque tem gente que está conversando. **Faz a perninha de índio assim. Agora a gente vai ficar bem quietinho para ouvir a história da fulana. Pronto?** (Professora A2).

Mas nós **vamos ficar bem quietinhos** para ouvir a história (Professora A5).

Nossa! **Tá deselegante demais, hein!** (Professora A5).

Fala mais altinho, senão eles não escutam. **Vamos esperar todo mundo ficar bem quietinho. Bem quietinho, fulano** (Professora A2).

Tá valendo. **Eu vou aguardar o silêncio.** Eu vou organizar a fila para gente ir pro parque. Mas só quando estiverem todos em silêncio (Professora A5).

Eu vou entregar para aquele que tiver mais colaborador na roda, tiver bem sentado. Senta bem bacana aí. Você vai sentar e ficar atento, você vai poder deitar durante a roda? (Professora A3).

A regra que **eu fiz** hoje é pra gente seguir. Só fala quem tá com o boneco. Fora isso sou eu, porque eu tenho que estar conversando com todo mundo (Professora A3).

Passa o boneco agora pra quem tá bem elegante na roda. **Observa quem é que tá bem sentado, com as pernas bem organizadas** (Professora A3).

O rapaz cansou, mas pode levantar esse corpicho (Professora A3).

Olha só! **Senta aí com a perninha de índio assim!** (Professora A3).

(Destaques da pesquisadora)

A comunicação do corpo das crianças informa acerca de sua participação nas atividades realizadas e o sentido e o significado delas para esses sujeitos. De acordo com Agostinho (2010, p. 139), citando Fingerson (2000), “o corpo é a localização para a negociação do poder”. Nas situações observadas, a vontade e a necessidade de se mexer, o cansaço e a redução do interesse não eram gestos esperados pelas professoras e elas exigiam que as atividades fossem até o fim previsto.

Para compreender que as crianças ampliam suas experiências também com seus corpos, é preciso apreender aspectos mais amplos de seus cotidianos. Como aponta Fingerson (2009 apud AGOSTINHO, 2010, p.155), os indivíduos são constrangidos pelas condições em que vivem e “é através dos seus corpos, através de suas práticas corporais, que podem tornar-se sujeitos, participar na construção dessas condições, transcender essas condições e agir de acordo com seus mundos”.

Contrapondo-se à lógica de regulação dos corpos infantis, apreendida nos dados desta pesquisa, entende-se aqui que o corpo

é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquieta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social, algo que observei durante todo o tempo de permanência em contato com as crianças na creche (COUTINHO, 2010, p. 114).

Sem a compreensão de que o corpo é um componente relacional/comunicacional/social/cultural, continuar-se-á a apreendê-lo como “dado apenas biológico”, conforme salientado por Coutinho (2010). Dessa forma, a infância no contexto da instituição corre o risco de ficar reduzida à expectativa e/ou a uma imagem de um modelo predeterminado e de ser moldada de forma pouco maleável, que se fecha às expressões espontâneas, às manifestações emocionais, às relações sociais e ao diálogo, à custa de ordens, instrumentos de controle e direcionamentos excessivos que disciplinam o corpo e suas expressões.

Em seu livro *Vigiar e Punir*, Foucault (2006) realiza uma análise histórica dos instrumentos utilizados pelas instituições sociais a fim de adestrarem os corpos para a vida em sociedade. O autor tece árduas críticas aos estabelecimentos de ensino e às suas práticas. A obra é referência para o estudo do conceito de disciplina.

Para Cerisara (2004), as ações e reações das crianças diante do que lhes é proposto são dadas pela participação corporal, gestual, cognitiva, motora, emocional, afetiva e individual, de forma indissociável. Nesse sentido, é importante que as instituições de Educação Infantil não transformem o momento da roda como mais um momento disciplinador nas instituições educativas.

Coutinho (2012, p. 6) corrobora essa concepção de corpo, ao entendê-lo

[...] como componente da ação social, à medida que observamos que as relações e a significação da ação do outro passa pela comunicação corporal [...] Abordar o corpo em sua inteireza [pressupõe considerá-lo em] sua materialidade e, portanto, sua dimensão biológica, mas enfatizando e dando visibilidade, sobretudo, a sua dimensão sociocultural, compreendo o corpo enquanto “experiência”, que se constitui mediante atividades contínuas e pela (inter)ação.

Ao considerar o desenvolvimento físico – motor, particularmente no que diz respeito aos processos que implicam dependência e autonomia da criança, é importante que o trabalho proposto na Educação Infantil favoreça diferentes vivências e experiências que possibilitem à criança se apropriar de gestos e repertórios que envolvam o movimento. Ocorre, assim, aprendizado da expressão de ideias, sentimentos e desejos por meio do corpo e o desenvolvimento da consciência corporal e da perspectiva do autocuidado.

A compreensão do corpo situado historicamente pressupõe, ainda, levar em conta uma determinada concepção de educação corporal que se estabeleceu para o controle do corpo e do comportamento por meio da submissão das crianças aos padrões do adulto e da sociedade. Contrapondo-se a essa relação, Gonzaga (2011, p. 18) compreende a educação corporal como

[...] processo de ensino e aprendizagem socialmente produzido sobre o corpo, em suas múltiplas dimensões: cuidados com o corpo, práticas corporais, técnicas corporais, autoconhecimento, entre outras. Especificamente na EI [Educação Infantil], EC [Educação Corporal] refere-se aos processos voltados para o desenvolvimento harmônico da corporalidade, em suas diferentes dimensões, observados na criança, em sua totalidade, imersa em uma determinada cultura.

Em relação à educação corporal, as instituições devem contribuir para a construção, por parte da criança, de sua corporalidade, da sua autonomia, do autoconhecimento, da elaboração de movimentos, da cognição e da reflexão, no jogo e na brincadeira, considerando a pluralidade de linguagens e a diversidade de aspectos que constituem a infância e a criança.

De acordo com o que determinam as DCNEI (BRASIL, 2009c) em relação aos objetivos propostos para as instituições, no Art. 8º, incisos II e IV, e também no Art. 9º, inciso I, estas devem prever condições que possibilitem às crianças explorar, fazer deslocamentos e movimentos amplos - pular, andar, correr, saltar, subir, descer, deitar, rolar, sentir diferentes texturas - em diferentes espaços internos e externos à sala e à instituição, tais como: pátio, praças, parques e bosques. Nas explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados, as propostas devem permitir a vivência do corpo no espaço, com desafios; por exemplo: percorrer túneis, rampas, obstáculos, colchões, almofadas. Caixas grandes de papelão e as mesinhas e cadeiras podem ser transformadas em ônibus, cavernas, cabanas e trampolins (para mergulhar nos colchões que viraram “piscina”, “rios”, “lagos”...). Essas ações opõem-se às práticas que concebem que as crianças aprendem por meio da repetição e do treinamento (BRASIL, 2009c).

Para o trabalho na Educação Infantil que considera a criança na sua “inteireza”, é importante pensar a construção da corporeidade. Nesse sentido, cabe ao profissional a organização do tempo e espaço, do material e das relações nas atividades em que a criança poderá explorar as possibilidades de seu corpo ao tocar objetos e as outras crianças e ao correr, pular, caminhar, rolar, balançar, escorregar, puxar, empurrar, apertar, soltar, abaixar, levantar, etc.. Além disso, deve-se propiciar um ambiente favorável e seguro em que a criança possa se arriscar e enfrentar desafios com o corpo a partir de movimentos amplos e/ou articulados em brincadeiras, como: corrida com obstáculos, pendurar em corda, lançar objetos à distância, engatinhar em túneis, saltar sobre objetos e percorrer circuitos.

4.3 ASSUNTOS DA RODA

4.3.1 A roda como instrumento didático

A roda de conversa é uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva entre os sujeitos. Apresenta-se como um rico momento para ser utilizado como prática de aproximação entre os participantes no cotidiano.

É possível perceber que as crianças estão clamando e conquistando espaços de expressão. Nesses contextos de expressão e comunicação nas instituições educativas, observam-se comumente dois desdobramentos: ou as educadoras silenciam prontamente as expressões dos pequenos, reprovando-os por diferentes meios de contenção corporal, para que eles fiquem “elegantes” e elas possam fazer seu trabalho; ou, por outro lado, há o reconhecimento, ao menos na teoria, da relevância de permitir às crianças se expressarem,

conforme exposto pela professora A2 durante a entrevista. Segundo essa profissional, o sentido da participação das crianças na roda de conversa está em “*ampliar suas experiências, comunicação social, vivenciar a pluralidade do mundo*”. Contudo, constatou-se que as docentes encontram dificuldade em lidar ou conduzir essas expressões nas práticas cotidianas:

O fulano vai sentar **elegante** (Professora A3).

Ele tá até **elegante** assim na postura (Professora A3).

Observa **quem é que tá bem sentando, com as pernas bem organizadas** (Professora A3).

Nossa, tá **deselegante** demais hein! Senta direitinho (Professora A2).

(Destaques da pesquisadora).

É possível perceber que, durante as rodas, todas as educadoras realizam combinados a partir da necessidade de controlar o grupo para melhor desenvolverem as atividades propostas. Os combinados são feitos a partir da lógica dos adultos e parecem reforçar a concepção de que as crianças ainda não possuem competência nem experiência necessária para falar sobre regras de convivência:

Pelo que eu tô vendo, todo mundo fez alguma coisa. Então vamos fazer um **combinado**? (Professora A5),

Vamos fazer um **combinado**? Quem quiser contar do final de semana, vai levantar a mãozinha (Professora A5).

Como que é que a gente faz? Tem que ouvir o colega (Professora A2).

Depois da nossa roda de conversa. Primeiro a gente vai ouvir a história, vocês vão poder falar e depois nós vamos fazer a brincadeira. **Tá combinado assim?** (Professora A5).

Depois da história você pode comentar. **Combinado assim?** (Professora A5).

- Ah, **esqueci de contar uma regra** da brincadeira... não pode contar. Quem contar não vai participar da brincadeira...

- Crianças: -É! **Vai ficar de castigo.**

- Não. **Só não vai participar. Combinado?** (Professora A4)

Mas é pra trazer só um. **Combinado?** (Professora A1)

(Destaques da pesquisadora)

O que se pode observar das falas e diálogos anteriores é que a ideia de combinado não é negociada com as crianças. O combinado converte-se em informe de conduta e as crianças precisam apenas selar o pacto do silêncio e da obediência àquilo que as professoras já determinaram. Estas observações são importantes para que se pense o “lugar dos combinados” na Educação Infantil. Se por um lado é possível estabelecer na roda, junto com as crianças, regras necessárias, por outro, estas podem ser registradas conjuntamente com as crianças em cartazes.

Ao participar da construção das regras, a criança aprende a ser parte de um grupo, ao mesmo tempo que desenvolve sua autonomia; mas para isso é necessário que a educadora tenha segurança sobre os limites e as possibilidades que necessitam ser estabelecidos. A compreensão dos limites dos sujeitos para cumprir as regras e do processo pelo qual essa capacidade se desenvolve é fundamental para possibilitar a participação das crianças.

Para as crianças, o respeito aos combinados do grupo precisa ser construído, pois muitas vezes é preciso obedecer ao adulto e entender por que determinadas atitudes não devem ser realizadas. Para Frazatto (2000, p. 175), trabalhar regras e combinados com as crianças “é um exercício longo, que pede constância, paciência e tenacidade, mas fará nossas crianças capazes de conviver de forma saudável com seus pares, respeitando-os em seus limites”.

4.3.2 Ausência da construção da oralidade

A expressão oral constitui-se em um dos meios mais importantes para o desenvolvimento humano. É por seu intermédio que os seres se expressam, se comunicam e compartilham experiências culturais e conhecimentos, constituindo-se sujeitos e modificando o seu contexto social.

Para interpretar o que ouve e responder a perguntas com lógica e clareza, a criança precisa ter o pensamento organizado e a oralidade em desenvolvimento contínuo. Para isso, é importante e necessário que cotidianamente participe de situações autênticas de comunicação, em que seja estimulada a falar e a organizar suas ideias antes de transmiti-las. A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais da vida, pois é por meio dela que os seres humanos se socializam, constroem conhecimentos, organizam os pensamentos e experiências, ingressam-se no mundo. Assim, ela amplia possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Nesse sentido, a PPP da RME de Goiânia enfatiza que é importante

[...] que as crianças sejam motivadas a falar, pois é no processo de desenvolvimento da linguagem que a criança vai se apropriando dos significados ao seu redor, descobrindo a função simbólica das palavras e se constituindo enquanto sujeito que pertence a uma determinada cultura. Assim, conversar, narrar experiências vivenciadas, ouvir histórias, brincar de faz de conta, fazer teatro, cantar, etc. são momentos extremamente importantes na Educação Infantil, uma vez que contribuem para desenvolver nas crianças capacidade de se expressar, de se comunicar, de aprender os significados e aprender a representar (GOIÂNIA, 2014, p. 67).

A atividade da roda de conversa, nessa perspectiva dialógica, constitui-se de diferentes vozes, de variados sujeitos e de diversos contextos; por isso, as produções orais produzidas pelas crianças e adultos tornam-se um encontro de ideias, saberes, vontades, emoções e imaginação e estabelecem novos sentidos. A roda vai além, portanto, da discussão das relações de convivência; é ambiente de fala e de escuta para todos os sujeitos nela presentes.

O diálogo é uma das formas de interação verbal e, num sentido amplo, refere-se a toda comunicação verbal. Este tipo de comunicação está vinculado à situação concreta, que o explica e produz, e se entrelaça em constante evolução com outras formas comunicativas. É na comunicação verbal que a língua evolui historicamente.

As crianças repensam o mundo quando se apropriam dele, mesmo que os adultos supostamente escolham o que competiria a elas. Os adultos esperam que as crianças se preparem no campo da linguagem para ler este mundo a partir de signos e símbolos que são transmitidos e determinam que elas só poderão dizer sobre ele, com as próprias palavras, depois de repetirem o que ouviram. Essa é a condição para que o que venham a dizer seja reconhecido como coerente com o que foi ensinado. Deste modo, a experiência é compreendida como repetição.

Uma das possibilidades de efetivar a roda como atividade dialógica é mediar a participação das crianças a partir de perguntas “geradoras”³² que não anteciparão as respostas nem irão simplesmente induzi-las, mas sim instigar as crianças a falar o que pensam e já sabem a respeito dos assuntos discutidos. Assim,

a fim de garantir aprendizagens significativas, a ação educativa e pedagógica na Educação Infantil deve primar pela postura dos profissionais na condição das perguntas mobilizadoras que despertem a curiosidade das crianças. O que queremos destacar aqui é a importância da oralidade e da argumentação das crianças no contexto da ação educativa, ato que se dá em diferentes

³² De acordo com o **Dicio**: Dicionário Online de Português, **geradora** “é uma palavra derivada de gerar. Dar origem a; provocar o nascimento de; procriar: Causar a produção de”. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/>

momentos em que as crianças são motivadas a pensar e responder sobre coisas interessantes que mobilizem seu pensamento. Para Harlan e Rivkin (2002), estas perguntas podem ter objetivos e finalidades distintas e podem ser divergentes, convergentes e de acompanhamento (GOIÂNIA, 2014, p. 142).

Repensar a gestão e o controle do tempo de falar e de se calar é fundamental, pois muitas vezes, na ânsia de concluir o planejamento conforme estabelecido inicialmente, corre-se o risco de minimizar as aprendizagens e as relações; muitas vezes é mais fácil responder às perguntas das crianças com rapidez, matando-se o desejo em sua forma embrionária. É preciso que os profissionais persistam no desafio de auxiliar as crianças a encontrar as respostas ou os meios para se chegar até elas, principalmente mediante perguntas que instiguem a curiosidade.

Nas análises realizadas nesta pesquisa, evidenciou-se que as crianças quase sempre respondiam às perguntas das professoras com monossílabos e que só se desenvolvia um diálogo entre adultos e crianças a partir daquilo que as professoras planejavam discutir. Os assuntos surgidos que fugiam à pauta eram, em geral, desconsiderados. Isso pôde ser evidenciado nas exposições realizadas ao longo deste capítulo.

No Quadro 20 apresenta-se um exemplo de como a narrativa da criança sobre a história girou em torno das perguntas que a professora A2 realizava:

Quadro 20: Primeiro dia de filmagem no CMEI Azul

Descrição da atividade	
Assunto – roda de leitura literária	
Situação desencadeada da roda: crianças contando para os colegas uma história	
Diálogos em roda	
Fala/ação ou comportamento da professora	Fala/ação ou comportamento da criança
Deu o livro à criança que estava ao lado e olhou o livro que ele estava lendo e tinha colocado no chão.	
- Você que escolheu esse?	- Não.
- Você não quer esse?	- Não.
	- Tia, olha o tubarão!
- Nossa, o que acontece aí com esse tubarão, hein? Sério, um tubarão!	- Tia, eu vou pular dentro da piscina.
- Depois que cai na água agora.....	- Tia, eu não quero ler não.
- Não troca de livrinho agora, não troca de livrinho agora. Senta lá! Vocês vão me contar.	
- Quem gostaria de contar a história primeiro?	- Eu!
	- Eu!
	- Eu!
	- Tia, eu não quero!
- Ah, vai contar daqui a pouco. Vem aqui, A.. Então agora a gente vai parar um pouquinho com a história, nós vamos ouvir a história do A.. Vai contar pra gente que história é essa que ele viu nesse livro aqui. Vamos ouvir o A.. Conta pra gente, A., o que você viu nesse livro.	- Uma vaca

- Uma vaca, você pode mostrar pra gente essa vaca? Olha! E o que essa vaca está fazendo, A.?	Outra criança: - Ela está brincando!
- O que essa vaca está fazendo, A.?	- Brincando.
- De correr com quem?	- Com a menininha.
- Quantas meninas tem aí, A.?	- Duas.
- Tem duas meninas. E que mais que aconteceu nessa história?	- E a flor
- Tem flores aí, estão num jardim? E o que mais que aconteceu nessa história sua, A.?	- Não sei!
<i>Piratas de palavras.</i> É um livrinho tão legal. Pode vir, A. . Quem vai contar agora?	
OBS.: Todas as narrativas realizadas pelas crianças seguiram esse formato.	

Fonte: dados coletados a partir dos registros filmicos da pesquisa - 2014.

É possível perceber que a participação das crianças nas atividades foi promovida pela ideia de complementação do pensamento da professora, ou seja, a professora realizava as perguntas e as crianças respondiam. Configurava-se a participação por determinação alheia, ou seja, uma participação “codeterminada”, em que a iniciativa partia e se centrava nas professoras.

No decorrer das atividades foi possível ver que as professoras não promoviam situações e diálogos em que as crianças pudessem avançar ou relacionar diferentes conteúdos com aquilo que já sabiam. Em alguns momentos, quando uma criança interrompia a linha de raciocínio da professora com assuntos diferentes, o assunto era ignorado, conforme apresentado nos quadros 21 a 24:

Quadro 21: Terceiro dia de filmagem no CMEI Azul

Descrição da atividade da roda	
Assunto – Amizade Situação desencadeada da roda: Ciranda: forma-se um círculo com as crianças e elas dançam, girando. A cada rodada, quando a música pede para parar a roda, a professora pede para um aluno falar uma ação que ele realizará “com um amigo”: abraçar, acarinhar, pular, dançar, sentar, as mãos apertar, pés encostar, etc.	
Diálogos em roda	
Fala/ação ou comportamento das crianças	Fala/ação ou comportamento da professora
Choro.	-O que houve, T.?
- O B. bateu nele, tia.	
- O B. bateu nele. tia.	
-Ó tia! o tia!	
- O B. bateu nele tia.	-Então vamos lá, vamos cirandar hein! Roda oh! Cirando, cirando, vamos meninos. B., J., abre a ciranda!
A professora dá continuidade à ciranda.	

Fonte: Dados coletados a partir dos registros filmicos da pesquisa - 2014

Quadro 22: Primeiro dia de filmagem no CMEI Vermelho

Descrição da atividade da roda	
Assunto – projeto África – diálogo sobre filme <i>Kiriku e a feiticeira</i> . Situação desencadeada da roda: narrativa do filme	
Diálogos em roda	
Fala/ação ou comportamento das crianças	Fala/ação ou comportamento da professora
	-PH., você vai ser o próximo. Vamos ouvir a M. agora. M., o que você lembra do Kiriku pra contar pra nós?
	-Ó rapaz cansou! Mas pode levantar esse “corpicho”
-É porque eu cansei meu cérebro, eu vou morrer e virá um ovo.	-M., conta pra nós. Brigado os que estão aí firmes, bem sentados e prestando atenção.
-O chapéu...e o nenê dentro da barriga.	
A professora dá continuidade à narrativa do filme.	

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa - 2014.

Quadro 23: Segundo dia de filmagem no CMEI Branco

Descrição da atividade da roda	
Assunto – leitura literária e relações de convivência em grupo. Situação desencadeada da roda: atitudes dos colegas na hora do banho. Leitura literária.	
Diálogos em roda	
Fala/ação ou comportamento das crianças	Fala/ação ou comportamento da professora
-Ó!! Tia, eu quero água.	-Nosso bom-dia oficial começa agora, apesar de estarmos aqui já há alguns minutos juntos.
	-E hoje eu tenho um assunto muito importante pra tratar com vocês. Inclusive eu trouxe um livro que vai falar muito sobre isso, alguns acontecimentos que aconteceram ontem na hora do banho. Quem se lembra o que aconteceu na hora do banho?
Somente quando a criança pede pela segunda vez para tomar água, a professora “combina” que ao término da história dará água a todos.	

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa - 2014.

Quadro 24: Primeiro dia de filmagem no CMEI Vermelho

Descrição da atividade da roda	
Assunto – projeto África – diálogo sobre filme <i>Kiriku e a feiticeira</i> . Situação desencadeada da roda: narrativa do filme	
Diálogos em roda	
Fala/ação ou comportamento das crianças	Fala/ação ou comportamento da professora

	-Pessoal, sério, é bom quanto você tá contando uma história, que você quer partilhar, quer que o outro saiba e a outra pessoa não presta atenção?
-Ahhh ,já sei!!! Vamo fazer uma festa?	
-Vamo fazer uma festa?	-Hein?
	-Só que eu não tô falando isso. Eu não tô falando de festa. Tô falando que tem gente aqui que não tá ouvindo o colega.

Fonte: dados coletados a partir dos registros fílmicos da pesquisa – 2014.

Para que as crianças desenvolvam a linguagem oral, faz-se necessário entender que sua apropriação não é algo natural, mas se desenvolve por meio da cultura, das interações com as outras crianças, com os adultos e com os meios de comunicação. Deste modo, “a linguagem é a mediadora entre a criança e o mundo exterior e também constitui sua singularidade” (GOIÂNIA, 2014, p. 67).

No processo de desenvolvimento da linguagem a criança vai se apropriando dos significados ao seu redor, descobre a função simbólica das palavras e se constitui como sujeito que pertence a uma determinada cultura. Por isso, conversar, narrar experiências vivenciadas, ouvir histórias, brincar, fazer teatro, cantar, etc. são momentos extremamente importantes. Atividades como essas contribuem para o desenvolvimento de capacidades de autoexpressão e comunicação e para o aprendizado de significados e do representar.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é prática que possibilita a interação social. Por meio dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo; o falante age sobre o ouvinte e sobre si mesmo constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam a ela.

A fala (ou linguagem oral) pode ser caracterizada pelas relações de sentido estabelecidas imediatamente com o(s) interlocutor(es), em que estão presentes a gestualidade, as expressões faciais, a entonação singular de cada sujeito, a ênfase, a emissão de fonemas acompanhados por mímicas e pelo olhar, a presença intensa de conectivos, entre outras expressões que a transposição para a escrita, por exemplo, não comporta.

É importante que todas as crianças tenham espaço para apresentar seu dizer, que coloquem em jogo, nas trocas orais, tudo o que sabem, as significações e ressignificações. Motta (2011, p. 70), ao estudar Vygotsky, afirma que “[...] a palavra tomada como signo, ao

ser enunciada, carrega consigo os significados do contexto histórico de seu uso e do contexto da interação em que é utilizada para comunicar e construir significações”.

O trabalho objetivado e planejado dos profissionais da Educação Infantil deve possibilitar às crianças aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral por meio de observações das falas e da participação em situações práticas de verbalização, como: leitura, transmissão de recados, diálogos, canto, brincadeiras com palavras, expressão de ideias, trava-línguas, produções lúdicas de histórias com sequência direcionada pelas crianças, contação de piadas, brincadeiras de adivinhas, brincadeiras com rimas e com outros elementos do texto poético, recitação de parlendas, conto e reconto de histórias, lendas, fábulas, brincadeiras com utilização de microfones e telefones reais ou de brinquedo etc..

A oralidade se faz presente nas rotinas da Educação Infantil, o que pressupõe considerar a roda de conversa como dispositivo pedagógico importante para a garantia do trabalho com a linguagem oral. As rodas de conversa possibilitam o diálogo, em que a pluralidade de vozes – polifonia – e a pluralidade de significados – polissemia - se fazem presentes. Os sujeitos se encontram e ali se estabelecem conexões, confrontos, nomeações dos sentimentos, reflexões, escutas, tensões, trocas, convites, acordos, negociações, dúvidas, porquês e argumentações.

A vivência da dialogia é marcada pela intertextualidade, isto é, pelas articulações dos textos orais dos sujeitos de um grupo, em que o texto de um é constituído pelo do outro, como uma rede em que é possível tomar fios e dar novos rumos. A oralidade demanda atenção e cuidado por parte dos profissionais da educação, pois tudo o que é dito torna-se texto oral que expressa concepções.

4.3.3 Ausência da construção do pensamento científico

Desde que nascem, as crianças aprendem e desenvolvem conceitos não científicos no meio onde vivem. Elas começam, desde pequenas, a formar conceitos sobre tudo o que as rodeia.

Para Vygotsky (2003, p. 74),

[...] a criança pequena dá seu primeiro passo para a formação de conceitos quando agrupa alguns objetos numa agregação desorganizada ou “amontoado”, para solucionar um problema que nós, adultos, normalmente resolveríamos com a formação de um novo conceito. O amontoado, constituído por objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento, revela uma extensão difusa e não-direcionada do significado do signo

(palavra artificial) a objetos naturalmente não relacionados entre si e ocasionalmente relacionados na percepção da criança.

Um conceito, como afirma Vygotsky (2003), é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, mas é desenvolvido e envolve diversos processos psicológicos que necessitam da ajuda dos conceitos científicos, ou seja, do aprendizado sistematizado.

Os conceitos científicos e os não científicos, embora distintos, completam-se e auxiliam no desenvolvimento do pensamento da criança até que se desenvolva o pensamento teórico, a forma última do pensamento humano, tal como explica Vygotsky (2003, p. 135-136):

embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar”. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos.

Vygotsky confere um papel importante aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois entende que, por meio da sistematização desses processos, a criança amplia suas formas de ser e ao mesmo tempo desenvolve suas funções mentais superiores. Nesse sentido, a educação formal, intencional, adquire caráter fundamental para que o ser humano alcance seu pleno desenvolvimento.

Autores como Cerisara (2003) e Kuhlmann Jr. (2004) vêm alertando para o fato de que a Educação Infantil deve levar em conta as formas de ser, pensar, expressar e viver a infância, sem antecipar rotinas próprias do ensino fundamental. Como observa Kuhlmann Jr. (2004, p. 57),

se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: tratasse de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Ao estudar os pressupostos da teoria histórico cultural, o professor que trabalha com crianças poderá se apropriar de uma teoria sólida que se constituirá em saberes docentes, à medida que sustentar a promoção de um diálogo contínuo entre a prática e os pressupostos estudados. Um exemplo claro de como a prática pedagógica, permeada pela prática docente, está longe de ampliar o conhecimento das crianças pôde ser observado no registro realizado no primeiro dia de filmagem no CMEI Azul (Quadro 25). Nele a pesquisa revelou o quanto o diálogo das crianças, particularmente em relação ao conhecimento científico, não é tratado nas rodas.

Quadro 25: Primeiro dia de filmagem no CMEI Azul

Descrição da atividade da roda	
Assunto – roda de leitura literária Situação desencadeada da roda: crianças contando para os colegas uma história.	
Diálogos em roda	
Fala/ação ou comportamento da professora	Fala/ação ou comportamento das crianças
- P., vai ler só esse?	P. balançou a cabeça que sim.
Entregou o livro à criança que estava ao lado e olhou o livro que ele estava lendo e tinha colocado no chão.	
- Você que escolheu esse?	- Não.
- Você não quer esse?	- Não.
	- Tia, tia olha o tubarão!
- Nossa, o que acontece aí com esse tubarão hein? Sério, um tubarão?	
	-Tia, eu vou pular dentro da piscina.
- Depois que cai na água.	- Tia, eu não quero ler não.
- E esse? Você já viu essa história?	Balançou a cabeça que sim.
- Você vai ler?	Balançou a cabeça que sim.
	-Tia, eu não quero não! (A criança não queria mais ler).
- Vai lendo aí, daqui a pouco você vai me contar.	
Obs.: Algumas crianças estavam querendo trocar o livro.	
- Não troca de livrinho agora! Não troca de livrinho agora. Senta lá, vocês vão me contar.	
Obs.: Ela ficou os observando e em seguida perguntou.	
- Quem gostaria de contar a história primeiro?	- Eu, eu, eu!
	-Tia eu não quero!
- Deixa ele falar.	
- Vai lá, B., conta pra gente.	

	- Tia, você sabe que esse aqui vai viajar?
	- E a mamãe dela tava com sede.
- Tava com sede. E aí?	
	- E aí a mulher foi dormir com a menina.
- Quem foi dormir com a menina?	
	Ele apontou o dedo para a imagem no livro.
- Quem é essa?	
	- Uma boneca.
- Ah! Uma boneca, ela foi dormir com uma boneca. Quem aqui dorme com uma boneca na cama?	
	Três meninas levantaram o dedo, alguns meninos disseram: “Eu não”. Uma menina disse: “Eu durmo com um ursinho”.
- Dorme com o ursinho! Legal!	
	- Tia, tia!! Eu durmo com cachorro e com um peixe.
- Mesmo?! Cachorro e um peixe, quanta coisa nessa cama!	
- Então, B., que mais que aconteceu? Que mais aconteceu aí nessa história?	
	- A menininha...
- Espera aí, ei ei... A menina fez o que?	
	- Fez assim e pulou bem na água. Olha aqui.
- Mesmo!?	
	- É!
- Olha que menina danada, pulou na água.	
	- É!
- Passando roupa! Mas essa menina é demais hein! Ela nada, ela passa roupa, ela leva o livro pra vovó, ela tira foto, que menina esperta!	
	- Aí ela estava chorando.
- Ela chorou? Por que que ela chorou?	
	-Porque o pai dela era bravo.
- (Fulano) Senta!	
	- Ó tia...
- Não, não vou falar com você. Agora estou ouvindo o B..	
	- Eu quero aquele livro.
- Não, mas ele pegou primeiro, senta, T., O pai dela está bravo por quê? Por que é que o pai dela está bravo?	
	- Porque o pai dela, o pai dela...

O assunto sobre peixes dormindo na cama surgiu no momento da realização da roda de conversa. Essa atividade, descrita como momento literário - conforme planejamento da professora - não explicitava seus objetivos. Embora as crianças tivessem apresentado uma nova informação para a roda - no caso, a vida dos tubarões, dos peixes, o cotidiano do mar -, a professora a desconsiderou; pôs a roda em função da proposta: realizar apenas a narrativa da história.

A roda deveria ser conduzida a partir do pressuposto de que as crianças sabem muitas coisas, as quais algumas vezes aparecem sem previsão do adulto, mas poderiam desencadear até um novo planejamento ou um diálogo informativo e exploratório. Para esse alcance, seria preciso que a ideia de “fazer com as crianças” um itinerário pedagógico ocorresse no dia a dia por parte dos profissionais. Tomar as falas das crianças e refazer o planejamento a partir delas é importante para legitimar a participação de todos os presentes na relação professor-criança(s)-conhecimento. Neste sentido, é importante, ainda, que os profissionais estejam atentos à necessidade das crianças de envolverem novos elementos “do mundo real” no jogo simbólico – como a circulação de: “casinha”, “estacionamento”, “bonecas” e o “peixe na cama” - entre os diferentes grupos de brincadeiras de faz de conta.

A despeito dessas premissas serem fundamentais, elas não foram observadas no conjunto dos dados analisados nesta pesquisa.

4.4 A RODA NA AÇÃO DOCENTE

4.4.1 Ausência do planejamento e sentido da roda

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009a), a educação das crianças deve lhes propiciar espaços de vivências e cabe ao professor considerar as características genuínas e a identidade de cada uma delas. Entende-se que

[...] tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, [...] estejam contemplados (BRASIL, 2009a, p. 13).

Sobre a compreensão de que o professor não pode ser impositivo, as Diretrizes afirmam que “a participação dos educadores é participação, e não condução absoluta de todas as atividades e centralização das mesmas em sua pessoa [...]” (BRASIL, 2009a, p. 14).

Participar, aqui, tem o sentido da mediação, que favorece a interatividade, as escolhas, a realização de negociações, assim como a expressão de ideias, dos pensamentos e das opiniões, o que reafirma a construção de uma educação com base nos valores da democracia.

Nessa perspectiva, compreende-se que,

[...] interações implicam em códigos, em sistemas de espera e de reciprocidades aos quais os atores se sujeitam. Não importam quais sejam as circunstâncias da vida social, uma etiqueta corporal é usada e o ator a adota espontaneamente em função das normas implícitas que o guiam. Conforme os interlocutores, seu status e o contexto de troca, ele sabe de antemão que tipo de expressão pode adotar e, algumas vezes de modo desajeitado, o que está autorizado a falar (LE BRETON, 2007, p.47).

Sobre a competência dos profissionais em realizar seus planejamentos, o documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 20014, p. 127) ressalta que

cabe ao professor ter clareza dos objetivos propostos a fim de garantir consonância destes com a proposta político-pedagógica, os projetos de trabalho e as situações de aprendizagem desenvolvidas no dia a dia; cabe ainda elaborar um novo planejamento considerando as reflexões sobre os planejamentos anteriores, sua efetividade/dificuldades, os interesses e as necessidades das crianças e da instituição; construir seu planejamento embasado em estudos, reflexões e avaliações, elaborar instrumentos de registros tendo como perspectiva ressignificar a ação educativa e pedagógica.

Para Corsino (2009) o planejamento deve se constituir como um caminho que favorece a organização do cotidiano institucional, uma vez que pressupõe definir antecipadamente: os objetos pedagógicos, os aspectos do currículo a serem contemplados, os encaminhamentos e as proposições de atividades, a organização dos tempos e espaços, a seleção e disponibilidade de materiais e a transição de uma atividade para outra. Neste caso,

planejar na Educação Infantil significa olhar para frente baseado aquilo que vivenciamos anteriormente. É formatar possibilidades e traçar caminhos, decidir e escolher, desenvolver intencionalidades para acompanhar os interesses e raciocínio das crianças, para, então, agir e interagir. O planejamento pedagógico explicita os objetivos gerais da proposta institucional, as metas a serem perseguidas, os objetivos pedagógicos e aqueles que se referem ao desenvolvimento das crianças, das atividades e experiências programadas para elas. O planejamento revela as prioridades, a natureza das ações educativas, e, acima de tudo, as possibilidades de vivência para e com as crianças (GOIÂNIA, 2014, p, 127).

A fim de ver a coerência e relação entre o planejamento e a prática da roda, buscou-se, durante a realização da pesquisa, o acesso aos cadernos de planos das professoras. Foi possível ter acesso e analisar os planejamentos de quatro professoras (A1, A2, A4 e A5). Os objetivos dessa análise foram: apreender o sentido e as práticas que a roda de conversa ocupavam no planejamento diário das docentes e perceber até que ponto as falas das crianças alterariam substancialmente o planejamento da roda.

O confronto entre o que havia sido planejado e aquilo que se vivenciava a partir das falas das professoras revelou os desafios postos, pois, se para as professoras as crianças participam nesses momentos, a análise dos dados indicou que as atividades são sempre conduzidas pelas docentes. Durante o desenvolvimento das rodas, o tempo, a ordem de apresentações, a determinação de quem fala, a organização dos espaços e dos materiais ficaram centrados nas professoras. Os diálogos também aconteceram conforme as perguntas delas.

Um exemplo de como a articulação entre o planejamento e a ação centrada no professor não esteve presente pôde ser apreendida na atividade “Cantinho da leitura”, descrita abaixo.

Quadro 26: A roda no planejamento do professor

Disponibilizar livros no tapete deixando as crianças manusearem livremente. Deixar que façam a leitura por cerca de vinte minutos. Abrir então a rodinha para que cada uma apresente o livro e conte a estória.

Excerto extraído do caderno de planejamento da professora do CMEI Azul.

Nesse dia as crianças foram organizadas em cima do tapete e o diálogo entre as crianças e a professora girou em torno dos livros literários que foram dispostos. No momento das crianças apresentarem seus livros, a professora foi perguntando sobre as características das imagens, das personagens e as ações percebidas.

A seguir, outros exemplos da ausência dos sentidos para a roda de conversa, evidenciada nos planejamentos:

Quadro 27: A roda no planejamento do professor

Ciranda: Formar um círculo com as crianças, pedir para dançar a ciranda. Ir girando e a cada rodada, quando a música pedir para parar a roda, falar uma ação que o aluno realizará “com um amigo”: abraçar, acarinhar, pular, dançar, sentar, as mãos apertar, pés encostar, etc. ainda no círculo pedir que sentem e juntos avaliar a brincadeira.

Foi bom? Foi ruim? Sozinhos seria possível?

Excerto extraído do caderno de planejamento da professora do CMEI Azul

Quadro 28: A roda no planejamento do professor

Roda de conversa sobre o final de semana e para explicar as regras da brincadeira de adivinhação: de olhos tampados cada um tentará descobrir qual é a fruta, pelo tato, olfato ou paladar.

Excerto extraído do caderno de planejamento da professora do CMEI Verde

Quadro 29: A roda no planejamento do professor

Roda de conversa: leitura do poema.

Excerto extraído do caderno de planejamento da professora do CMEI Verde.

Planejar uma atividade e estabelecer objetivos educativos é fundamental para o trabalho com crianças. No entanto, o que se pode perceber é que o planejamento e as propostas partem das professoras, o que, conseqüentemente, limita sua abrangência e o seu potencial de desencadear aprendizagens do interesse das crianças.

Educar para a autonomia exige possibilitar às crianças a construção das próprias regras de conduta com vistas à responsabilidade individual e coletiva, princípio que permite a convivência entre humanos: “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência” (FREIRE, 1996, p.105). Essa liberdade deve visar à conciliação dos próprios interesses com os interesses das demais pessoas. Neste ponto, é necessário lembrar que, em um discurso neoliberal, autonomia pode significar individualismo e competitividade. O sentido aqui proposto não é este: um ser autônomo necessariamente tem de perceber o outro e desenvolver práticas solidárias.

Liberdade implica fazer escolhas. A possibilidade de participar fazendo escolhas é particularmente marcante, caracteriza uma forte oposição em relação ao que acontece no cotidiano institucional, em que muitas vezes as crianças não são consultadas sobre suas necessidades. Todas têm de dormir, comer, brincar, relacionar-se, fazer atividades (desenho, ficar na roda de conversa, ouvir histórias e músicas, entre outras) no mesmo momento, independentemente de terem ou não sono, fome ou vontade, geralmente de acordo com a conveniência do adulto ou com a regra institucional. Desconsidera-se o que afirma Paulo Freire (1996, p.120): “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

Chama-se a atenção para o fato de que as professoras deveriam considerar as crianças capazes de fazer e participar do planejamento. Essa possibilidade existe porque elas conhecem o funcionamento do cotidiano do agrupamento, as semelhanças e diferenças entre os componentes do grupo e o acervo de materiais, aspectos que deveriam ser conversados e/ou postos sob planejamento com as crianças. O diálogo é fundamental para ajudar professoras e

crianças a firmar suas decisões e permanecerem fiéis às escolhas. O diálogo em grupo, mediado pela professora, torna o processo de planejamento um exercício coletivo que se concretiza em uma proposta do grupo.

Durante as análises, percebeu-se que em todas as instituições participantes da pesquisa as crianças não participam de forma efetiva da elaboração do planejamento. Todos os planejamentos ficam sob a responsabilidade das professoras. Cabe, portanto, refletir sobre essa forma de participação/não participação.

O propósito principal da pesquisa foi observar rodas de conversa realizadas com e para as crianças, sabendo-se que esses espaços/momentos oportunizam o diálogo, a troca de opiniões, o compartilhamento de ideias, a expressão de pensamentos e as narrativas de vivências e experiências. Seriam momentos de participação efetiva em que as crianças assumiriam o protagonismo, no sentido de explorar as possibilidades e limites da prática pedagógica e identificar os mecanismos existentes na ação educativa que favorecem sua inserção, como quem, de fato, “toma parte” no planejamento e em todo o processo.

O que se evidenciou, contudo, no contexto das observações, foi o protagonismo do adulto com relação à participação dos sujeitos crianças nas rodas de conversa. Embora ocorresse a participação destes, prevaleceu a dependência das ações dos primeiros.

Assim, a participação das crianças nos contextos investigados apresentou-se complexa, permeada pelo confronto das lógicas de diferentes grupos geracionais – adultos e crianças – e culturais. Nesse embate, cada grupo geracional compreende e partilha valores, saberes e fazeres. É claro que, como apontado anteriormente, o poder do adulto inibe, incapacita, molda e regula o saber/fazer das crianças, mas elas não são passivas: estão sempre reinventando formas de agir, seja por meio da linguagem verbal, seja a partir da linguagem corporal.

SÍNTESES E PROBLEMATIZAÇÕES

Aqui ninguém é senhor se prevalece o amor.
Reina entre nós alegria que enche o mundo de cor.
Sou puro afeto,
brinco de perto de quem se deixa brincar.
Entra na roda que se renova quando chega mais um.
Na roda a gente se ajunta,
se inventa e se reinventa.
Na roda a gente se lança,
a gente balança,
a gente é criança.
A roda é hora da prosa, do olhar virar sorriso.
Na roda a dança do dia,
vem gira sol e vem gira lua...
(A Roda - CD Escutatória – grupo Emcantar)

As sínteses e problematizações deste trabalho iniciam-se com um convite, conforme consta na epígrafe: entrem na “roda que se renova quando chega mais um” (GRUPO EMCANTAR, 2012).

Como síntese, foi possível apreender que, embora este estudo procurasse abordar a participação das crianças no momento da roda de conversa, observaram-se, a partir dos dados e das análises, movimentos contraditórios nos quais foi evidenciado o protagonismo dos adultos. Nesse cenário, observou-se a quase ausência da criança como ator social, ou seja, sem uma participação efetiva e autônoma.

Entendendo a participação como um meio, cabe aqui a seguinte indagação: o que de fato configura um contexto educativo que promove a participação das crianças na Educação Infantil? Que sentidos e significados teria essa participação a fim de garantir às crianças um papel de maior destaque na ação educativa? Essas questões foram suscitadas no decorrer da pesquisa quando se observou, nas instituições de Educação Infantil, a recorrência da participação convertida em uma norma ou em instrumentalização das ações.

Frente ao exposto, novamente foi necessário recorrer ao objetivo central desta pesquisa: compreender os modos de participação das crianças e o que eles poderiam indicar acerca dos significados e sentidos construídos por elas sobre a ação de participar, o que possibilitaria um novo olhar sobre esse processo. O que se queria encontrar nos dados era um paradigma a partir do qual as crianças são concebidas como atores sociais, participantes da construção de conhecimentos e relações. Todavia, dialeticamente, os resultados nem sempre indicaram esse pressuposto. Ao se problematizar, analisar e discutir uma forma específica de interação, ou seja, de participação da criança na roda, novos desafios foram se desenhando.

É verdade que o pressuposto da criança participativa não se dá em nossa sociedade sem contradição, conforme discutido no início deste trabalho. Trata-se de uma questão marcada por tensões, haja vista que tal participação é construída a partir de práticas sociais envoltas em valores, contradições, constrangimentos e possibilidades. Nesse sentido, explicitar a concepção de participação infantil constituiu-se numa tarefa desafiadora diante da diversidade de características, ações e condições a ela relacionadas, algumas citadas no capítulo 1. Ao mesmo tempo que se fazia necessário delimitar a participação infantil, a fim de deixar explicitada a abordagem adotada, emergia a necessidade de que esta delimitação não restringisse as possibilidades de participação concebidas por meio das experiências infantis. De todo modo, o que se abordou aqui não deixa de ser uma forma de centrar o olhar para esse participar.

O lugar da criança e do adulto

Falar do lugar e da relação entre crianças e adultos em espaços institucionalizados não concerne a algo pronto, determinado, mas sim a possibilidades de construção de ações, em que a criança possa tomar parte e ter parte nas situações, assuntos e contextos com os quais se envolve cotidianamente. Tal construção se dá considerando uma série de condições sociais, a partir das quais a infância e os modos de ser criança são produzidos. Ao tentar buscar a participação de crianças a partir dos seus modos de participar e das significações construídas, é preciso voltar-se para as situações concretas nas quais as crianças efetivamente participam e considerar os discursos dos profissionais e as práticas por eles instituídas.

Durante a realização da pesquisa, observou-se que as crianças pouco puderam participar na interpretação e reprodução de situações interativas, realizando escolhas e construindo significados acerca de suas ações. Foi possível perceber a ausência de suas opiniões, de suas vozes e da tomada de decisões. Existia, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, por parte da pesquisadora, o desejo de presenciar a reconfiguração das relações de poder, e por parte das crianças percebia-se a existência de questionamentos e da afirmação das vontades, necessidades e desejos. As expectativas de ambas não foram alcançadas.

As ações participativas encontravam-se envolvidas em relações de poder desiguais, nas quais, na maioria das vezes, os adultos estavam em posições hierarquicamente superiores. Todas as dezenove rodas de conversa apresentadas no contexto desta pesquisa caracterizaram-se por ser dirigidas e organizadas pelos adultos, ao passo que as crianças ocupavam o lugar de pouca exposição de opiniões e decisões. Observou-se também que, por vezes, suas vozes

foram silenciadas e as opções e escolhas, em algumas situações, significativamente restringidas. O lugar que o adulto ocupava na roda de conversa era o de quem possui a centralidade das ações: ele propunha as atividades, determinava quem iria falar, quando e o quê, como nos seguintes exemplos:

“**A tia trouxe uma história** bem legal hoje” (Professora A1);

“E **agora a gente vai fazer** uma atividade [...]” (Professora A2);

“Pessoal **eu vou estabelecer uma regra** pra gente fazer a roda” (Professora A3);

“Então **eu vou passar o poder da palavra pra fulana que sempre colabora comigo**” (Professora A3);

“**Agora vamos mudar de assunto**” (Professora A5).

Nesses contextos, as crianças participavam de forma “decorativa” e “manipulada”.

Para os adultos entrevistados durante a pesquisa, a participação das crianças é respeitada como um “direito”, embora elas executem as ações e decisões por eles determinadas, e é identificada como “o direito a opinar, a atuar organizadamente e a tomar decisões”. No campo do discurso, essa perspectiva apareceu consolidada nas falas das professoras: “**A participação da criança é um direito**. E para garantir esse direito, faz-se necessário perceber que a criança se relaciona com o mundo material e simbólico, não partindo da lógica adulta, mas de modo particular” (professora A2); “É difícil garantir o **direito de participação** das crianças visto que 'dá mais trabalho' para o profissional” (professora A1); “**A participação é direito dela realmente**” (professora A3) (Destaques da Pesquisadora). Todavia, se no discurso o pressuposto da participação converte-se em direito das crianças, na prática nem sempre se observa esta prerrogativa. Para os adultos, a participação das crianças na relação pedagógica é compreendida como situações em que elas “fazem parte” de uma proposta planejada que compõe o cotidiano da Educação Infantil.

Contrário à perspectiva acima retratada, este trabalho reitera o sentido da participação como pressuposto que implica o protagonismo das partes atuantes (crianças e adultos) e o envolvimento ativo, ou seja, o tomar parte. Não pode existir uma participação efetiva se nas relações estabelecidas configurar-se a ausência de uma das partes. A participação aqui defendida é caracterizada como um processo transformador, tanto das crianças quanto dos adultos. O confronto de pontos de vista que a negociação comporta enriquece aqueles que dele participam.

Para Bondioli (2013), a participação conjugada com a ação educativa assume conotações peculiares. Conforme especificado,

[...] a participação[...] é um compromisso entre pessoas. [...] A participação exige uma definição dos papéis dos participantes, mas é também garantia de que tais papéis possam ser negociados, revistos, modificados. A participação é garantia de troca, de debate, de alargamento da perspectiva individual; tem, portanto, uma função formativa, totalmente alinhada com a ideia de educação. A participação é um fim e um meio; é um fim enquanto condição forte para atingir objetivos educativos; é um meio enquanto o sentido de pertencimento e de identidade que pode veicular reforça e apoia, por sua vez, o processo educativo. [...]A participação é valorização dos recursos, das competências, dos interesses de quem entra no jogo (BONDIOLI, 2013, p. 42).

Estas reflexões corroboram a compreensão apresentada por Pires (2009, p. 2):

[...] a participação pode ser entendida como um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa e das responsabilidades compartilhadas durante a condução do processo decisório na realização das ações de um determinado projeto.

A participação de crianças acontece em seu cotidiano, nas situações mais simples de interação. É justamente nas tensões do tecido social, no qual convivem diversas imagens de infâncias, que essa participação se constitui. Atenta-se, no entanto, para as imagens que constroem uma visão hegemônica de infância sob uma perspectiva negativa, em que permanece a ideia de que as crianças são imaturas, incapazes e inferiores, ainda não são sujeitos, premissa que contribui para sua invisibilidade na construção social. Essas imagens de infância muitas vezes acabam por (for)matar as experiências de ser criança e por desconsiderar os contextos, demandas e possibilidades de um tempo que, na verdade, está sendo sempre desfeito, refeito e construído.

A participação efetiva das crianças nas relações pedagógicas exige o reconhecimento da criança como sujeito social de direitos com especificidades próprias e também o reconhecimento do adulto quanto à legitimidade dos modos de ser, agir e sentir das crianças. Exige, ainda, compreender que um sujeito social de direitos só o é, de fato, se esses direitos lhe são assegurados.

Uma relação pedagógica democrática não significa o esvaziamento da prática pedagógica; ao contrário, significa sua ressignificação para que contemple a possibilidade de desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano.

As prerrogativas acima defendidas pouco apareceram nos dados observados.

O sentido da roda: como instrumento disciplinador/regulador da ação

Os registros da pesquisa apontaram que existe uma relação que implica dominação por parte dos adultos e subordinação por parte das crianças. Durante a análise dos dados, ficou ausente o exercício de controle do poder por parte das crianças, quanto às regras e às decisões a serem tomadas. Conforme Charlot (2013), a relação de dominação por parte do adulto é reforçada na pedagogia tradicional, quando se dá ênfase ao papel e à sabedoria deste. Concebe-se que

[...] o adulto deve guiar a criança, isto é, domar sua natureza selvagem, impor-lhe regras que amenizam as falhas de sua razão e apresentar-lhe modelos ideais que formarão sua razão e sua personalidade. A pedagogia tradicional desvaloriza a criança e valoriza o adulto, concebido sob sua fora ideal de Sábio (CHARLOT, 2013, p. 32).

De acordo com Foucault (2006), o poder disciplinar é exercido com sutileza, mas encontra-se manifestamente presente nos corpos que disciplina. Pois, para o autor, o sujeito é constituído na história e pelas condições, limites e possibilidades existentes e experienciados; depende dos saberes e também dos poderes que acompanham todos os discursos, das próprias condições de possibilidades de pensar, agir sobre si e sobre os outros, transgredir, transformar-se em meio a verdades que envolvem a todos. Portanto, as formas de agir dos adultos em relação às formas de controle junto às crianças partem dos processos históricos vivenciados pela humanidade.

O sentido da roda: como instrumento disciplinador/regulador do corpo

Uma das questões que chamou bastante atenção nesta pesquisa diz respeito à forma como as crianças tiveram seus corpos disciplinados nas rodas de conversa. Nesses cenários, foram nítidas as formas como as crianças se relacionavam com seus corpos, bem como seus modos de expressão e comunicação, em uma relação estabelecida sob a regulação dos adultos. É preciso compreender que a participação não consiste apenas em falar e ser ouvido. É importante situar as crianças no seu contexto social, em articulação com ações significativas diárias, considerando que a ação é sempre vinculada a uma relação social.

O corpo é uma construção social, biológica, cultural e histórica e, por meio de sua materialidade, as crianças participam de seus mundos sociais, produzindo e reproduzindo cultura com as diferentes categorias geracionais. Consideradas assim, as crianças são “actores de corpo inteiro” (FERREIRA, 2004, p.179). Retomar este pressuposto é importante a esta pesquisa, uma vez que as crianças observadas, a despeito da regulação dos adultos,

expressavam a todo momento seus modos de ser e interagir com o mundo no e com seus corpos. Durante os registros foi possível perceber as formas como as crianças expressavam sua dimensão corporal, nos movimentos e gestos, e assim revelavam como participavam e quais relações estabeleciam nas rodas de conversa. Nesses momentos cochichavam com o colega ao lado, pegavam nos cabelos, expunham suas necessidades fisiológicas, cuspiam, batiam, deitavam no chão, procuravam outros espaços da sala, esticavam e encolhiam as pernas. Na maioria das vezes eram reprimidas pelo poder do adulto, que as impedia de tomar água, de sentar, de deitar, de descruzar as pernas, enfim, que buscava manter o controle/disciplina da participação.

Mas o que, de fato, esta pesquisa revelou a partir desses cenários? Aquilo que Foucault anunciou que vinha acontecendo desde o século XVIII: as novas tecnologias políticas de poder se tornam parte do cotidiano das pessoas. Esse poder é denominado pelo autor de *disciplina*. Ao analisar vários documentos do século XVIII e XIX, Foucault (2006) percebeu que professores, médicos e oficiais do exército sempre mencionavam a palavra *disciplina*; pôde concluir, então, que esse termo referia-se a um conjunto de técnicas para o adestramento do corpo, fosse do aluno, do soldado, do doente ou daquele que trabalhava em uma fábrica. Portanto, a noção de disciplina denotava meios para fabricar, formar, corrigir e reformar corpos. Para Foucault (2006) o corpo é um objeto de estudo, de poder, de fascinação, de limitação e de obrigação que pode ser manipulado, modelado e treinado, que obedece, responde e se torna hábil.

A partir do século XVIII, conforme o autor supracitado, priorizou-se estudar as formas de controle e exercício de poder sobre o corpo. Constatou-se que por meio da disciplina ele se tornava submisso e útil. As disciplinas eram os métodos que permitiam o controle minucioso das operações do corpo, realizavam a sujeição constante de suas forças. Entendidas dessa maneira, foram implementadas simultaneamente nas escolas, nos hospitais e no exército.

A disciplina, segundo Foucault (2006), é uma anatomia política do detalhe, uma mecânica do poder; para o homem disciplinado nenhum detalhe é indiferente, pois por meio dele é possível uma pessoa dominar a outra. A disciplina procede, em primeiro lugar, à distribuição dos indivíduos no espaço. A partir das delimitações espaciais, aumenta-se o controle, o poder do(s) mais forte(s) sobre os mais fracos, dos adultos sobre as crianças.

Segundo Foucault (2006, p.177), o tempo no espaço escolar passou a ser capitalizado e a atividade controlada pelo horário, pela “elaboração temporal do ato”, pela relação entre o gesto e a atitude geral do corpo, pela articulação do corpo-objeto e pela sua utilização

exaustiva. No século XVIII o corpo foi inventado como um princípio muito abundante de poder, como máquina, sistema e disciplina, concomitantemente dócil e frágil, possível de manipular e de fácil adestramento; enfim, passível de dominação.

A disciplina fabrica corpos dóceis, humildes, altamente especializados e com capacidade para desempenhar as mais variadas tarefas; multiplica a força em termos econômicos e reduz qualquer espécie de resistência que o corpo possa vir a oferecer ao poder. O corpo só pode ser utilizado como fonte econômica e como força útil se, ao mesmo tempo, for produtivo e submisso. Essa submissão pode ser conseguida usando-se a força contra a força sem, no entanto, ser aparentemente violenta. Ela pode ser estimada, organizada de forma quase imperceptível, sem fazer uso de armas nem de terror e, no entanto, continuar a ser disciplina física. Os métodos que possibilitam o controle das particularidades das operações do corpo, que realizam a submissão constante de suas forças e o obrigam a uma relação de docilidade – utilidade são os que comumente conhecemos por disciplinares. As disciplinas já existiam anteriormente, nos conventos, nos exércitos e nas oficinas; no entanto, só no decorrer dos séculos XVII e XVIII elas se tornaram fórmulas gerais de dominação:

[...] o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo e faz dele, por um lado, uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2006, p.119).

Mas como apreender a relação entre aquilo que apregoava Foucault (2006) e os achados desta pesquisa? Trata-se de dizer que, assim como anunciava outrora esse filósofo, hoje também as crianças são disciplinadas nos seus corpos, nas suas falas, nas suas formas de pensamento. Esse fato pôde ser observado quando se analisaram trechos dos diários de campo. Constatou-se que os adultos utilizavam o momento do parque como instrumento de disciplina, ou seja, se o comportamento apresentado pelas crianças fosse aquele esperado, elas poderiam fazer aquilo de que gostavam:

Quadro 31: diário de campo da pesquisadora

[...] como as crianças estavam apresentando cansaço e dispersão no diálogo estabelecido pela professora, ela precisou chamar a atenção das crianças dizendo que se quisessem ir para o parque teriam que participar e prestar atenção na conversa. Apresentou a seguinte fala: *Tá demorando e vai demorar um tempo pra fazer a roda, sabe por quê? Porque nós não tamo conseguindo conversar os assuntos porque tem gente conversando enquanto o colega fala.*

Diário de campo - CMEI Vermelho, dia 01/09/2014.

Excerto extraído do diário de campo CMEI Vermelho.

Quadro 32: diário de campo da pesquisadora

[...] como as crianças estavam apresentando dispersão durante a leitura da história, a professora chamou a atenção das crianças dizendo que se quisessem ir para o parque teriam de participar e prestar atenção à história.

- Professora: Tá, todo mundo vai tomar água depois da história.
- Parque? Ah, quem quer ir pro parque hoje? Eu também quero.
- Depois da nossa história, 5 minutinhos, a gente vai pro parque. Mas para isso a gente tem que...?
- Crianças: escutarrrrr

Diário de campo- CMEI Branco, dia 15/09/2014.

Excerto extraído do diário de campo do CMEI Branco.

A disciplina estipulava cada uma das relações que o corpo deveria manter com o objeto. Nos casos retratados acima, disciplinar os corpos e regular o desejo foram condições para que as crianças pudessem usufruir do objeto de desejo: a brincadeira no parque.

Segundo Foucault (2006), o poder disciplinar, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar" ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor.

O bom adestramento deve seguir, entre outros princípios, o da vigilância hierárquica e o da sanção normalizadora³³. Nesse contexto, tudo o que se desvia do modelo estipulado é penalizado; a disciplina visa à correção, as punições atuam como exercícios.

Essas punições puderam ser percebidas nas formas como as professoras expuseram, nos diálogos com as crianças, as posturas e comportamentos esperados: “Só que a turminha não tá sentada aqui. Aí a gente não vai poder ir pra fora” (professora A1); “M.C., nossa tá deselegante demais, hein! Senta direitinho, licença” (professora A2); “Senta bem bacana aí. Você vai sentar e ficar atento, você vai poder deitar durante a roda? [...] Porque se você deitar você vai relaxar e se você relaxar, você vai desligar do que eu tô falando e vai perder a roda.

³³ A **vigilância hierárquica** possibilita uma espécie de controle nunca visto na humanidade. Ao vigiar o corpo, ocorre um nítido processo de total sujeição e domínio integral do comportamento. É a idealização de um instrumento disciplinar perfeito, em que todos estariam submetidos à mesma observação. Este princípio é evidenciado no corpo econômico, ou seja, nas fábricas. O controle de produção totalmente observável praticamente exclui o erro e o ócio, aumentando assim os rendimentos. A **sanção normalizadora** pressupõe um sistema penal, uma micropenalidade para a possível transgressão a qualquer norma. A disciplina atua como um tribunal de consciência, impondo penas leves e severas (FOUCAULT, 2006, p. 143-154).

Você vai ter que manter seu corpo como? [...] Levantado, porque quando eu levanto meu corpo quer dizer que eu tô o que? [...] Observa quem é que tá bem sentando, com as pernas bem organizadas. [...] O rapaz cansou, mas pode levantar esse “corpicho” (professora A3).

Analisando esses diferentes momentos retratados, verifica-se uma ritualização das práticas pedagógicas, uma determinação em relação a um comportamento corporal desejado e adequado aos olhares das professoras, além do uso de mecanismos para manter o controle e a disciplina. O movimento não é permitido no momento da roda. Ele é controlado e vigiado, como se os movimentos e as brincadeiras devessem ter uma hora e um local determinados pelo adulto. A expressão do corpo das crianças muitas vezes exibiu uma demonstração acerca de suas apreciações sobre a atividade realizada, pela vontade e a necessidade de se mexer, pela enunciação de alguma memória que lhes visitou etc., mesmo quando esses gestos não eram esperados e quebravam o comumente estabelecido do disciplinamento, este que obedece à lógica do enrijecer, formatar, homogeneizar, silenciar e obedecer.

Um trabalho pedagógico que se configura nessa prática vale-se de mecanismos de poder e se caracteriza por uma forma de educação que controla, reprime, corrige e modela. Soares (2002, p. 18), ao abordar as imagens no corpo na educação, ressalta que “os corpos que se desviam dos padrões de uma normalidade utilitária não interessam. Desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma educação que privilegie a retidão corporal”.

Essa forma de organização da roda de conversa não favorece a construção da autonomia; ao contrário, termina por “educar” os corpos, modelá-los para que aceitem uma posição submissa (não deitar, permanecer quieto, quase imóvel, obedecer às regras, ser o mais comportado). Essa submissão coaduna-se com uma concepção que confere à criança o lugar de ser incapaz, incompetente e frágil, e não de protagonista, ator e agente social nas aprendizagens e nas relações.

O sentido da roda: como instrumento disciplinador/regulador da palavra

Para Sarmiento (2011, p.27) é preciso “ouvir a voz das crianças”. Como ouvi-las se estão sendo silenciadas, principalmente, nas atividades que deveriam promover a fala o diálogo? Como compreender seus desejos e necessidades, se testemunharam-se monólogos e não diálogos? É preciso rever o posicionamento dos profissionais quanto ao uso da palavra, pois, ao se verem atolados pelos afazeres cotidianos, eles se preocupam mais em falar e menos em ouvir. Suas proposições junto às crianças direcionam-se para que estas

simplesmente respondam às perguntas, e as respostas devem girar em torno do que os adultos objetivam ouvir, o que acarreta uma participação decorativa e manipulada.

A roda de conversa na Educação Infantil é (ou deveria ser) compreendida como momento de encontro entre os sujeitos para conversar sobre assuntos de seus interesses, momento que estimula, provoca e instiga a curiosidade. A roda deveria ser um lugar de diálogo e não de monólogo, pois “se há roda, há conversa” (BOMBASSARO, 2010, p.27). Desta forma, o diálogo é composto por pelo menos três elementos: o falante, o interlocutor e o contexto:

as relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor [...] parte inerente de todo enunciado, entendido este não como unidade de língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre as palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (FARACO, 2003, p. 64).

A conversa em roda compreende o exercício da fala, da palavra para conversar, o comunicar-se de forma democrática numa interlocução polifônica. Não é só a expressão da palavra pura e simples, mas de ideias, pensamentos, sentimentos, gestualidade, humor, dramaticidade, concepções de mundo, ações e posicionamentos diante da realidade, expostos, portanto, em diferentes linguagens;

na conversa, há possibilidade do encontro com o outro, consigo mesmo e com o mundo – o mundo de cada um e o mundo maior do qual todo mundo faz parte e que, portanto, é do mundo – e esse encontro pode conduzir a um entendimento e uma intervenção sobre si mesmo sobre o outro e sobre o mundo (BOMBASSARO, 2010, p. 27).

A roda é linguagem, na perspectiva pontuada por Junqueira Filho (2005); é toda e qualquer produção, realização e funcionamento do homem e da natureza. E cada linguagem tem estrutura e regras próprias de funcionamento, a partir das quais pode ser aprendida e continuar a ser produzida.

Para ser colocada em ação, a roda precisa ser estudada como “conteúdo-linguagem”, isto é, ser aprendida em sua estrutura e em suas regras próprias de funcionamento pelos sujeitos que dela participam (crianças e adultos), em linguagens verbais e não verbais. Afinal, roda é onde se aprende e se ensina em via de mão dupla.

Contrariamente às proposições postas, evidenciaram-se nas rodas de conversa observadas as conduções dos diálogos pelas professoras. Essa postura acarretou o posicionamento das crianças de serem respondentes às perguntas dos adultos. Até o diálogo sobre as leituras literárias ficou a cargo das explorações conduzidas pelas perguntas das

professoras. Houve, assim, um adestramento das falas e do pensamento das crianças, acarretado pela centralização ocupada pelo adulto.

Evidenciou-se uma contradição aparente com o discurso de valorização do desenvolvimento da autonomia e da formação integral da criança quando se estabeleceu um discurso monológico, condicionado pela expectativa do professor. Nisso, o docente aliena o sujeito e também se aliena, ao negar a singularidade e a historicidade em si, no outro e no processo da roda.

O sentido da roda: como instrumento disciplinador/regulador das relações

O conceito de relação defendido nesta pesquisa tem como referência a premissa de que os espaços educativos para a primeira infância promovem (ou deveriam promover) o encontro e o convívio entre a diversidade de sujeitos e de suas culturas; são lugares onde a criança pode construir um sentimento de pertencimento e reconhecimento. É possível, então, que a partir das relações estabelecidas nesse contexto, a criança passe a ser protagonista. Considera-se que

um clima social positivo é favorecido também pela qualidade das relações entre adultos e entre adultos e crianças. Esta última requer, de um lado, uma atenção contínua e competente aos sinais enviados pelas próprias crianças e ao emergir das suas necessidades de segurança, gratificação e autoestima [...] a dimensão afetiva representa um componente essencial dos processos de crescimento também no plano cognitivo (FARIA, 1995, p. 96).

Nas práticas desenvolvidas nas instituições, a criança deve ser entendida como sujeito capaz e produtor de culturas e (re)conhecimentos, enquanto a atuação dos adultos deve propiciar um ambiente planejado que possibilite momentos de experiências compartilhadas e de uma escuta sensível e atenta em relação a ela. Todavia, o que ficou explícito na investigação é que, nos momentos das rodas de conversa, as crianças não compartilham a responsabilidade dos processos decisórios e, ainda, que são desconsideradas na tomada das decisões. A condução do trabalho pedagógico é centrada nos adultos, uma vez que eles decidem todas as atividades e experiências. Observou-se, a partir dos registros da pesquisa, que nas instituições envolvidas a demarcação entre o que é ou não permitido fica evidenciada, mas sem levar em consideração as necessidades e os interesses das crianças. Elas não têm oportunidades de escolha nem de experimentar situações de maneira livre, já que o comando e a vigilância por parte dos adultos são permanentes.

As interações sociais entre os sujeitos (crianças entre si e crianças e adultos) e entre a criança e o meio são importantes, tendo em vista que são constituintes do homem. É interagindo que a criança constrói uma imagem de si, brincando, sentindo, aprendendo, explorando, conhecendo. Esse processo torna-se mais rico e produtivo, como afirma Strenzel (2000, p. 5), “[...] quando um sujeito pode referenciar-se no outro, encontrar-se no outro, diferenciar-se do outro, opor-se ao outro e, assim, transformar e ser transformado por este”.

Assim, para Anjos (2006, p.514-515),

[...] o termo interação passou a ser concebido como englobando mais do que fazer algo juntos, passando a contemplar a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional. [...] Nesse sentido, os movimentos ou as transformações de comportamentos de um dos componentes (no caso as crianças), não podem ser compreendidos sem que se considere a existência, os movimentos ou o comportamento de outros componentes (ou outras crianças), mesmo que entre elas não haja uma troca explícita ou que não façam algo conjuntamente.

Nessa forma de compreensão, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações de que participa. Na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009). Nesse sentido, as interações tomam uma dimensão de extrema importância na educação de crianças.

Mas o que poderia ser, de fato, a roda de conversa na Educação Infantil?

Para responder a essa questão, pode-se recorrer aos debates travados durante a apresentação dos resultados parciais desta pesquisa no XIV Seminário Integrado de Pesquisa em Educação, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás em dezembro de 2014. Questionou-se, no evento, se seria possível a realização da roda de conversa com outras categorias geracionais. Nesse momento foi preciso recorrer aos estudos de Cecília Warschauer (1993, 2001), autora que apresenta duas produções sobre seu trabalho com a roda de conversa, entendida como lugar da parceria entre professor, alunos e conhecimento. É possível pensá-la como um espaço de encontro, de reunir pessoas com diferentes idades, experiências e maneiras de pensar. Abordam-se as oportunidades formativas dentro e fora da escola.

De acordo com Warschauer (2001, p. 4),

uma das características da roda é propiciar espaço para a singularidade. Para incluir o diferente, é necessário haver e criar espaços para o singular, conceber-se como pessoas únicas, com histórias de vida que não se repetem. Pode-se vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os mesmos são sentidos de diferentes maneiras. As narrativas do vivido são experiências sobre os acontecimentos e não os acontecimentos em si. Dessa maneira, ao ouvir a história de alguém, pode-se extrair significados diferentes dos que ela mesma atribui. Além disso, as narrativas de vida podem evidenciar os seus feitos. Nesse sentido, as rodas favorecem uma tomada de consciência e uma grande possibilidade de tomar a própria vida nas mãos, tendo mais autoridade sobre ela e podendo exercer melhor sua autoria, palavras que tem a mesma origem etimológica.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir para problematizar práticas e saberes relacionados ao trabalho com crianças. Destaca-se a importância da constante reflexão acerca dos modos de se relacionar. Atenta-se, ainda, para a necessidade de enxergar e escutar o contexto complexo e múltiplo em que essas práticas e saberes são produzidos e concretizados, pois a simplificação das relações acaba corroborando a culpabilização de alguma das partes. Por fim, considera-se importante proteger as crianças das diversas formas de violação de direitos, das variadas situações de violência, desigualdade, exclusão, discriminação e de não participação.

Este trabalho chega à sua conclusão ciente de que se trata apenas de um dos muitos olhares possíveis acerca da participação de crianças, uma vez que o tema é amplo. O percurso deste estudo, cuja discussão certamente não se encerra aqui, foi trilhado entre tantas outras possibilidades investigativas existentes. Ao empreendê-lo, foi preciso delimitar tempo, espaço, sujeitos, estratégias, entre outras ações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. E como toda escolha é arbitrária, a que foi possível e exequível configurou-se nesta produção.

Cunha e Fernandes (2012, p. 2) chamam atenção para a necessidade de “aprofundar a nossa compreensão sobre o direito das crianças participarem”, pois, sem a devida compreensão dos princípios em que se baseia a participação na infância, corre-se o risco de minimizar o significado desse conceito e de torná-lo um exercício vazio.

Hoje é possível finalizar esta investigação acreditando na possibilidade concreta de uma relação pedagógica democrática, baseada no compartilhamento de poder, no respeito aos diferentes saberes, culturas, sentimentos e ações. Estas palavras finais pretendem remeter à compreensão de que é preciso lutar todos os dias contra fatores que promovem relações nas

quais crianças e adultos só participam de maneira verticalizada, sob descaracterização de suas especificidades.

A roda de conversa deveria ser um momento fundamental na relação afetiva entre as professoras e as crianças e para as crianças entre si. Deveria também lhes permitir tomar consciência de alguns fatos da vida e da diversidade cultural. A roda de conversa deveria ser “bússola”, à medida que permite estabelecer novas direções no decorrer do trabalho. Vai além, portanto, de estabelecer o bate-papo; é um momento de estabelecer incentivos ao exercício da cidadania, da democracia, de ouvir e de ser ouvido.

Devido à sua função organizadora, é preciso sempre recorrer aos registros dessa atividade para que sejam tomados os encaminhamentos e revistas as definições. A investigação realizada apontou que o registro e o planejamento tornam-se ferramentas fundamentais no processo de tornar as crianças partícipes das relações pedagógicas. É por meio do registro que se compreendem os modos como as crianças significam o que é proposto e é pelo planejamento que se pode perspectivar uma relação mais igualitária, autônoma e participativa.

Planejar é pensar intencionalmente as ações que serão desenvolvidas com as crianças, e o processo de definir, orientar e prever as situações pedagógicas é, sem dúvida, imprescindível para que se potencializem possibilidades de desenvolvimento das crianças, bem como a ampliação do seu repertório social e cultural. O registro, por sua vez, é um instrumento fundamental, se utilizado pelo profissional para que haja a inserção da criança na tomada de decisões. Tornar as crianças partícipes da relação pedagógica não significa deixar de tomar decisões sobre o que acontece ou se ausentar da orientação das propostas educativas, mas partilhar com elas o direito de participar e levar em consideração o que fazem, pensam, desejam e falam sobre o que foi proposto e, a partir daí, redimensionar as ações.

A rotina das rodas deveria incluir o sentar-se em círculo, o planejamento conjunto das atividades, a troca de ideias e pontos de vista sobre os projetos de trabalho e as demais atividades em andamento ou sobre qualquer tema significativo para o grupo e a avaliação sistemática do vivido. Assim, a roda não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos.

Apontamentos para outros debates

Apesar desta investigação ter sido efetivada junto às crianças de quatro anos de idade, percebeu-se, ao analisar os registros, que as crianças quase não apareciam no desenrolar da

pesquisa. A análise da participação a partir das crianças ficou, portanto, inviabilizada. Considera-se, ainda, que seriam possíveis outros itinerários e escolhas para a realização da pesquisa, pois ao finalizar-se a escrita surgiu a indagação: como falar de participação das crianças sem criar mecanismos que dessem voz a elas? Se fosse possível recomeçar esta pesquisa, partiria-se dessa constatação e, por consequência, da seguinte questão: qual o sentido e lugar da participação nas rodas de conversa *a partir das vozes das crianças*? Talvez essa nova postura pudesse apontar novos caminhos para que, de fato, se compreendesse a participação e as suas mediações na relação entre adultos e crianças na ação educativa.

A despeito disso, reitera-se aqui a defesa de que a participação infantil nos contextos educativos deve alicerçar-se nos princípios que reconhecem as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos e a instituição educativa como um espaço de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade que se afirma com direitos. A criança é um agente social, ser humano concreto que vivencia uma infância como processo de construção social, política e científica, e esse processo precisa considerar sua pluralidade e sua heterogeneidade.

Partindo das necessidades e curiosidades das crianças, Faria (1999, p. 70) apresenta outra “ordem” de trabalho, quando sinaliza que a educação das crianças pequenas deve-se contrapor-se à “ordem” da normalidade, em que se garanta o imprevisto e o exercício da provisoriidade. Essa forma de trabalho deve tomar a criança como protagonista. Nesse sentido, é inviável a construção de uma pedagogia que coloca a criança de maneira submissa ante a uma programação adulta; ao contrário, ela deve considerar as ideias expressas pelas crianças de modo que os espaços e tempos disponíveis sejam coerentes com o tempo da infância, o tempo *aion*, um tempo intensivo e não linear (GODOI; SILVA, 2011, p. 145).

Esta pesquisa chega às suas conclusões com um desejo: o de que as rotinas e as propostas pedagógicas nas instituições educacionais deixem de silenciar as crianças, parem de depreciar suas capacidades de interlocução com os adultos. E ainda: que os profissionais aprendam a dialogar entre pares, ou seja, troquem o silêncio pela palavra sábia, pois “aqui ninguém é senhor se prevalece o amor. Na roda a gente se ajunta, se inventa e se reinventa. Na roda a gente se lança, a gente balança, a gente é criança” (GRUPO EMCANTAR, 2012).

O desafio está lançado. Novos estudos podem contribuir para a continuidade da escrita do percurso histórico deste tema. Entre fios e tramas, vamos construindo juntos a história da infância, da criança e da Educação Infantil. Neste contexto, fica latente o desejo de ver, cada dia mais presente, *o direito à participação da criança como pressuposto político e pedagógico*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade.** São Paulo, Cortez. 2006.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil.** 2010. 350f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância) - Universidade do Minho, Braga, 2010.

ALDERSON, Priscila. Direitos e ritos institucionais: um século de infância. **Zero-a-Seis**, n. 15, jan./jul. 2007. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/sumario15.html>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma Sociologia da Infância: jogos de olhares, pistas para a investigação.** Lisboa: ICS. 2009.

ANAVITARTE, Erika Alfageme. **De la participacion al protagonismo infantil: propuestas para la accion.** Madrid, 2003.

ANJOS, Adriana Mara dos. Interações de bebês em creche. **Estudos psicológicos.** Natal, v. 9, n.3 p.513-522, set.-dez. 2006.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Adriana. **Trajetórias e embates na construção de um currículo educativo em um espaço não formal de ensino.** 2009. 178f. Monografia (Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAYDE, Carmem M.; KAERCHER, Gladis E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2011.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1986. v. 17 (Coleção Novas buscas em educação).

BESSA, Beatriz de Souza. As Experiências de Walter Benjamin. **Morpheus** - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - ano 5, n.9, 2006. Disponível em:

<<http://www4.unirio.br/morpheusonline/numero09-2006/bessa.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BOGDAM, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil aprendendo a roda aprendendo a conversar**. 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Porto Alegre, 2010.

BONDIOLI, Anna. **Participação e qualidade em educação da infância: percurso de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: UFPR, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Câmara dos deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente: lei 8.069, 13/07/1990, Lei 8.242, 12/10/2001 e Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009a. Disponível em:<www.planalto.gov.br/2009/decreto/D6755.htm>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos; Fúlvia Rosemberg. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p.14, 9 dez. 2009c.

_____. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Consultora: Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009d.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações Sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau, 2004.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHIODA, Rodrigo. Antônio. **A roda de conversa e o processo civilizador**. 2004. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: ASA, 2004.

COHN, G. Adorno e a teoria crítica da sociedade. In: _____. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986. p. 7-32.

COLAÇO, Veridiana de Fátima Rodrigues. **Interações em sala de aula**: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Não publicada.

CORSARO, William A.. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de Educação Infantil. In: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3448--Int.pdf>> . Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. In: _____.(Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados. 2009.

COSTA, Érica A. G. de Araújo. **Conversas sobre infância**, alteridade e poder no âmbito das pesquisas com crianças. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2011, Salvador. **Anais...** . Salvador: UFBA, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 312f. Tese. (Doutorado em Estudos da Criança, área Sociologia da Infância) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2010.

_____. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G. SILVA, Mauricio Roberto (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Ação social e participação no contexto da creche. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2013.

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

CUSSIÁNOVICH, Alejandro; MÁRQUEZ, Ana. **Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes**. Tradução para o português: Sérgio Cataldi. Rio de Janeiro: Walprint, 2002.

DE ANGELO, Adilson. Que infância, para que criança?- Nas sendas da história. **Zero a seis**. Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 74-105, dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/8706>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

_____. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.

ESPINAR, Ángel A. **El ejercicio del poder compartido**: estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas em proyectos sociales. Lima: Escuela para el desarrollo e Save the children Suecia, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o próximo milênio. Curitiba. **Delta**, v. 17, n. especial, p. 1 – 9, 2001.

FARIA, Ana Lúcia G. (Org.). As novas orientações para uma escola da infância: In: **Grandes políticas para os pequenos**. Campinas: Papirus, 1995. p. 68-100. (Cadernos Cedes).

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Mariana (Orgs.). **Educação infantil pós - LDB**: rumos e desafios. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

FERNANDES, Natália Soares; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais. Braga: Universidade do Minho, 2006.

_____. Infância e direitos. In:_____. **Infância, direitos e participação**: representação, práticas e poderes. Braga: Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Manuela. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. 342f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós- Graduação em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

_____. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Eds.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas na infância e educação**. Porto: ASA. 2004. p. 55-104.

FERREIRA, Nilva Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRAZATTO, Lenice. Pensando a disciplina. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Madalena et al.. **Rotina e construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992. (Série Cadernos de Reflexão).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GAITÁN, Angel. Protagonismo infantil. In: _____. **La participación de niños y adolescentes em el contexto de la Convención sobre lo derechos de niño: visiones y perspectivas**. Bogotá: Actas del seminário, 1997.

GAITÁN, Lourdes; LIEBEL, Manfred. **Ciudadanía y derechos de participación de los niños**. Madrid: Síntesis, 2012.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1984a.

_____. **La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración**. Buenos Aires: Amorrortu, 1984b.

GODOI, Elisandra Oliveira; SILVA, Marta Regina Paulo da Silva. Achadouros de infância: problematizando a relação entre adultos e crianças na educação infantil. In: GEPEDISC – Culturas infantis. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil**. Goiânia, 2004.

GONH, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época). v. 123.

GONZAGA, Laerson Pires. **Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a Educação Física?** 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

GRUPO EMCANTAR. **Álbum Escutatória: canções infantis.** 2012. 1CD. 14 faixas.

HART, Roger. **Children's participation: from tokenism to citizenship.** Florence: Unicef, 1992.

HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de Identificação e Interpretação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Ediliber, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

JAMES, Allison; PROUT, Alan (Eds.). **Constructing and reconstructing childhood.** London: Flamer Presse, 1990.

_____; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood.** Cambridge: Polity Press, 1998.

_____. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials, **American anthropologist**, v.109. n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.ucpressjournals.com/reprintInfo.asp>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONING, Michael-Sebastian (Eds.). **The palgrave handbook of childhood studies.** London: Palgrave Macmillan, 2009.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância.** Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1981.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

_____; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** São Paulo: Papirus, 2003.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos:**

orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

LANSDOWN, Gerison. Promoting Children's Participation. In:_____. **Democratic Decision-Making**. Florence: UNICEF, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças piruetas e outros mascarados. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

_____. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28, jan-abr. 2002.

LAURINDO, Tânia Regina. **A educação pelo outro**: Lorelai, uma experiência de inclusão. 2003. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2003.

LE BRETON. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sônia M. S. Fuhrmann. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, sociedade e culturas**, Porto n.23, p. 71-90, 2005.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MAYALL, Berry. **Towards a sociology for childhood**: thinking from children's lives. Buckingham: Open University Press, 2002.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MORALES PINHEIRO, Maria do Carmo. A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo: da idade média à modernidade. **Poiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 48-62, jul. 2010. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10508/6982>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

MOTTA, Flávia. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, Elisa Acires Candal. KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogos. Campinas: Papirus, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Revista Nova Escola**: os novos pensadores da educação. São Paulo, edição n. 154, ago. 2002. p. 23.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de, GUIMARÃES, Célia Maria. Estudos sobre a avaliação na/da educação de infância: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011). In: CARDONA, Maria João; GUIMARÃES, Célia Maria. **Avaliação na Educação de Infância**. Viseu: PsicoSoma, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos et al. **Creches**: crianças faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.) Planejamento na Educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamento da Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança; Ed. Bezerra, 1997.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limonad. 1999.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna. Protagonismo infantil no processo político: as crianças e a elaboração legislativa na virada dos anos 80. **Jus navigandi**, 2009. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/13140/protagonismo-infantil-no-politico>>. Acesso em: 09 jun.2015.

POLLARD, Andrew. **The Social World of the Primary School**. London: Cassei Education.1985.

PROUT, Alan. Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS EM SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 2004. 23 p. Disponível em: <http://www.iec.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~/Modules/UMEventos/EventoView.aspx&ItemID=128&Mid=37&lang=pt-T&pageid=25&tabid=11>. Acesso em: 03 de mar. 2015.

_____. **The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children**. London: Routledge Falmer, 2005.

_____. Novas formas de compreender a infância. **Educação cultura e sociologia da infância**. São Paulo, ed. especial, 2013.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of National Reports. **Eurosocial Report**. Viena, n. 36, 1991.

_____. From useful to useful: the historical continuity of children's constructive participation. In: AMBERT, Anne-Marie (Org.). **Sociological studies of children**. London: Greenwich, 1995. v. 7. p. 49-76.

_____. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber, 2005.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-343, mai/ago. 2010.

_____. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-posições**. Campinas, v. 22, n. 1, p. 199 – 211, jan./abr, 2011.

RECH, Ilona Patrícia Freire. **A hora da atividade na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação público municipal**. 2004.136f. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Subjetividade em tempos de reificação: um tema para a psicologia social. **Revista da Universidade Católica de Goiás**. Goiânia, v. 28 , n.4, p. 23-51, 2001.

_____. Da relação indivíduo e sociedade. **Educativa**. Goiânia, v.10, n. 18, p. 29-46, 2007.

_____. Subjetividade: contribuições da psicanálise ao debate. In: RESENDE, Anita Cristina Azevedo; MIRANDA, Marília Gouvea (Orgs.). **Escritos em Psicologia, educação e cultura**. Goiânia: UCG, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Os descaminhos da democratização da educação da infância: **Zero-A-Seis**. Florianópolis, v. 9, n. 16, p.1-6, jul./dez. 2007.

RYCKEBUSCH, Cláudia Gil. **A roda de conversa na Educação Infantil: uma abordagem**

crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. 238f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 68. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. p.145.

SANTOS, Benedito R. dos Santos. **A cidadania “regulada” de crianças e de adolescentes**. Goiânia: PUC, 1999.

SANTOS, Lucíola L.C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SARMENTO. Manuel Jacinto. **Lógicas de Ação nas escolas**. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva, 2000.

_____. Imaginário e Culturas da Infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-69, jul./dez., 2003.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17- 40, jan./jul. 2005a. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 03 mar.2015.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005b.

_____; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Braga, n. 25, p. 183-206. 2007. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educações e práticas sociais**. Petrópolis, Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DA OMEPE, 28., 2012. **Anais...** 2012.

SAYÃO, Deborah. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-68, jan. 2002.

SHAPE UP EUROPE. **Towards a healthy and balanced growing up: children and adults taking action together!** Barcelona: P.A.U Education, 2006. Methodological Guidebook.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Igualdade e alteridade: a condição humana em questão**. Programa de pós-graduação em Educação. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG, 2008.

_____. **Do silêncio ao protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011.222f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

SILVA, Alma Helena A. Roda, roda, roda, pé, pé, pé ...investir na conversa de roda é uma forma de lutar pela cidadania. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação de Crianças em Creche - Salto para o Futuro.** TV Escola. ano XIX, n.15, p. 5-16, 2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-educcriancascreches.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2015.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação contemporânea).

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

_____; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances.** Presidente Prudente, v.12, n. 13, p. 50-64, 2005a.

_____. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-seis.** Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jan. 2005b. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras,** [S.l.] v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil:** indicações pedagógicas para educação de crianças de 0 a 3 anos. 2000. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

TOMÁS, Catarina. A.. As crianças como prisioneiras do seu tempo-espço: do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. **Currículo sem fronteiras,** [S.l] v. 6, n.1, p. 41-55, jan./jun. 2006a.

_____. **Há muitos mundos no mundo:** direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. 2006, 380f. Tese (Doutorado em Educação e Infância) - Universidade do Minho, Braga, 2006b.

_____. “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Contexto & Educação.** Unijuí, ano 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez. 2007. Disponível em :

<http://www.unigaia-brasil.org/Cursos/Materias/Participacao/RevConEdu78_02.pdf>.
Acesso em: 20 de jan. 2015.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma:** para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <http://www.fundabrinq.org.br/portal/alias__Abrinq/lang__pt-BR/tabid__139/default.aspx>.
Acesso em: 25 abr.2015.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm> . Acesso em: 15 abr 2015.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patricia Lapot. Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito da criança. In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Ligia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

VASCONCELOS. Giselle Silva Machado. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!” a participação das crianças na relação pedagógica:** um estudo de caso na educação infantil. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2010.

VAZ, Alexandre Fernandes. Técnicas corporais e cuidados com o corpo em ambientes educacionais: aspectos da formação de professores e professoras. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 55-66, 2001.

VYGOTSKY. L. S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas II:** problemas de psicología general. Madrid: Visor, 1992.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n. 1, 21-39, jan./jun. 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Rodas em Rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel A Beraza. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotsky:** contexto, contribuições à psicologia e o conceito da zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Univali, 2001.

ANEXO A
Roteiro para entrevista com a professora regente

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Escola de Formação de Professores e Humanidades

PESQUISA: A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

1. Para você, o que é:
 - 1.1 Participação infantil?
 - 1.2. Ação infantil?
2. Que sentido tem a participação das crianças no contexto da educação infantil?
3. Qual o papel do professor neste contexto?
4. Segundo alguns autores, dentre os direitos de proteção/provisão/participação, este último é aquele menos garantido às crianças. Na sua opinião, quais os limites e as possibilidades de efetivação desse direito?
5. Qual o papel do registro e do planejamento diante uma relação democrática entre crianças e adultos?
6. Como você compreende o lugar da participação das crianças na ação pedagógica aqui no CMEI?
7. Você sente que o grupo necessita estudar/discutir mais sobre o que significa as expressões: “escutar as crianças” e “Participação Infantil” ou você considera que isto já está claro, o que falta é uma prática que efetive este discurso?
8. Ao considerar as atividades coletivas e a ação desenvolvida por você com o seu grupo de crianças, qual reflexão que você faz sobre a participação das crianças?
9. Pra você, o que significa a roda de conversa?
10. Qual o sentido e o lugar da participação das crianças na roda de conversa?

ANEXO B
Questionário aplicado às professoras

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Escola de Formação de Professores e Humanidades

PESQUISA: A participação das crianças na roda de conversa: Possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil

QUESTIONÁRIO³⁴

CMEI: _____

A – IDENTIFICAÇÃO

1- Nome: _____

2- Idade: _____

3- Sexo: () Feminino () Masculino

B – PROFISSIONAL

1- Quanto tempo trabalha na prefeitura? _____

2- Quanto tempo trabalha no CMEI? _____

3- Carga horária: () 20h () 30h () 40h

4- Função: () Professor Regente () Auxiliar de atividades educativas

5- Trabalha em outra instituição educativa? () Sim () Não

Em caso afirmativo responda as questões seguintes, caso contrário pule para a questão 8.

6- Qual a função que você exerce? _____

7- Qual a carga horária cumprida na outra unidade? () 20h () 30h () 40h

8- Formação

() Ensino médio - Magistério

() Pedagogia – Educação Infantil

() Outros - Magistério

09- Tem pós-graduação?

() Sim, em nível de Especialização

() Sim, em nível de Mestrado

³⁴ Elaborado a partir de Vasconcelos (2010).

Sim, em nível de Doutorado

Não

10- Você participou neste ano de alguma formação continuada na área da Educação Infantil?
Não considerar as reuniões pedagógicas e os grupos

de estudos promovidos pelo CMEI.

Sim Não

No caso de resposta positiva, responda as questões 12 e 13; caso contrário, passe para o item C.

11) Esta formação continuada foi promovida pela Secretaria de Educação

de Goiânia? Sim Não

12) Qual a carga horária da formação? 10h 20h 30h 40 h

Outros, quais? _____

C – CONTEXTO EDUCATIVO

1- Os documentos abaixo foram produzidos pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de nortear o trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil. Assinale aquele(s) cujo conteúdo você conhece.

Saberes sobre a infância, 2004

Infâncias e crianças em cena, 2012

Indicadores de qualidade - 2004

2- Você conhece a Proposta Político-Pedagógica do CMEI?

Sim Não

Em caso afirmativo responda a próxima questão, caso contrário passe para a questão 4.

3- Você participou da sua elaboração e/ou reelaboração?

Sim Não

4- A proposta educativa do CMEI está clara para você?

Sim Não

4.1. Em sua opinião, qual é a proposta educativa do CMEI?

5 – Para você, os projetos desenvolvidos procuram levar em consideração o que as crianças pensam sobre a instituição?

Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

D) AÇÃO PEDAGÓGICA

1- Como você identificaria sua metodologia de trabalho com as crianças:

() Proponho *atividades pautadas nas datas comemorativas* e interesse das crianças.

() Tenho *conteúdos* (ou Núcleos de ação) pré-definidos e de acordo com o movimento do grupo vou propondo ações que são avaliadas a partir do que as crianças apontam.

() Trabalho com *projetos temáticos* ao longo do ano. As ações desenvolvidas no projeto partem da indicação das crianças.

() Trabalho com *projetos de trabalho* ao longo do ano. As ações desenvolvidas no projeto partem da indicação das crianças.

() Baseada exclusivamente em *brincadeiras*.

() Minha metodologia de trabalho consiste em propor *atividades diversas* (colagem, pintura, história, teatro, brincadeiras, jogos) não tendo um conteúdo definido a ser seguido.

2- Você planeja sua ação educativa e pedagógica (tempo, espaço, escolha de materiais, atividades, rotinas) com as crianças?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

3- O planejamento é: () Diário () Semanal () Quinzenal () Mensal

3.1. Em que momento e de que forma o planejamento é retomado em sua ação docente?

4) A Educação Infantil tem como finalidade cuidar e educar crianças. Este

binômio é considerado indissociável na prática. Você planeja os momentos de cuidado às crianças? () Sim () Não

5- Você faz registros?

() Sim. Quais? _____

() Não. Por quê? _____

6- Você leva em consideração o seu registro ao planejar a rotina com as crianças? () Sim. Como? _____

() Não. Por quê?

7- Como você caracterizaria o seu registro:

() Reflexivo – Tem como objetivo fazer refletir sobre a minha ação pedagógica.

() Investigativo – Tem como objetivo possibilitar o conhecimento sobre o mundo das crianças.

- Documentário – Tem como objetivo documentar as minhas ações pedagógicas.
- Não sei bem, faço por um questão de obrigação profissional, mas não consigo perceber a importância dele para a minha prática.
- Reflexivo, Investigativo e Documentário.
- 8- Você acredita ser importante escutar as crianças?
- Sim. Por quê?
- Não. Por quê?
- 9- Você elabora metodologias que tem como objetivo atrair a participação das crianças?
- Sim. Quais?
- Não. Por quê?
- 10 – Na sua atuação profissional, em quais momento da ação educativa e pedagógica a criança é reconhecida como sujeito do processo?
- no planejamento
- nos registros
- na produção dos relatórios
- na produção da ficha avaliativa
- na minha prática cotidiana.
- 11 – Em qual instrumento é possível registrar e evidenciar os interesses e necessidades das crianças?
- documentação pedagógica
- diário de turma
- relatório trimestral
- relatório mensal
- fichas avaliativas
- no portfólio
- 12 – Nos tempos e espaços do CMEI, em qual momento dos listados abaixo você acredita ser aquele em que as crianças são MAIS ouvidas:
- Chegada
- Roda de conversa
- Lanche
- Atividades propostas

- Atividades coletivas (festas, teatros, etc)
- Saída
- Parque
- Passeios
- Nas brincadeiras livres
- Nas brincadeiras dirigidas

13 – E em quais são MENOS ouvidas:

- Chegada
- Roda de conversa
- Lanche
- Atividades propostas
- Atividades coletivas (festas, teatros, etc)
- Saída
- Parque
- Passeios
- Nas brincadeiras livres
- Nas brincadeiras dirigidas

14 – Se você fosse refletir profundamente, poderia afirmar que há espaço para você participar ativamente das decisões importantes do CMEI?

- Sim. Por quê? _____
- Não. Por quê? _____

Caro Colega,

Obrigada por ter respondido as questões. Estas respostas servirão de instrumento na compreensão do contexto da instituição. Reafirmo o compromisso com o sigilo na identificação do respondente.

Obrigada.

ANEXO C
Síntese das entrevistas – CMEI Laranja

A participação das crianças na roda de conversa:
Possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil

CMEI/PROFESSOR	PARTICIPAÇÃO	AÇÃO INFANTIL	SENTIDO DA PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PAPEL DO PROFESSOR	PARTICIPAÇÃO EFETIVA DOS SUJEITOS
CMEI LARANJA	É proporcionar a elas ser criança realmente, deixá-las falar, expor suas ideias e vivências, seu cotidiano, suas emoções, sempre com orientação da educadora ou de um adulto.	A ação infantil similar à participação infantil; a criança como sujeito de direitos.	As crianças direcionam a educação. Por mais que sejam feitos planejamentos e propostas ações, se não contemplarem seus interesses, essas propostas não se concretizam.	É o orientador, mediador das crianças na rotina diária, brincadeiras, atividades, na relação com o outro.	É difícil garantir o direito de participação das crianças visto que “dá mais trabalho” para o profissional. A escuta e a participação delas geram movimentação, bem diferente da forma tradicional de se educar. Existem limites e conteúdos que obviamente o currículo da educação deve contemplar e que nunca apareciam no interesse das crianças. Mas mesmo assim seria possível trabalhá-lo de forma a atender ao interesse infantil.
	REGISTRO DO PLANEJAMENTO E A RELAÇÃO DEMOCRÁTICA ADULTO-CRIANÇA	PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA	ESCUA E PARTICIPAÇÃO NA AÇÃO DOCENTE	PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA AÇÃO COLETIVA	O SENTIDO E O LUGAR DA PARTICIPAÇÃO NA RODA DECONVERSA
	O planejamento é fundamental para condução do trabalho com as crianças e o registro é a forma que temos de documentar e refletir sobre nossas ações e sobre as ações das crianças. Acho que é a melhor forma de avaliação. Sem esses instrumentos, o professor fica perdido.	A instituição trabalha e efetiva a participação das crianças desde a chegada, quando são elas que organizam seu material, que fazem a oração na acolhida, dão ideias para o cardápio e avaliam ainda as ações do CMEI na avaliação institucional.	Sempre é importante estudar mais. Quando se deixa de estudar, as coisas vão se perdendo. Porém, o grupo tem tentado estudar sobre o tema e sobre registro nos momentos coletivos.	Faltam instrumentos para proporcionar de forma mais lúdica e prazerosa os momentos de participação das crianças. Acho que não tinham de ser “momentos” e sim todo o tempo; porém, em muitas situações deixo de ouvi-las para manter uma certa tranquilidade.	A roda de conversa é o melhor momento para perceber os conhecimentos prévios e já construídos pelas crianças, a coerência de suas falas, a forma como se relacionam e se expõem no grupo.

ANEXO D
Protocolo de registro de pesquisa

**Protocolo de registro de pesquisa:
A participação das crianças na roda de conversa:
Possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil**

CMEI:

Data:

Horário:

Crianças Presentes:

1. Descrição da atividade da roda
1.1. Formato - 1.2. Assunto - 1.3. Mediação - 1.4. Cotidiano da roda - 1.5. Arquivo -

2. Diálogos em roda		
Situação desencadeada da roda	Professor	Crianças

3. Assuntos da roda			
Aspecto político	Aspectos do cotidiano	Aspecto do conhecimento	Aspecto da ação educativa (tempo, espaço, materiais)

4. Sequência da roda		
Como começa	Como termina	Passagem para outra atividade

5 – A roda no planejamento do professor

ANEXO E
Síntese de registro de pesquisa – CMEI Verde

**Protocolo de registro de pesquisa:
A participação das crianças na roda de conversa:
Possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**

CMEI: Verde

Data: 18/08 segunda-feira

Horário: 13h30min

Crianças Presentes: 12

1. Descrição da atividade da roda
1.1. Formato - linear. (Crianças alinhadas uma ao lado da outra) 1.2. Assunto – Projeto “Frutas” 1.3. Mediação – professora 1.4. Cotidiano da roda – diálogo entre professora e crianças 1.5. Arquivo – MOV6902

Atividade da roda de conversa realizada com um momento de atividade centrada no adulto e com objetivos relacionados ao projeto de trabalho.

2. Diálogos em roda		
Situação desencadeada da roda	Professor	Crianças
Projeto de trabalho... As crianças retornam para a sala e são organizadas de forma linear, uma ao lado da outra. A seguir a professora inicia a explicação da atividade, pois as crianças estavam curiosas para saber porque a professora estava usando uma touca nos cabelos...as crianças começam a falar que se utiliza a touca para não cair cabelo nos alimentos...a partir da curiosidade das crianças a professora pergunta: O diálogo na atividade é estabelecido pelas perguntas da professora e as respostas das crianças.	– Para que a gente coloca touca?	– Para não cair cabelo no colega
	– Para não cair cabelos?	– No prato.
	– Não cair cabelos no alimento	
	– Acho que a N. já descobriu o que vamos fazer hoje.	
	– É alguma coisa de?	– Comer.
	– É alguma coisa de comer...	
	– E por que eu trouxe frutas?	– N – para fazer uma salada de frutas.
	– Será que vamos fazer uma salada de frutas?	– Vamos...
	– Hoje nós vamos fazer uma brincadeira.	– Etapa
	– Uma brincadeira de adivinhação	– Ebaaa!
	– Olha só a regra da brincadeira	
	– A tia L. vai amarrar uma venda. Venda é aquilo que tampo o olho. Não vai poder enxergar nada. Todo mundo vai participar. Tudo bem?	– - É a cabra cega.
	– É como se fosse a cabra cega...isso mesmo, N....	
– Dentro daquela bacia tem várias frutas. E eu não vou falar o nome de nenhuma...eu vou pegar uma frutinha lá dentro,	– A tia A, também.	

<p>você vai pegar, vai cheirar, vai experimentar. E falar que fruta é essa.</p> <p>– Quem vai adivinhar são vocês...tem tanta fruta gostosa, acho que vou participar dessa brincadeira também.</p>	
<p>– Vamos chamar a tia A. para participar? E a tia C.?</p>	- Também.
<p>– E o G, também?</p>	- Eu já ia falar G.
<p>– Ah você, L, já ia falar G. também....</p>	
<p>– Eu vou começar com o L. Senta aqui L.</p>	- Isso é um pano.
<p>– Não é uma venda....</p>	- Tia eu já vi essa brincadeira...
<p>– W., agora você vai sentar e escutar...</p>	
<p>– Tá vendo alguma coisa? Nadinha? Muito bem!!!</p>	
<p>– Pra que eu vou colocar a luva?</p>	- Pra não sujar a mão.
<p>– Não, pra não sujar a fruta.</p>	
<p>– Ah, esqueci de contar uma regra da brincadeira...não pode contar. Quem contar não vai participar da brincadeira...</p>	É, vai ficar de castigo.
<p>– Não. Só não vai participar. Combinado?</p>	
<p>– Prepara a mão para pegar no alimento. Já passou álcool na mão.</p>	
<p>– Agora, L., eu vou dar uma frutinha pra você.</p>	- Não pode falar.
<p>– Pega. Você pode cheirar. Não olha, – Não tira a venda. Cheira. – Você conhece o cheira dessa fruta. – Experimenta. – Descobriu, não. Então, vou pegar outra.</p>	- Cheira, cheira.
<p>– Descobriu, não. Então, vou pegar outra.</p>	- Não.
<p>–</p>	- O tia, é morango
<p>– Éee, essa é fácil....</p>	- Tia eu
<p>– Não, eu não chamei ainda...</p>	
<p>– Vem AB</p>	- Ninguém pode falar...
<p>– Abra a mãozinha, cheira.</p>	- É manga.

- Ahhh, você acertou	
- J, vem	
- Todos podem ficar tranquilos. Depois todos vão comer morango.	
- Você tá enxergando alguma coisa?	- Não.
- Que frutinha é essa...	- Goiaba
- O, vem	
- Vem, E.	
-	
- Agora é a vez do E	- Tia o E já foi!!!
- Não, foi não...	
- E qual é a fruta.	- É limão!
- O limão é doce ou azedo?	- É azedo.
- E essa fruta?	-É goiaba....rrrs

3. Assuntos da roda			
Aspecto político	Aspectos do cotidiano	Aspecto do conhecimento	Aspecto da ação educativa (tempo, espaço, materiais)
	Ausente. A participação das crianças é muito mais como ouvinte e a fala apenas para esclarecimento de dúvidas. A fala da professora é uma característica bastante presente, pois, é ela quem disponibiliza as <i>informações e instruções</i> . As crianças têm um papel de ouvintes, respondendo aos questionamentos	Relacionado ao projeto de trabalho em desenvolvimento, envolve cheiros, formas, sabores das frutas, se a semente pode ou não ser engolida.	Preparo do espaço, com retirada mesas e cadeiras, preparo de frutas variadas, e tempo adequados à atividade, com a participação de todos. Centrado no adulto.

Quando L. volta para seu lugar na roda, a J. comenta: “meu pai já comprou morango”. L. continua a saborear seu morango.

Como relação ao combinado de ninguém falar nada, todos ficam calados.

Após as crianças serem vendadas e adivinharem a fruta, a atividade foi concluída, com todos degustando as frutas.

Durante a exploração das frutas, as crianças respondiam aos questionamentos da professora sobre: quantidade, sabor, espessura...a professora ia questionando se a fruta era: dura ou macia? Doce ou azeda? A cor da fruta?

4. Sequência da roda		
Como começa	Como termina	Passagem para outra atividade
A roda inicia com a professora solicitando que as crianças sentem-se encostadas na parede da sala.	Nesse dia terminou com a professora perguntando se as crianças gostaram da brincadeira e servindo as frutas para as crianças. A seguir a professora anunciou que no dia seguinte eles iam trabalhar o poema da uva. A seguir todos foram lavar as mãos enquanto a auxiliar organizava mesas e cadeiras para as crianças sentarem-se fazerem outra atividade.	As crianças são convidadas para o próximo de momento...

5 – A roda no planejamento do professor
□ RODA DE CONVERSA SOBRE O FINAL DE SEMANA E PARA EXPLICAR AS REGRAS DA BRINCADEIRA DE ADIVINHAÇÃO: DE OLHOS TAMPADOS CADA UM TENTARÁ DESCOBRIR QUAL É A FRUTA, PELO TATO, OLFATO OU PALADAR;

CMEI: Verde

Data: 19/08 - Terça-feira

Horário: 13h30

Crianças Presentes: 14

1. Descrição da atividade da roda
<p>1.1. Formato - linear. (Crianças alinhadas uma ao lado da outra)</p> <p>1.2. Assunto – Projeto “Frutas” - Poema “Uvas”</p> <p>1.3. Mediação – professora</p> <p>1.4. Cotidiano da roda – dialogo entre professora e crianças</p> <p>1.5. Arquivo – DSCN0010 – 23:04</p>

2. Diálogos em roda		
Situação desencadeada da roda	Professor	Crianças
<p>Projeto de trabalho...</p> <p>As crianças retornam para a sala após o lanche sentam-se de costa pra parede. Ao iniciar a fala, a professora pede às crianças para se sentarem de frente para o quadro, no qual está fixado o cartaz com o poema Uvas...</p>	<p>– Vamos mudar aqui?</p> <p>– Vamos vir pra cá.</p> <p>– Vocês vão olhar pra lá – se referindo ao quadro.</p> <p>– Pode sentar, podem sentar.</p>	
	<p>– Ontem nós experimentamos um monte de frutas, não foi?</p>	
	<p>– M L., qual a fruta você mais gostou?</p>	Morango.
	<p>– E você E</p>	Morango.
	<p>– E quem gostou da uva?</p>	Eu, eu, eu ...
	<p>– Vocês viram que tinha dois tipos de uva?</p>	Vi.
	<p>– Que cor que era a uva?</p>	Verde e roxa.. Roxa e verde

– Isso verde e roxa!	
– Sabia que tem vários e vários tipos de uva?	
– Tem uva pequenininha, molinha, uva grande, dura, azeda, doce, rosa.	Nossa!!!! Tem uva azul?
– Azul, acho que não.	
– E o que é que faz com a uva? Quem sabe o que a gente pode fazer com a uva?	Comer!!!!
– Suco.	Doce de uva.
– Doce de uva chama geleia.	
– Tem o vinho, só que vinho criança não pode tomar.	O tia, eu já experimentei, mas não gostei.
– Mas não pode.	
–	Magauva magauva
– Só um momentinho	
– Tem um negocinho bem pequenininho que a gente pode colocar no meio da comida, que é um tipo de uva. Chama uva passa. Alguém já comeu uva passa?	Eu. Eu não!!!
– É uma uva que fica murchinha... mas ela é muito gostosa.	Ela é preta?
– Ela pode ser pretinha e pode ser amarelinha também.	
	C: O tia!O tia, a minha mãe já comprou uma uva amarela.
– Amarela!!!	Eu já vi!!!!
– Olha só!! Hoje a gente vai fazer a leitura de um poema que se UVAS. Qual o nome do poema ,AV.?	UVAS
– A AV. não ouviu. Qual que é, A V., o nome do poema?	Uvas
– Uvass, tá bom.	
– Agora vamos escutar?	
– Leitura do poema....	Silêncio!!! Hum da vontade comer aquela dali....
– Leitura do poema.	Eu já experimentei!!!
– Leitura do poema.	Eu já vi na televisão.
– Leitura do poema.	Pode comer?
– Vamos experimentar?	
– Só uma, depois vocês vão ganhar mais...depois eu vou dar um	

	punhadinho pra cada.	
	– Da uma olhada se ela está murchinha e enrugadinha...igual a uma velhinha de cem anos.	Sorrisos
	–	Hummm mais é gostoso!!!
	– Gostaram?	Eu num gosto não.
		Que delícia!!!
	– Ah, num acredito...	Eu gostei. Eu gostei.
	– É docinha!!!uma delícia!!	
	– Tá bom, então vamos ler o poema novamente?	
	– Vamos?	
	– AV., já sentou.	
	– Uma bebezão de água na hora da atividade.	
	– Leitura do poema.	Azedas!!!
	–	Palmas...
	– Agora, eu quero ver quem prestou a atenção. Pode ficar aí.	
		Pega uma cadeirinha tia, pra você.
	– Olha só!! Nesse poema tem várias palavras iguais. Iguais a esta aqui UVAS. E eu vou chamar aqui algumas crianças para encontrar a palavrinha igual a essa aqui uvas. Que começa com a letrinha U. Tem alguém aqui na sala que tem o nome que começa com U?	
	–	Urubu. Uniqua.
	– Isso mesmo!!!E aqui tem u de que?	-Uniqua. -de uva.
	–	Uniqua.
	– Uniqua, dos Backyardigans, é? É verdade!!!	
	– Que mais que começa com U?	Eu.
	– Otávio? Acho que não. Só se for Utávio.	Sorrisos
	– No meu nome tem U?	Tem
	– L. Tem U no meu nome?	Tem
	– Nome meu nome e no nome do L.né Lu?	
	– Acho que não tem mais ninguém tem u no nome.	M L

	– Isso mesmo, M L.!!!	
	– Então, vou chamar a N. aqui	
	– N., encontra para tia uma palavra igual a essa aqui uvas. Uva	
	– Vamos começar aqui, na primeira linha.	
	– Hahahaha, não é sua vez, espera....(W.)	
	– “Não, não há a uva”, achou?	
	– Tá, vamos fazer assim na uva toda, na palavrinha toda. Tá bom? Ok.	
	– Pode sentar.	
	– C., vamos achar outra palavrinha uva? Que foi você tá coçando o olho?	
	– Acha uma palavrinha igual a essa aqui...isso.	
	– W., vem.	
	– Quem sabe o que é isso plural? Alguém sabe?	haharã
	– Se eu falo assim ó, uma criança. Tem quantas crianças?	Uma.
	– Uma criança...não está no plural. Mas se eu falo assim criançaSSSS.	Muitas.
	– Muitas crianças...então está no plural. – Uma uva. Não está no plural. – Mas se eu falo UvaSSSSS. Então está no plural.	
	– Então vamos continuar...	– Tomá cuidado que a Y é esperta.
	– Vou tomar muito cuidado.	
		– Nossa, que lindo!!!
	– Vou chamar o oo O.	– Tinha que ser eu!!!
	– Tinha que ser você.	
	– Vem a AB.	– Sinal de não com as mãos...
	– Vem?	
	– Vem AV.	
	– Pronto... vamos contar quantas palavrinha uvas tem no poema?	
	– 1, 2, 3, 4, 5 eu vou contar sozinha?	– 6, 7, 8

	- Quantas palavrinhas tem?	- 8
		- O tia. eu não fui não.
	- Não tem importância. A gente vai fazer outras coisas nesse poema, que você vai fazer. Tá bom? E agora a gente vai fazer uma atividade. Ah, vamos comer uva primeiro?	- Vamos.
	- Quem quer comer uva?	Euuuuuu!
		Eu quero uva roxa. Eu quero verde.
	- Posso falar? Eu sou servir das duas...vocês vão pegar uma de cada.	
	- Sabe como que fala quando vou falar uma uva... o certo é um bago.	Bago.
	- Chama bago.	
	- Então você vai escolher um bago.	
	- Por que tá saindo do lugar? Eu não vou servir quem está saindo do lugar...não vou...	Tá gelado!!
		O tia, tá docinha!
	- Caiu no chão, joga no lixo...	
		O tia, pode comer a semente?
	- Poode... lembra que a gente estudou as frutas que pode comer a semente?	Eu não gosto da semente.
	- Ahhh pode sentar...	O tia, eu quero mais uma,
		A ME. não gostou dessa.
21:00:00	- A uva a gente como e semente e a casca. Come tudo.	Ehhh, essa aqui tava docinha!!!

3. Assuntos da roda			
Aspecto político	Aspectos do cotidiano	Aspecto do conhecimento	Aspecto da ação educativa (tempo, espaço, materiais)
A participação das crianças é muito mais como ouvinte e a fala apenas para esclarecimento de dúvidas. A fala da professora é uma característica bastante presente, pois, é ela quem disponibiliza as <i>informações e</i>	Aparecem: organização das crianças; aspectos relativos ao comportamento das crianças; oralidade.	Relacionado ao projeto de trabalho em desenvolvimento. Linguagem oral e escrita. Relação das letras com nome e palavras do repertório das crianças.	

<i>instruções.</i> As crianças têm um papel de ouvintes, respondendo aos questionamentos.			
---	--	--	--

4. Sequência da roda		
Como começa	Como termina	Passagem para outra atividade
A roda inicia com a professora solicitando que as crianças sentem-se em frente ao quadro da sala, local em que está anexado um cartaz com o poema a ser trabalho.	Nesse dia terminou com a professora servindo uvas para as crianças. A seguir a professora organizou mesas e cadeiras para as crianças se sentarem e fazerem outra atividade...	Degustam as uvas enquanto as professoras organizam o espaço para a próxima atividade.

5 – A roda no planejamento do professor
☐☐ RODA DE CONVERSA: LEITURA DO POEMA “UVAS”;

CMEI: Verde

Data: 21/08 - quinta-feira

Horário: 14h40min

Crianças Presentes: 16

1. Descrição da atividade da roda
1.1. Formato - circular 1.2. Assunto – História do Saci Pererê 1.3. Mediação – coordenadora (professora faltou) 1.4. Cotidiano da roda – dialogo entre professora e crianças – contação de história 1.5. Arquivo – DSCN0018 – 18’07”

2. Diálogos em roda		
Situação desencadeada da roda	Professor	Crianças
	– Hoje eu vou passar uma história bem legal pra vocês.	– Do Saci Pererê.
	– Há.	– Do Saci Pererê.
	– A lenda do Saci Pererê.	– No computador?
	– É. pode ser?	– Pode.
	– Mas, eu quero saber uma coisa. Quem sabe me falar como é o Saci Pererê?	– Euuu! – eEe tem uma perna só
	– Espera aí.um de cada vez...vamos combinar assim. Quem levantar o dedo primeiro fala...então senta, O....vamos deixar a N. falar.	– A N. tá com vergonha...é
	– E fala a J.	– Ai, minha prima é tão vergonhosa... – Meu irmão também é tão vergonhoso...
	– E o Saci Pererê?	– Ele só tem uma perna.

– Tá...	– Ele só tem uma perna e um chapéu vermelho.
– Vamos esperar a vez do colega...	– Agora é eu...eu sei que o Pedro que fica laaaa, pegou o Saci Pererê e colocou dentro da garrafa...
– O Pedrinho né, pois é Saci Pererê ele é um menino muito travesso, muito custoso que tem uma perna só que faz travessura. Mas aonde ele mora?	– Na floresta. – Ele mora na casa da Cuca.
– Onde mais vocês acham?	– Na floresta. – O vampiro mora bem lá na floresta. – A floresta é a casa do zumbiiii.
– O que tem na floresta?	– Tem a mula sem cabeça... – Ai tô com medo... – Mula sem cabeça, eu dou um murro na cabeça dela...
– W, mas tem uma coisa...	– Silêncio. – Silêncio.
– Vou esperar.	–
– Oh, na floresta tem uma coisa que o Saci gosta muito de...	– De brincar.
– Ele gosta muito de árvores.	– Eu já vi ele subindo em uma árvore.
–	– Eu já vi uma coisa...eu vi uma onça o Pedrinho e o Saci Pererê subiu lá em cima da árvore e jogou trem em cima da onça.
	– Jogou sal.
	– Jogou sal em cima da onça.
– Jogou sal da onça...eu nunca ouvi falar disso.	– Eu vi...
– Só que o Saci anda muito triste ultimamente, sabe porquê? Porque os homens estão derrubando as árvores.	– E a casa dele?
– Derrubando as árvores da mata.	
– E agora?	– Ele vai chorar.
	– Vai chorar e vai perder dinheiro.
– Perder dinheiro por quê?	–

	<p>– Então, a tia P. deixou vocês falarem um pouquinho, para saber o que vocês já sabiam sobre o Saci Pererê. Eu vi que vocês sabem muitas coisas. Então eu vou passar só a lenda depois deixo vocês falarem mais. Tá bom? Pode ser?</p>	–
		– Da mula sem cabeça...ela tem fogo na cabeça
	<p>– Se a tia L. deixar, eu volto pra passar pra vocês... aí você pede pra ela...outro dia eu volto pra passar a mula sem cabeça...</p>	
	<p>– Oh tem que prestar atenção pra ouvir, depois eu quero saber o que cada um achou.</p>	
	<p>– Tem que ficar no mesmo lugar sem sair...</p>	– O tia, olha aqui que to... (pega na orelha mostrando o brinco)
	<p>– Que lindo o brinco!</p>	– Quando eu for no aniversário da Sofia, vou dar um brinco pra ela.
	<p>– Só um minuto a tia P fechou e desligou.</p>	– Assobios – é a N – N para.
	<p>– Só um minuto que já vai ligar</p>	– Xiiiiiiiiiiiiii
	<p>– Vou aumentar o volume, senão não dá pra ouvir.</p>	
		– O cavalo. – A Cuca. – Cadê ele?
	<p>– Está pra ver?</p>	–
	<p>– A tia P .vai dar uma pausa. Volta a nossa rodinha. Deixa a S. falar.</p>	– A tia A. vai ficar mais um pouquinho com a gente depois a tia V.
	<p>– Tá</p>	– Tá com vergonha!!!
	<p>– O PH., o que você achou do Saci? Os colegas vão respeitar a vez do colega falar. Depois que um terminar o outro fala.</p>	– O Saci é traquina.
	<p>– E você acha que é certo fazer tanta traquinagem?</p>	– Não.
	<p>– Por quê?</p>	– Porque é feio.

	– Porque que é feio?	– Por que é.
	– Mas por quê?	– A tia não gosta
	– E a mamãe menos ainda.	– E a mula sem cabeça...
	– Mas e o Saci, você quer falar um pouquinho sobre ele?	– Ele estava fugindo...depois o Cowboy estava tentando pegar ele...
	– Pra quê?	– Pra matar ele... – Prender ele na verdade.
		– Deixa eu falar...
	– Olha, o L. também quer falar...tem criança que tá falando o tempo inteiro e não está deixando o colega falar. L., pode falar.	– Eu não sei..
	– E a J.?	– Você tem o dvd do Saci para passar pra gente?
	– Tenho.	– A tia V.
		– A tia V. tem.
	– Eu vou pegar com a tia R. Que eu emprestei pra ela e ela levou para a outra escola. – Amanhã cedo vocês me lembram...	– Lembra.
	– O E eu não ouvi a voz do E.	
	– O PH.	– Ele pegou o martelo.
		– Ai o W. ficou rodando rodando...
		– Risos.
		– O Saci que ficou rodando.
	– É o Saci, O.	
	– Gostaram de conhecer um pouco da história do Saci? Do que vocês mais gostaram?	– Eu gostei da Cuca. – Eu gostei do Saci.
	– Não foi das travessuras dele não, né?	
		– O tia, me leva pra sua casa?
	– Não posso te levar pra minha casa. Você tem a sua casa. – Olha agora vocês vão fazer uma atividade sobre o Saci Pererê	– Do Saci Pererê.

3. Assuntos da roda			
Aspecto político	Aspectos do cotidiano	Aspecto do conhecimento	Aspecto da ação educativa (tempo, espaço, materiais)
	Relação com os colegas.... Falar, ouvir e respeito às opiniões...	Personagens do folclore brasileiro/	Seleção de materiais, organização do espaço com mudança do mobiliário.

4. Sequência da roda		
Como começa	Como termina	Passagem para outra atividade
Inicia-se com as crianças de mãos dadas para formar a roda. A professora organizando as crianças para formar uma roda com formato circular... De acordo com a fala da professora, essa forma de organizar facilita que ela olhe para o rostinho de cada criança presente.	Com a coordenadora combinando de voltar outro dia para passar a história da Mula sem cabeça ; avaliando se as crianças gostaram de conhecer um pouquinho sobre o Saci e dizendo que as crianças iriam fazer uma atividade do Saci Pererê.	As crianças se levantam do chão e a auxiliar organiza mesas e cadeiras para a próxima atividade.

5 – A roda no planejamento do professor
Não foi possível ver o planejamento, pois a professora faltou e a coordenadora foi substituí-la.

CMEI: Verde

Data: 22/08 - sexta-feira

Horário: 14h30min

Crianças Presentes: 18

1. Descrição da atividade da roda
1.1. Formato - As crianças ficam encostadas na parede uma ao lado da outra. 1.2. Assunto – jogo da memória 1.3. Mediação – professora regente 1.4. Cotidiano da roda – diálogo entre professora e crianças – contação de história 1.5. Arquivo – DSCN0052 – 5'54"

Roda de conversa para explicar a construção de um jogo da memória envolvendo o tema do projeto de desenvolvimento.

2. Diálogos em roda		
Situação desencadeada da roda	Professor	Crianças
Projeto de trabalho Confecção de um jogo da memória das frutas...		- O tia, a gente vai brincar?
	-Hummmm, é uma surpresa pra vocês	-É uma fruta?
	-Frutas? Será que tem frutas aqui nesse papel?	-Tem
	-Então vou comer esse papel.	-Tem, tem abacaxi.
	-Tem abacaxi. Qual fruta mais tem aqui?	-Mamão.

-Mamão. O que mais?	Abacaxi, laranja, melancia
-Vocês acertaram que tem abacaxi, tem melancia. Tem mamão. O que mais?	-Maçã.
	-Banana.
-Banana não tem.	-Maçã.
Maçã não tem.	
	-Pêssego
-Tem aquela frutinha que vocês gostam muito.	-Melancia, uva.
M?	-Morango.
-morango	-Melancia.
-Tem uma fruta que na época dela eu falei que ia trazer e esqueci.. Caqui.	
	-Melancia
	-Melancia
-Tem melancia.	
-Tem uma fruta azeda.	-É limão?
-Limão muito bem...	
-Vocês já brincaram de jogo da memória?	-Não. -Eu já -Eu já brinquei aqui.
-Já brincou do jogo da memória?	-Eu não!
-Agora nós vamos ter um jogo da memória da nossa turma... da nossa sala...de vocês...um joguinho que vocês vão fazer. É o jogo da memória das frutas.	
-Sabe como a gente vai fazer o jogo da memória? Primeira coisa, nós vamos confeccionar... quem vai fazer são vocês...porqueàs vezes a gente compra um jogo pronto lá na loja, já tá pronto, aí a gente só brinca... . Esse não, a gente vai confeccionar o jogo...tudo bem? Então qual a primeira coisa que vocês vão fazer?	
	-Desenhar
-Não, já está desenhado. O que eu tenho que fazer agora? pin	-Pintaaaa
-Pintar bem bonito mesmo. Depois que pintar	-Pinta dentro das frutas?
Ai eu vou colar aqui. Vocês sabem como chama esse papel?	-Papelaõ

	-Papelão...se bem que se fosse papelão ia ficar ótimo...	-Verde
	-É o papel cartaz, cartão	-Parece
	-Pega nele	
	-Pega nele	
	-Ele é duro, mole? O que ele é?	-Duro
		-Eu quero
	-Ele é firme. E que cor?	-verde
		-Ele é duro demais
	-Ele é um papel mais duro. E por que nós vamos colar num papel mais duro?	
	-Sabe por quê, sabe por quê...? Para não rasgar...pois assim dá pra gente brincar várias vezes...então vocês vão pintar, a gente vai colar aqui e passar um plástico por cima e depois vamos recortar. E vamos montar o jogo da memória. Aí sim eu vou ver quem sabe jogo o jogo da memória.	
		-Eu sei. -Eu sei. -Eu sei.
		-Tem números...
	-Não tem números...	-As letras.
	-Tem os desenhos e as letras	-Adivinhei.
	-Na sua casa tem jogo da memória, PH.?	-Não.
	-Não.	
	-Na sua tem?	-Tem.
	-Com quem você joga o jogo da memória?	-Com meu pai.
	-Como o papai. E quem ganha todas as vezes?	-Eu
	-Você ganha do papai?	-huhuhum.
	-O L. também ganha de mim. Sabia?	-O tia, eu jogo como o meu pai e minha irmã. Mas meu pai que ganha.
	-Ele que ganha?	-É, mas eu já ganhei 5 vezes.
	-Então, só lembrando sabe qual é a regra pra jogar o jogo da memória? Primeiro a gente coloca as cartinhas viradas. Não pode ver o que está lá...	-Ahhhhh eu já joguei.
		-Eu joguei com a tia A.
	-Jogou?	

	-Então N., depois que a gente coloca as cartinhas viradas. o que que tem de fazer?	-Vira.
	-Vira tudo de uma vez?	-Tem que achar o número igual... aí você acha.
	-Num tem que achar duas iguais?	
	-Então a gente vira uma e depois vira outra. Se for igual, aí você ganhou ponto. Nenhum ganhou? E se for diferente?	-Vira.
	-Vira de novo.	-Vira de novo.
	-Vira pro mesmo lugar.	
	-Ai é a vez do outro. Que vai lá e vira. Vira uma e vira outra. E agora não é igual? E agora?	-Vira de novo.
	-Se são iguais o que eu faço?	-Pega e guarda.
	-Ah muito bem!!!	
	-Entendeu O como é que joga?	
	-Mais primeiro vamos confeccionar esse jogo da memória?	

3. Assuntos da roda

Aspecto político	Aspectos do cotidiano	Aspecto do conhecimento	Aspecto da ação educativa (tempo, espaço, materiais)
	Relação com os colegas.... Falar, ouvir e respeito as opiniões...	Confecção do jogo regras do jogo...	Seleção de materiais, organização do espaço com mudança do mobiliário.

4. Sequência da roda

Como começa	Como termina	Passagem para outra atividade
Inicia-se com a professora dizendo que tem uma surpresa..., que eles vão confeccionar um jogo da memória das frutas.	Com o convite para confeccionarem o jogo.	As crianças se levantam do chão e a auxiliar organiza mesas e cadeiras para a próxima pintura dos desenhos das frutas.

5 – A roda no planejamento do professor

RODA DE CONVERSA: PERGUNTAR SE SABEM JOGAR JOGO DA MEMÓRIA E PEDIR QUE EXPLIQUEM COMO SE JOGA. EXPLICAR QUE VAMOS CONFECCIONAR UM JOGO DA MEMÓRIA DE FRUTAS.

ANEXO F

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Crianças


PONTIFÍCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
 PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
 MESTRADO E DOUTORADO
 PROFESSOR ORIENTADOR: ROMILSON MARTINS SIQUEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PESQUISA – A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSA: POSSIBILIDADES E LIMITES DA AÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data: ____/____/____

Instituição: _____

Agrupamento: _____

Quem sou eu?	O que eu quero?
	<p>Olá crianças! Meu nome é Adriana e estudo num lugar muito especial. Este lugar realiza muitas pesquisas que ajudam a pensar coisas boas para melhorar as instituições de educação infantil de Goiânia e para fazer delas um lugar gostoso.</p> <p>Estou aqui hoje para fazer um convite: gostaria de registrar a atividade da roda de conversa. Quero saber os momentos e as coisas que você mais gosta de fazer nessa atividade.</p>

Quem é você?	O que você pode?
	<ul style="list-style-type: none"> • Você pode falar todas as coisas que quiser, respeitando a sua vez de falar e a fala do seu colega. • Você pode escolher se quer ou não participar desta atividade. • Você pode perguntar quando tiver dúvida sobre alguma coisa.

Coisas que você precisa saber?	Agora é você quem decide:	
<p>Todas as coisas que você disser, serão utilizadas somente para esta pesquisa.</p> <p>Agora, você tem que decidir se quer ou não participar. Espero ter você junto comigo nesta atividade.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 150px; margin: 0 auto;"> <p style="text-align: center;">QUERO PARTICIPAR.</p> </div>	<p style="text-align: center;">NÃO QUERO PARTICIPAR.</p>

Este espaço é para você escrever seu nome ou deixar um sinal para mostrar que foi você quem decidiu participar.

ANEXO G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais

PONTIFÍCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
PROFESSOR ORIENTADOR: ROMILSON MARTINS SIQUEIRA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) - PAIS

Você está sendo convidado(a) a autorizar seu(ua) filho(a) a participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa “**A participação das crianças na roda de conversa: Possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil**”. Meu nome é Adriana Ap. Rodrigues da Silva, sou a pesquisadora responsável, mestranda em educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho(a) faça parte do estudo, este documento deverá a ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua reponsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa. O senhor(a) e nem seu(ua) filho(a) não serão penalizados (as) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, o senhor(a) poderá em contato com a pesquisadora responsável ,Adriana Aparecida Rodrigues da Silva, ou com o orientador da pesquisa, Professor Dr. Romilson Martins Siqueira, nos telefones: (62) 8191-4745, (62) 9405-8669, (62) 3937 – 9521, ou através do e-mail dricaarodrigues@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

A pesquisa acontecerá no momento da rotina na instituição educacional municipal a qual seu(ua) filho(a) está devidamente matriculado, no turno conforme orientação da coordenação pedagógica. O local das filmagens será conforme o planejamento da professora regente (sala, pátio, refeitório, etc.), no momento previsto para a realização da rodinha de conversa. Portanto, a realização dos registros fílmicos terá a duração de aproximadamente uma hora.

Justifica-se a realização da pesquisa, uma vez que, nas instituições de Educação Infantil, as crianças têm como parceiros os educadores e as demais crianças, que contribuem no processo de apropriação do conhecimento de si, do outro e do mundo que as cerca. Desse modo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é permeado por tudo aquilo que cada um traz de seu contexto sociocultural e também pelas mediações recebidas ao longo deste processo, ou seja, pelas formas que ela participa das ações educativas e

pedagógica promovidas na instituição. Assim, é objetivo da pesquisa identificar as estratégias cotidianas utilizadas pelas professoras para incluir as crianças na ação educativa e pedagógica.

O estudo será feito da seguinte maneira: registros fílmicos das atividades realizadas exclusivamente no momento da roda de conversa conduzida pela professora regente, sem nenhuma alteração na rotina.

A presente pesquisa traz o mínimo de risco ao participante. O risco possível é um certo desconforto ou constrangimento por se tratar de exposição de fatos dialogados com a professora e os colegas no momento da roda. Por isso, será respeitado o tempo necessário que os participantes necessitam para responder às questões propostas na roda de conversa, e a pesquisadora não conduzirá a atividade, de forma que os constrangimentos sejam minimizados. Caso você se sinta lesado de alguma forma com a participação de seu(ua) filha na pesquisa, fica garantida a assistência integral e gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios, advindos desta participação. Não cabe ressarcimento na presente pesquisa, uma vez que os participantes não terão qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso os participantes sintam-se prejudicados de alguma forma ao participar deste estudo, poderá requerer indenização em termos legais, e eu, enquanto pesquisadora, fico passível de decisão judicial.

Os benefícios desta pesquisa estão em oportunizar meios para a emancipação e reflexão dos participantes acerca de sua participação efetiva como sujeitos ensinantes e aprendentes.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, e em qualquer etapa ou momento, o senhor(a) poderá retirar seu consentimento de seu filho(a) e não mais participar.

Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e órgãos legitimados (SME) para que possam vir a contribuir para a melhoria na qualidade do atendimento prestado às crianças que frequentam instituições de educação infantil, contudo preservando a imagem do participante da pesquisa, assegurando que o mesmo não seja estigmatizado e que receba a assistência devida em todo o processo de pesquisa, caso seja necessário.

Declaro para os devidos fins que cumprirei com legitimidade os itens IV. 3 (letra a, b, c, d, e, f, g, e h) da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, discuti com a Prof.^a Adriana Aparecida Rodrigues da Silva sobre a minha decisão em autorização a

participação do meu filho(a) neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também que a participação do meu filho(a) é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar gratuito quando necessário. Concordo voluntariamente que meu filho(a) participe deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu entendimento neste Serviço.

Goiânia, _____ de _____ de 2014.

Assinatura dos pais/responsável

___/___/___

Data

Assinatura do responsável pelo estudo

___/___/___

Data

ANEXO H

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Profissional

PONTIFÍCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
MESTRADO E DOUTORADO
PROFESSOR ORIENTADOR: ROMILSON MARTINS SIQUEIRA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) - PROFISSIONAL

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa “**A participação das crianças na roda de conversa: Possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil**”. Meu nome é Adriana Ap. Rodrigues da Silva, sou a pesquisadora responsável, mestranda em educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá a ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua reponsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa. Você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá em contato com a pesquisadora responsável, Adriana Aparecida Rodrigues da Silva, ou com o orientador da pesquisa Professor Dr. Romilson Martins Siqueira, nos telefones: (62) 8191-4745, (62) 9405-8669, (62) 3937 – 9521, ou através do e-mail dricaarodrigues@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

A pesquisa acontecerá no momento da rotina na instituição educacional na qual a senhora atua como professora regente, no turno conforme orientação da coordenação pedagógica, no agrupamento de crianças com quatro anos de idade. O local será conforme seu planejamento (sala, pátio, refeitório, etc.), no momento previsto para a realização da rodinha de conversa. Portanto, a realização dos registros fílmicos terá a duração de aproximadamente uma hora.

Justifica-se a realização da pesquisa, uma vez que, nas instituições de Educação Infantil, as crianças têm como parceiros os educadores e as demais crianças, que contribuem no processo de apropriação do conhecimento de si, do outro e do mundo que as cerca. Desse modo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é permeado por tudo aquilo que cada um traz de seu contexto sociocultural e também pelas mediações recebidas ao longo deste processo, ou seja, pelas formas que ela participa das ações educativas e pedagógicas promovidas na instituição. Assim, é objetivo da pesquisa identificar as estratégias cotidianas utilizadas pelas professoras para incluir a participação das crianças na

ação educativa e pedagógica.

O estudo será feito da seguinte maneira: registros fílmicos das atividades realizadas exclusivamente no momento da roda de conversa conduzida pela professora regente, sem nenhuma alteração na rotina. Será realizada uma entrevista semiestruturada com a senhora, agendada previamente, na própria instituição, e com duração de aproximadamente 40 minutos. A entrevista objetiva evidenciar qual o sentido e o lugar da participação das crianças, para a senhora, na roda de conversa.

A presente pesquisa traz o mínimo de risco ao participante. O risco possível é um certo desconforto ou constrangimento por se tratar de exposição de dados pessoais e profissionais. Por isso, será respeitado o tempo necessário que você, participante, necessita para responder as questões, e a pesquisadora não estará presente no ato do preenchimento do questionário para que o risco de constrangimento seja minimizado. Caso você se sinta lesado de alguma forma em participar da pesquisa, fica garantida a assistência integral e gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios, advindos desta participação. Não cabe ressarcimento na presente pesquisa, uma vez que o participante não terá qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso o participante sinta-se prejudicado de alguma forma ao participar deste estudo, poderá requerer indenização em termos legais, e eu, enquanto pesquisadora, fico passível de decisão judicial.

Os benefícios desta pesquisa estão em oportunizar meios para a emancipação e reflexão do participante acerca de sua formação e participação como sujeito ensinante e aprendente.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, e em qualquer etapa ou momento, você poderá retirar seu consentimento e não mais participar.

Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e órgãos legitimados (SME) para que possam vir a contribuir para a melhoria na qualidade do atendimento prestado às crianças que frequentam instituições de educação infantil, contudo preservando a imagem do participante da pesquisa, assegurando que o mesmo não seja estigmatizado e que receba a assistência devida em todo o processo de pesquisa, caso seja necessário.

Declaro para os devidos fins que cumprirei com legitimidade os itens IV. 3 (letra a, b, c, d, e, f, g, e h) da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, discuti com a Prof.^a Adriana Aparecida Rodrigues da Silva sobre a minha decisão em participar

deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar gratuito quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu entendimento neste Serviço.

Goiânia, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

___/___/___

Data

Assinatura do responsável pelo estudo

___/___/___

Data