

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

LILIAN MARIA SOARES

**UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS DIZEM AS
PESQUISAS?**

ALFENAS/MG

2022

LILIAN MARIA SOARES

**UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS DIZEM AS
PESQUISAS?**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas.
Linha de Pesquisa: Culturas, Práticas e Processos na Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana de Oliveira.

ALFENAS/MG

2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Soares, Lilian Maria .

Um estudo sobre a participação infantil: o que nos dizem as pesquisas? /
Lilian Maria Soares. - Alfenas, MG, 2022.

151 f. : il. -

Orientador(a): Fabiana de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas,
Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Participação Infantil. 2. Criança. 3. Infância. I. Oliveira, Fabiana de ,
orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

LILIAN MARIA SOARES

UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS?

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 29 de março de 2022

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva

Instituição: Universidade Federal de Catalão UFCAT-GO

Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza

Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 29/03/2022, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza, Professor do Magistério Superior**, em 29/03/2022, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALTINA ABADIA DA SILVA, Usuário Externo**, em 29/03/2022, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0699498** e o código CRC **2C67755F**.

Dedico este trabalho a Deus e aos meus pais, filha e esposo amados que sempre me incentivaram, apoiaram e acreditaram que eu seria capaz de vencer todos os desafios dessa empreitada!

AGRADECIMENTOS

Como bem diz a canção,

“Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si... É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti... Não é sobre chegar ao topo do mundo e saber que venceu... É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu... É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações... E assim ter amigos em todas as situações...” (Ana Vilela).

Quando olhamos para o lado e vemos alguém que está sempre presente, uma pessoa que nunca nos deixa desaminar, só podemos agradecer. Logo agradeço:

- Primeiramente a Deus pela força, pela fé e pela esperança de que um dia esse sonho se tornasse realidade, pois Ele me disse: “Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar” (Josué 1:9).

- Ao meu esposo Divino, companheiro de todas as horas que nunca mediu esforços para me ajudar. Obrigada por sempre estar ao meu lado, por me amar e me incentivar...

- A minha filha Maria que sempre soube entender os momentos que me fiz ausente, me dedicando muito amor e carinho. Obrigada por tudo minha flor!

- Aos meus pais, Maria José e Valdevino pela vida, pela criação e formação. Obrigada por sempre me apoiarem em tudo, por estarem presentes em todos os momentos dessa minha caminhada.

- Aos meus irmãos, familiares e amigos que sempre torceram por mim. Obrigada!

- A minha estimada Orientadora Prof.^a Fabiana de Oliveira, pessoa ímpar que desde a graduação aprendi a admirar. Obrigada pelos ensinamentos e orientações, pela amizade, pelos puxões de orelha (necessários) que me ajudaram a crescer como pesquisadora, pela atenção e carinho dados durante esse percurso e, sobretudo, por acreditar em mim.

- As queridas Prof.^a Ana Abreu e Altina Silva por terem aceitado participar da Banca de Qualificação e Defesa dessa pesquisa. Obrigada pelas valiosas contribuições para a reorganização e finalização dos estudos.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

RESUMO

A presente pesquisa fundamentada na Sociologia da Infância, parte da premissa de que a criança é um ser social ativo dotado de direitos e com capacidade para participar de forma efetiva dos processos políticos, sociais e culturais que lhes dizem respeito. Neste sentido, entendemos que o espaço construído/oferecido no ambiente educativo pelo adulto deve criar oportunidades para a criança vivenciar diferentes experiências transformando-o em um lugar democrático de participação, de interação, de escuta, de diálogo e aprendizagens, bem como, em um lugar favorável a formação de identidade, ao desenvolvimento da autonomia e da consciência cidadã. Diante disso, visamos investigar como o tema da participação infantil tem sido abordado e discutido pelos pesquisadores nas publicações acadêmico-científicas, tendo como objetivo compreender as contribuições destas pesquisas para a configuração da participação das crianças no contexto da Educação Infantil. O estudo situa-se nos preceitos da pesquisa qualitativa e como procedimento metodológico, foi escolhido um estudo de cunho bibliográfico, denominado Estado do Conhecimento. Os dados foram levantados a partir da leitura das produções acadêmico-científicas mapeadas especificamente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (Ibict). A construção da análise dos dados foi mediante a utilização do método da análise qualitativa de conteúdo. Os dados nos revelaram que as crianças participam do contexto educativo de forma direta ou indireta, mesmo que ainda não sejam consideradas pelos adultos em suas ações. Nesse sentido, os dados apontaram que crianças reivindicam a participação e o protagonismo por meio das suas múltiplas linguagens. Também foi possível observar que os espaços mais propícios à participação infantil são as brincadeiras e a roda de conversa. Diante as análises, pudemos perceber que embora a participação das crianças exista nos espaços educativos, ela demanda uma sistematização de trabalho que requer reflexões e enfrentamentos sobre as práticas, ações, organizações de tempos, de espaços e de concepções sobre a criança e a infância. Logo, constatamos que os estudos sobre a participação infantil ainda carecem de um maior espaço de reflexão no Brasil.

Palavras-chave: Participação Infantil; Criança; Infância;

ABSTRACT

The present research, based on the Sociology of Childhood, starts from the premise that the child is an active social being endowed with rights and capable of effectively participating in the political, social and cultural processes that concern them. In this sense, we understand that the space built/offered in the educational environment by the adult must create opportunities for the child to experience different experiences, transforming it into a democratic place of participation, interaction, listening, dialogue and learning, as well as, in a favorable place for the formation of identity, the development of autonomy and citizen awareness. Therefore, we aim to investigate how the theme of child participation has been approached and discussed by researchers in academic-scientific publications, aiming to understand the contributions of these researches to the configuration of children's participation in the context of Early Childhood Education. The study is based on the precepts of qualitative research and as a methodological procedure, a bibliographic study was chosen, called the State of Knowledge. The data were collected from the reading of academic-scientific productions specifically mapped in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Science and Technology Information (Ibict). The construction of the data analysis was through the use of the qualitative content analysis method. The data revealed that children participate in the educational context directly or indirectly, even if they are not yet considered by adults in their actions. In this sense, the data showed that children claim participation and protagonism through their multiple languages. It was also possible to observe that the most favorable spaces for children's participation are games and conversation circles. In view of the analyses, we could see that although the participation of children exists in educational spaces, it demands a systematization of work that requires reflections and confrontations about practices, actions, organizations of times, spaces and conceptions about children and childhood. Therefore, we found that studies on child participation still lack a greater space for reflection in Brazil.

Keywords: Child Participation; Kid; Childhood;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Teia Global.....	44
---------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade por tipos de documentos selecionados	84
Gráfico 2 – Quantidade de estudos por Região	85
Gráfico 3 – Contexto temporal em que as pesquisas foram produzidas	86
Gráfico 4 – Procedimentos metodológicos abordados nas pesquisas	87
Gráfico 5 – Percentual de tipos de sujeitos participantes das pesquisas	89
Gráfico 6 – Correntes, teorias e abordagens adotadas no tratamento das pesquisas	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Declaração vs. Convenção	51
Quadro 2 – Escada de Participação.....	64
Quadro 3 – Modelo de participação infantil de Shier (2001).....	67
Quadro 4 – Benefícios da Participação	71
Quadro 5 – Teóricos e autores - Participação Infantil	92
Quadro 6 – Organização dos estudos analisados.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Programas de Ensino	82
Tabela 2 – Tipos de Instituições	83
Tabela 3 – Estados em que as pesquisas foram produzidas	85
Tabela 4 – Técnicas metodológicas utilizadas nas pesquisas.....	88
Tabela 5 – Teóricos e autores mais recorrentes nas pesquisas analisadas	91

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCGE	Centro de Gestão e Estudos Estatísticos
CECIP	Centro de Criação de Imagem Popular
CEP	Comissão de Ética em Pesquisa
D	Dissertações
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
T	Teses
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
Univates	Universidade do Vale do Taquari
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVOS	21
1.1.1	Objetivo Geral	22
1.1.2	Objetivos Específicos	22
1.1.3	Descrição dos capítulos	22
2	INFÂNCIA E CRIANÇA: UM DIÁLOGO COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	24
2.1	A INFÂNCIA E A CRIANÇA: ALGUMAS CONCEPÇÕES	24
2.2	OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA: SÍNTESE HISTÓRICA.....	30
2.3	REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA, CULTURA DE PARES E CULTURAS INFANTIS	40
3	A CRIANÇA DOTADA DE DIREITOS: DA PROTEÇÃO A PARTICIPAÇÃO INFANTIL	50
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: PERCORRENDO O CAMINHO.....	73
5	ANÁLISE DE DADOS: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	80
5.1	ANÁLISE DESCRITIVA QUANTITATIVA	81
5.2	CONTRIBUIÇÕES QUALITATIVAS DOS ESTUDOS.....	93
5.2.1	Participação infantil vs. Protagonismo infantil: perspectivas e contribuições	93
5.2.1.1	Participação Infantil	94
5.2.1.2	Protagonismo Infantil	100
5.2.2	Práticas pedagógicas e participação infantil: estratégias e favorecimentos .	107
5.2.2.1	A configuração da participação infantil no contexto educativo.....	107
5.2.2.2	A participação das crianças no planejamento das ações e práticas pedagógicas .	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO	145

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa fundamentada na Sociologia da Infância, parte da premissa de que a criança é um ser social ativo dotado de direitos e com capacidade para participar de forma efetiva dos processos políticos, sociais e culturais que lhes dizem respeito. Neste sentido, entendemos que o espaço construído/oferecido no ambiente educativo pelo adulto deve criar oportunidades para as crianças vivenciarem diferentes experiências transformando-o em um lugar democrático de participação, de interação, de escuta, de diálogo e aprendizagens, bem como, em um lugar favorável a formação de identidade, ao desenvolvimento da autonomia e da consciência cidadã. Diante disso, visamos analisar nas publicações acadêmico-científicas, como o tema da participação infantil nas instituições educativas vem sendo discutido pelos pesquisadores, buscando compreender ainda, como se configura a participação das crianças nesse contexto.

Para contextualizarmos a justificativa desse trabalho, reportamo-nos a minha trajetória acadêmica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas em março de 2020, tive contato ao longo do curso com algumas disciplinas voltadas a Educação Infantil que me fizeram refletir sobre as concepções de criança, infância e práticas pedagógicas construídas ao longo dos tempos, que de alguma ou outra forma contribuíram no cenário educativo para balizar as relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças; professores e alunos.

Contudo, foi a partir dos estágios que as indagações e curiosidades sobre as crianças pequenas afloraram, visto a percepção da existência de alguns paradoxos encontrados na realidade entre os conceitos supracitados. Pois não conseguia visualizar a participação das crianças na organização dos espaços e atividades, bem como também não percebia suas múltiplas linguagens, necessidades e interesses sendo considerados pelos adultos em suas práticas pedagógicas no intuito de assegurar lhes seus direitos e promover lhes seu bem-estar social. Tudo era muito mecânico e padronizado, parecendo estar pautado nos resultados e nos interesses de outros adultos (pais, coordenadores, gestão).

Diante disso, como Trabalho de Conclusão de Curso me propus a pesquisar sobre “os espaços do brincar nas instituições educativas infantis”. Os dados apontaram o brincar como algo fútil, como um passatempo, sendo assim, as ações pedagógicas realizadas em sala pelas professoras na Educação Infantil mostrou manter um caráter escolarizante, compreendendo a escola como um lugar para aprender conteúdos e conhecimentos

universais já pré-determinados, um lugar onde às crianças devam se comportar com seriedade, perdendo a ludicidade e a especificidade da infância.

Não satisfeita com os resultados encontrados, decidi que queria me aprofundar um pouco mais sobre esse assunto e conhecer a realidade de uma escola municipal de Alfenas, a qual minhas colegas da graduação diziam ter um currículo diferenciado onde as crianças tinham liberdade de escolhas e participavam ativamente das ações. Este então seria o tema/projeto que nortearia os estudos desta pesquisa, no entanto, por sugestão de minha orientadora resolvi mudar o foco das investigações de antes somente centrado nos espaços do brincar; para a participação das crianças no contexto educativo, entendendo que essa mudança ampliaria os conhecimentos acerca da criança pequena em garantia a seus direitos neste ambiente.

Assim, traçamos nosso percurso assentadas em uma abordagem qualitativa, elegendo a pesquisa de campo como procedimento metodológico. Os instrumentos escolhidos para a coleta dos dados seriam a observação participante, uma entrevista semiestruturada com a professora e um projeto de ação didática que se constituiria por meio da exibição de dois breves documentários, uma oficina pautada no Brincar Livre com materiais não estruturados, desenhos e roda de conversa com as crianças. Para tanto, seria necessário antes: formular os termos de aceite e consentimento dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa; revisar a literatura e reformular o projeto agora acerca sobre o tema da participação infantil e; descrever de forma sistemática a metodologia já referida para aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas.

Todavia, é relevante esclarecer que iniciamos nosso trabalho em março de 2020 sem imaginarmos a dimensão que alcançaria a situação pandêmica da Covid-19, já alertada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) nesse período. Tivemos que adaptar nossas vidas a essa nova realidade, seguindo a princípio a orientação de confinamento, distanciamento social e todos os protocolos de segurança.

Nesse decurso, as instituições de educação tanto a nível básico como superior suspenderam as aulas presenciais na esperança de que logo tudo voltasse ao normal. Infelizmente, a situação só se agravava e fora então tomado, medidas em caráter especial para a instauração em todo o país do ensino remoto emergencial (ERE), que em conformidade com o artigo 32º, parágrafo 4º da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) anuncia que o ensino a distância pode ser utilizado no Ensino Fundamental como uma complementação da aprendizagem ou em situações de emergências.

Em abril de 2020, o Governo Federal publicou a Medida Provisória nº 934, mais tarde alterada para Lei 14.040/2020, estabelecendo normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, permitindo que a Educação Básica tivesse atividades pedagógicas não presenciais. Paralelamente, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação também emitiram resoluções e pareceres sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

No ensino remoto as aulas são ministradas pelos professores por meio de uma plataforma virtual com atividades pedagógicas síncronas e assíncronas. Nas síncronas, geralmente são utilizados softwares que proporcionam a interação professor/aluno por meio de áudios, vídeos e compartilhamento de tela, sendo necessária a conexão via internet. Nessa nova concepção, alunos e professores tiveram que superar inúmeros desafios tanto de ordem pedagógica quanto de ordem social-econômica para que as atividades escolares não fossem interrompidas e o processo de ensino/aprendizagem prejudicado.

Diante essa situação instaurada pelo atual quadro pandêmico não só no país, mas no mundo inteiro, também nós pesquisadores e pesquisadoras enfrentamos inúmeras dificuldades para conseguirmos desenvolver as pesquisas. Para nós, o maior desafio foi tomar a decisão de mudar o procedimento metodológico estabelecido em uma Pesquisa de Campo para uma pesquisa de cunho bibliográfico, denominada Estado do Conhecimento. Tal mudança foi decorrente do atraso ao retorno às aulas presenciais, ocorrido somente em outubro de 2021 na rede pública municipal de Alfenas-MG, pois, embora já tivéssemos a aprovação do CEP para realizar a pesquisa seguindo devidamente todos os protocolos, entendemos que os dados poderiam ser insuficientes para responder a nossos objetivos, tanto em decorrência do pouco tempo para aplicação do nosso projeto de ação didática como no recolhimento dos dados obtidos por meio das observações, visto que as interações, as ações, as atividades pedagógicas e brincadeiras coletivas nesses espaços seriam limitadas por conta das orientações sanitárias de combate ao coronavírus, ou seja, a participação das crianças de certa forma, já estaria comprometida.

Entretanto, apesar da mudança metodológica, nossos referenciais, nossas premissas e inquietações se mantiveram na mesma linha de pensamento. Assim, iniciamos nossos estudos a luz de Dahlberg, Moss e Pence (2003) que em uma perspectiva contemporânea, entendem a criança participativa como co-construtora de seu saber e da cultura em que está inserida desde o início da vida. Tal construção produz uma criança forte, competente, rica

em potencial e conectada aos adultos e às outras crianças, tendo um lugar reconhecido e independente na sociedade com seus próprios direitos.

Logo, a criança tem capacidade para construir conhecimentos e ser potencialmente participante junto aos adultos nas situações em que pode falar em seu próprio interesse, ou seja, a criança por meio de uma participação mais genuína, torna-se atuante na (re)solução de situações e de problemas que emergem em seu cotidiano sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem, tornando-se protagonista em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019).

No Brasil, a consolidação dessa visão de criança ativa, dotada de direitos e produtora de cultura é um fenômeno bastante recente, derivado de um movimento das últimas três décadas, especialmente a partir do final do século XX, quando a Educação Infantil passou a constituir uma nova identidade, buscando superar o caráter meramente assistencialista e/ou escolarizante (SARMENTO, 2009).

As lutas e desafios dessa constituição de infância munida de direitos culminaram com a promulgação de diversos documentos, tanto a nível internacional quanto nacional e são exemplos disso:

- a) a Constituição Federal de 1988 que proclamou a criança como um sujeito de direitos, estabelecendo que a família, a comunidade e o Estado devam garantir e respeitar os direitos das crianças priorizando o direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência e à educação, incluindo seu acesso e permanência. De acordo com Andrade (2010), a partir desse novo texto constitucional, as instituições pré-escolares passaram a ser legitimadas como instituições educativas, sendo direito das crianças e das famílias trabalhadoras poderem usufruir dos espaços coletivos para os cuidados e educação de seus filhos. Além disso, segundo Aragão (2019) este também delineou um movimento de ações para a promoção do desenvolvimento da criança em sua totalidade. Nesse sentido, a Educação Infantil é direcionada a promoção de intencionalidades educativas, visto que ela constitui “a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2009, p.3);

- b) a Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989 que possibilitou a contemplação dos direitos de participação. Os direitos contemplados neste documento implicam nos direitos civis e políticos, isto é, naqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião, o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em ações públicas para a infância, considerando o ponto de vista das crianças. Estes direitos estão relacionados à garantia de que todas as crianças tenham acesso à informação e possam expressar suas opiniões, sendo consideradas nas tomadas de decisões que dizem respeito ao seu bem-estar (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003);
- c) a aprovação da Lei 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que é o principal marco legal e regulatório dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Segundo Andrade (2010), esse ordenamento legal insere uma concepção de proteção integral às crianças e adolescentes, substituindo o caráter assistencialista disciplinar e coercivo das ações socioeducativas. Em seu artigo 53º, o documento menciona a contribuição da educação ao desenvolvimento pleno da pessoa, à conquista da cidadania e à qualificação para o trabalho, destacando, ainda, aspectos fundamentais da educação como política pública quanto à necessidade de igualdade de condições para o acesso à escola pública;
- d) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) que legalmente passou a designar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Esta normativa tem com objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, indicando as capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, social, relacional, ética e estética, visando à formação plena do sujeito.

Depois desse marco, já na esfera da Educação Infantil, outros documentos foram relevantes para possibilitar novos rumos às políticas educacionais brasileiras dessa área como o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), que teve como objetivo auxiliar o professor no trabalho educativo (planejamento, desenvolvimento, avaliações, práticas pedagógicas, etc.) junto às crianças pequenas e; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que colocou as crianças no centro do planejamento curricular.

Atualmente o documento que norteia não só a etapa de Educação Infantil, mas toda a Educação Básica brasileira pública e particular é a Base Nacional Comum Curricular

(2017). De acordo com suas normativas, as crianças constroem e apropriam-se de conhecimentos por meio de suas ações, troca de experiências e vivências com seus pares e com os adultos por meio das interações e das brincadeiras, possibilitando seu desenvolvimento e socialização. Para tanto, a normativa propõe na Educação Infantil que à criança tenha o direito de conhecer-se, de conviver, de brincar, de participar, de explorar e de expressar-se, tendo assim, garantidas as condições para sua aprendizagem, desempenhando um papel ativo no contexto sociocultural e histórico do qual fazem parte (BRASIL, 2017, p.38). Sobre o direito de participação nas instituições educativas infantis, a Base prevê e assegura que as crianças tenham o direito a,

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana tais como a escolha das brincadeiras e dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 38).

Entretanto, conforme Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p.275) nos alertam ao mencionar Oliveira-Formosinho (2007), esse direito de participar da criança de forma efetiva, ainda não é garantido pelas escolas, pois há “insistência em um fazer pedagógico que ignora os direitos da criança de ser vista como capaz e a ter espaço de participação”.

Na visão de Kramer (2006), isso ocorre porque vivemos atualmente o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com as populações infantis. Dessa forma, Dias (2010) observa que os princípios nos parâmetros curriculares não são suficientes para garantir sua materialização no cotidiano escolar. Segundo ela, as decisões são subjetivas, pessoais e para que haja mudança nas práticas educativas é necessário que toda comunidade escolar esteja motivada pelo desejo da mudança, de ter “certa disposição para transformar o contexto educativo em *locus* de discussão e formação, ou seja, enxergá-lo como cenário para uma prática reflexiva, investigativa” (DIAS, 2010, p.78).

Diante disso, nos indagamos: como é possível transformar a escola em um espaço de construção de conhecimento construído e compartilhado com as crianças? Como se dá a participação infantil no contexto educativo? Como considerar a participação da criança nas ações pedagógicas? Que estratégias devemos adotar para assegurar às crianças o direito à participação?

Sobre essas questões, Luís, Andrade e Santos (2015) nos ajudam a refletir sinalizando que para promover a qualidade nos ambientes da infância é preciso (re)pensar a intervenção educativa do profissional, exigindo que ele faça uma intervenção pedagógica inclusiva, isto é, que valorize e garanta a participação efetiva de cada criança no cotidiano escolar. Para isso, é essencial que todo adulto saiba observar e escutar a criança e o grupo de maneira que lhe possibilite conhecer suas necessidades, interesses e dificuldades, operando “a favor de uma lógica que tem como propósito a formação de sujeitos infantis proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de promover mudanças” (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p.274).

Todavia, entendemos que assegurar a participação da criança na Educação Infantil não implica em levá-la a fazer algo extraordinário, pelo contrário, é considerá-la em suas próprias linguagens nas ações cotidianas que vivencia. Assim, a criança pode efetivar sua participação quando lhe é permitido ajudar a decorar o ambiente, a selecionar os brinquedos e os livros que deseja ler ou ouvir, a planejar as atividades do dia, a escolher com quem quer brincar, do que quer brincar, onde quer brincar, do que gosta e quer comer, se quer ou não dormir, a ter respondido os seus “porquês”, em fim, a ser ouvida e creditada. Para isso, é necessário que o adulto esteja aberto ao diálogo, a escuta, a negociação, a observação e a reflexão de sua práxis, entendendo que a criança ao participar das atividades que vivencia, sente-se mais motivada a aprender e confiante para construir valores e saberes.

Desta maneira, concordamos com Dal Sotó (2014) ao propor que a imagem da criança participativa só será consolidada na medida em que os processos de participação das crianças em seus cotidianos forem organizados de forma sistemática, estabelecendo o respeito por suas opiniões e garantindo lhes espaço para se expressarem, questionarem e opinarem sobre as situações que ocorrem em suas vivências e com orientações adequadas a sua compreensão.

1.1 OBJETIVOS

Diante os expostos sobre a relevância da participação das crianças nas instituições de Educação Infantil, nos propusemos a dissertar neste estudo sendo guiadas pelas seguintes questões: Qual é o espaço de participação da criança na escola? Como as pesquisas acadêmico-científicas têm abordado o tema da participação infantil nas

instituições educativas? Quais suas contribuições? A partir da definição do problema de pesquisa, procuramos estabelecer os objetivos: geral e específicos.

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar como o tema da participação infantil tem sido discutido pelos pesquisadores nas publicações acadêmico-científicas buscando entender quais contribuições estas pesquisas revelam à configuração da participação da criança no contexto educativo da Educação Infantil.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar como os pesquisadores têm abordado o tema da participação infantil nas instituições educativas;
- b) Conhecer as metodologias utilizadas pelos pesquisadores nestas pesquisas;
- c) Compreender como se configura a participação das crianças nas instituições de Educação Infantil;
- d) Identificar os tempos e espaços da participação infantil no contexto educativo;
- e) Investigar as estratégias de ensino que a professora cria e utiliza para favorecer a participação das crianças.

1.1.3 Descrição dos capítulos

Na tentativa de construir respostas à problemática deste trabalho e dar conta dos objetivos delineados, nos apoiamos nos pressupostos da Sociologia e Pedagogia da Infância, bem como nos teóricos que discutem a Participação Infantil. Para tanto, apresentaremos a dissertação organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo abordaremos nosso referencial teórico, dissertando uma breve síntese histórica sobre os Estudos Sociais da Infância e, para tal, dividimos o capítulo em três subitens que versam respectivamente sobre algumas concepções de criança e infância; a Sociologia da Infância e alguns conceitos importantes para este campo como reprodução interpretativa, cultura de pares e cultura infantis.

No segundo capítulo apoiadas em Roger Hart discorreremos sobre o tema da participação infantil, apresentando de forma sucinta um paralelo aos direitos das crianças, especialmente ao que tange os direitos de participação social conquistados após um longo percurso histórico, impulsionado por movimentos, lutas e marcos legal: nacionais e internacionais.

No terceiro capítulo a fim de alcançarmos nossos objetivos, discutiremos o percurso metodológico escolhido. Nele delineamos nossas escolhas, apresentando dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa a opção de realizarmos um estudo de cunho bibliográfico, denominado Estado do Conhecimento, pois julgamos diante as circunstâncias já apresentadas, ser o melhor caminho para conseguirmos subsídios teóricos e respostas a nossos objetivos. Para isso, apresentaremos considerações descritivas quantitativas e qualitativas tecidas a partir da leitura das produções acadêmico-científicas mapeadas especificamente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (Ibict).

No quarto e último capítulo apresentaremos em duas partes os resultados da análise dos dados. Na primeira exibiremos as descrições quantitativas produzidas a partir da tabulação e análise dos dados, evidenciadas por meio de quadros e gráficos. Na segunda parte explanaremos os resultados qualitativos em consonância as categorias de análise:

- a) Participação infantil vs. Protagonismo infantil: perspectivas e contribuições;
- b) Práticas pedagógicas e participação infantil: estratégias e favorecimentos.

2 INFÂNCIA E CRIANÇA: UM DIÁLOGO COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Atualmente, muitos são os referenciais teóricos e pesquisadores oriundos de inúmeros campos como a sociologia, psicologia, antropologia, história, geografia, política e filosofia dentre outros que colaboram no âmbito educacional infantil para a construção de novos conhecimentos, teorias, fundamentações e concepções acerca da criança, da infância e das práticas educativas. Diante da pluralidade e complexidade desses diferentes campos do conhecimento e dos limites e possibilidades desse trabalho, optamos por delinear nossa pesquisa tendo como embasamento os pressupostos da Sociologia da Infância.

No presente capítulo, apresentaremos uma breve contextualização histórica sobre os Novos Estudos Sociais da Infância, que de acordo com Marchi (2009) foram construídos a partir da afirmação e concepção da criança como ator social pleno de direitos e da infância como construção social. Para um maior entendimento desses aportes, também abordaremos algumas concepções de infância e criança constituídas ao longo dos tempos e alguns conceitos teóricos importantes nestes estudos como reprodução interpretativa, cultura de pares e culturas infantis.

2.1 A INFÂNCIA E A CRIANÇA: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Para Alfageme, Cantos e Martínez (2003, p.19) refletir sobre a infância implica responder a questões inicialmente difíceis como: “o que é infância? O que entendemos por infância? Existe uma única infância?”. As respostas a essas perguntas, de acordo com as autoras resultam em inúmeras possibilidades de definição, porém é preciso discutir sobre o que nos diz respeito (infância) para, assim, ter um ponto de partida do qual seja possível analisar atualmente o que está sendo feito e pensado sobre ela.

Para dar início a essa discussão, nos apoiaremos em Àries (2006) com o intuito de discorrer sobre o surgimento do “sentimento de infância”, que de acordo com o autor corresponde à consciência da particularidade infantil, do que caracteriza a criança, sua essência enquanto ser, seu modo de agir e pensar, fator que a distinguiu do adulto e que gerou inúmeras modificações na sociedade tanto nas relações familiares, hábitos e costumes como na religião, nas instituições educativas, nas áreas do conhecimento e da saúde.

Em sua busca historiográfica a um passado “infantil”, Ariès (2006) a partir da análise da história da arte e da iconografia, relata que até por volta do século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, pois quando as crianças apareciam eram retratadas como homens de tamanho reduzido sem características particulares e nenhuma diferenciação na expressão ou traço.

Para nos remeter a essa imagem, o autor cita a criança sendo representada por uma miniatura otoniana do século XI, nos dando a ideia da deformação imposta a estes corpos, em um sentido que parece muito diferente da visão de criança que temos hoje. O autor também argumenta que isso não remetia apenas a uma transposição estética, mas que na vida real a infância era vista como um período de transição, relativamente curto e frágil.

Nesse período a possibilidade de perda das crianças era muito grande e havia um sentimento de indiferença para com elas, pois sendo consideradas como adultos em miniatura, realizavam as mesmas tarefas que os adultos e permaneciam com eles nos mesmos locais, ou seja, elas não eram consideradas de acordo com suas especificidades tampouco tinha uma instituição voltada exclusivamente a suas necessidades.

Contudo, a “descoberta” da infância começa a ganhar traços na modernidade por volta do século XIII com a aparição de alguns tipos de crianças retratadas nas obras da época. Primeiro surgiu o anjo, representado sob a aparência de um adolescente, uma espécie de seminarista; em segundo seria o modelo ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte – o Menino Jesus ou Nossa Senhora Menina; o terceiro tipo apareceu na fase gótica – a criança nua; depois no século XV surgiram dois novos tipos: o retrato e o *putto*. Porém, Ariès (2006) assinala que o desenvolvimento da infância se deu de maneira mais significativa a partir do século XVI e durante o século XVII quando a criança passa a ser representada sozinha e por ela mesma nos retratos.

Para o autor, a ideia de infância nasce com a burguesia e com os cuidados necessários com aqueles que serão os futuros herdeiros. A criança sai de seu antigo anonimato, para ganhar uma crescente importância no meio familiar, primeiro como “paparicação” – a criança entendida por sua gentileza, ingenuidade e graça, uma diversão dos adultos e; mais tarde como uma espécie de “futuro ser” no qual seria necessário um aparato social pedagógico e de cuidados com a higiene e a saúde (ARIÈS, 2006).

Sobre o trabalho do historiador acerca da História da Infância, Sarmiento (2007) nos elucida que sua tese é criticada ainda hoje por alguns pesquisadores por haver controvérsias seja nos aspectos metodológicos empregados pelo historiador, seja na

ausência de uma filtragem teórica que permitisse interpretar os dados históricos à luz de sua natureza, visto o fato que o autor teorizou toda a categoria social da infância utilizando registros documentais provenientes do clero e da nobreza, havendo uma ausência de referência às crianças das classes populares.

Todavia, sua obra é considerada como uma referência inevitável com contribuições significativas que redimensionaram a ideia de infância não apenas no campo da História, mas nos estudos da infância em geral, sobretudo, na compreensão do conceito como um fenômeno variável, que muda de acordo com as sociedades. Desde a publicação de sua tese na década de 60, uma gama de problemáticas a respeito da infância começa a surgir, evidenciando a criança e suas relações no meio social:

[...] que concepções, que imagens, que prescrições, que práticas sociais foram historicamente produzidas sobre/com as crianças? De que modo a emergência ou as mudanças na concepção de infância alteraram as condições sociais de existência na sociedade? De que forma tudo isso modificou as formas de vida da sociedade, no seu conjunto? Se as concepções de infância podem existir, modificar-se e diversificar-se, se elas são uma construção histórica, e não decorrem de uma natureza auto-evidente, o que é que está na origem dessas concepções? Que peso tem essas concepções, quais são os seus vetores de transformação e de mudança? (SARMENTO, 2007, p.27, 28).

A partir dos questionamentos acima, podemos concluir que a obra de Ariès (2006) é um marco contribuinte para o entendimento da infância não somente como um fator biológico, mas como uma construção social que se transformou ao longo dos tempos.

Para entendermos melhor o conceito de construção social, Marchi (2009) sugere ser relevante nos reportarmos à perspectiva construtivista, especificamente à Giddens (Teoria da Estruturação) e Bourdieu (Conhecimento Praxiológico), pois estes autores defendem a ideia da existência de uma articulação dialética ou interação contínua entre o ator social e a estrutura, ou seja, as estruturas sociais (cultura, linguagem, instituições, regras e outras) produzem e, ao mesmo tempo, são produzidas pelos atores sociais, em um movimento mútuo, no qual os seres humanos realizam a história tanto no tempo histórico quanto no cotidiano. No entanto, não o fazem totalmente de acordo com suas escolhas, pois os atores sociais se servem dessas estruturas deixadas pelas gerações anteriores ao mesmo tempo em que as transformam, sendo esses recursos objetivados a agir como limitações à sua ação.

Nessa ótica, a infância diante de suas características produz modificações e transformações à vida das crianças ao mesmo tempo em que é modificada pelas ações sociais que a criança produz. Desta maneira, considerando a infância como um fenômeno

relacional (inter e intrageracional), Marchi (2009) pontua que é possível postularmos a sua não universalidade, pois mesmo que esta categoria geracional seja uma forma permanente nas sociedades, as crianças nunca são as mesmas e nem os seus modos de agir e perceber o mundo a sua volta.

Contudo, pode-se considerar que a análise da infância como estrutura social permanente nunca desaparece, pois ainda que suas crianças mudem continuamente e ela mesma sofra mudanças históricas, as características sociais pelas quais as crianças são definidas e reconhecidas na sociedade buscam manter o seu enfoque estrutural na sua condição como dependentes e subalternas diante de outras gerações. Entretanto, é importante ressaltar que a ideia de construção social da infância não nega o ser biológico “criança”, mas implica na constatação de uma série de produções e definições coletivas acerca dessa construção.

Nesse segmento, Alfageme, Cantos e Martínez (2003) pontuam que as transformações na forma de entender a infância se devem às diferentes representações sociais (visões, imagens e concepções) atribuídas às crianças a partir de um determinado contexto histórico, social e cultural. Em consonância a essas autoras, outros teóricos como Sarmiento (2007), James, Jenks e Prout (1998), Dahlberg, Moss e Pence (2003) dentre outros, discutem algumas propostas dessas representações/imagens sociais das crianças quase sempre agrupadas em duas categorizações.

A primeira categorização, constituída na modernidade é concebida como pré-sociológica e corresponde a tipos ideais de simbolização histórica das crianças com expressão na obra de filósofos e teóricos de outras áreas que foram apropriadas pelo senso comum e que estabeleceram as relações entre adultos e crianças. A segunda proposta é sociológica e resulta de uma reflexão interpretativa das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais produzidas na contemporaneidade. Entretanto, é preciso ressaltar que estas imagens não correspondem a etapas ou estágios teóricos, elas em um ou outro momento foram dominantes, coexistindo e moldando as ações cotidianas e as ações concretas de existência das crianças.

Essas representações funcionam como um mecanismo de controle e interpretação coletiva da realidade social, norteando discursos, ações, normas, políticas e intervenções. Assim, todas as nossas ações, mesmo que inconsciente, em relação às crianças exprimem a concepção de que temos dela, da infância e do lugar que elas ocupam no mundo. Diante

disso, refletimos sobre as indagações postas no início dessa discussão: o que entendemos por infância? Como concebemos o ser criança?

De acordo com os autores supracitados, se incorporarmos as imagens de criança produzidas nos limites dos discursos dominantes os quais estão localizados no projeto da modernidade, conceberemos a criança em cinco possíveis visões:

- a) a criança má, com referência filosófica na teoria de Hobbes sobre a exigência de controle dos “excessos” pelo poder absoluto do Estado sobre os cidadãos e dos pais sobre as crianças como meio de evitar a anarquia social. Nesta imagem, a criança é concebida como uma expressão de forças indomadas, muito próxima da natureza dominada pelo instinto que, portanto, necessita de ser controlada. Na contemporaneidade, a criança má é vista nas imagens produzidas sobre as crianças das classes populares, principalmente aquelas pertencentes às famílias disfuncionais que podem representar “perigos” a sociedade e que, por esse motivo, devem ser adotadas medidas de repressão infantil;
- b) a criança inocente: fundamentada no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade. Encontra em Rousseau seu paradigma filosófico, com a tese de que a criança nasce boa, sendo a sociedade que a corrompe. Nos dias atuais as concepções rousseauianas têm ampla expressão em modelos pedagógicos centrados nas crianças, que seriam o “futuro do mundo”;
- c) a criança imanente: nessa visão, a criança está no decurso para se tornar um adulto e representa um capital humano em potencial, um futuro a ser. Com base nas ideias filosóficas de John Locke, a criança é considerada como uma tábula rasa que precisa ser equipada com os conhecimentos, habilidades e valores culturais dominantes já determinados e transmitidos por meio de um processo de reprodução estabelecido pelo ensino obrigatório, sendo seu progresso alcançado por meio da aquisição da razão e da experiência;
- d) a criança inconsciente: embasada na psicanálise de Freud, esta imagem social concebe o desenvolvimento do comportamento humano com ênfase no conflito relacional na idade infantil, principalmente na relação com os pais. A criança é vista como um preditor do adulto, mais do que um ser humano completo em sua especificidade;
- e) a criança naturalmente desenvolvida: firmada na psicologia do desenvolvimento, especialmente de Piaget a partir da sinalização de duas ideias centrais: as crianças

são seres naturais antes de serem seres sociais e; a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios. Esta imagem constituiu-se como principal referencial de entendimento e interpretação da criança do século XX com profunda influência na pedagogia, na medicina e nas políticas públicas.

Sobre essas representações, Sarmiento (2015, p.32) nos aponta uma crítica feita ao conhecimento institucionalizado tradicional que a ciência moderna construiu sobre as crianças e a infância a partir de uma universalidade, “fator de colonização do pensamento por modelos estruturados e ideias fechadas, difusores da visão de uma criança universal inevitavelmente marcada pela matriz da classe e da cultura hegemônicas, raramente [...] comprometida com o bem-estar social e direitos da criança”.

Diante disso, o autor pontua que atualmente a indústria cultural investe no mercado de livros, programas e cursos de referenciais da ação quotidiana, que funcionam como manuais de práticas e ações para trabalhar com crianças, oferecidos tanto aos profissionais que trabalham com essa classe como aos pais. Infelizmente essa invasão discursiva do mundo infantil de como entender e lidar com crianças, mais prejudica do que ajuda.

Todavia, nas últimas décadas, estudos sobre as crianças pequenas vêm ganhando visibilidade e reforçando a concepção de uma criança competente e ativa, evidenciando suas capacidades de criar e produzir saberes e culturas. Esses estudos têm contribuído para romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças, valorizando seus modos de vida, de pensar e de agir, propondo uma perspectiva menos centrada nos adultos. Nesse paradigma, Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam a inspiração de Reggio Emilia como possibilidade de encontrar outras maneiras de entender quem é e quem pode ser a criança pequena.

Na perspectiva de Reggio Emilia, a criança é concebida como um sujeito único, autônomo, complexo e individual. Tal construção produz uma criança rica em potencial, forte, poderosa, competente e, sobretudo, conectada aos adultos e as outras crianças. Elas são parte da família, mas também são separadas dela com seus próprios interesses, que podem nem sempre coincidir com o dos pais e de outros adultos. Assim, a criança emerge como “co-construtora ativa desde o início da vida, do conhecimento, da cultura e da sua própria identidade” tendo um lugar reconhecido e independente na sociedade com seus próprios direitos, consideradas como um grupo social. A infância é então entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente de estrutura da sociedade, uma instituição social importante em seu próprio direito como um estágio do

curso da vida, nem mais nem menos importante que os outros estágios (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.71).

Ao encontro dessa visão, os teóricos dos Estudos Sociais da Infância consideram a criança como um sujeito social ativo dotado de direitos. Nesse sentido, segundo Sarmiento (2009), estes estudos propõem a desconstrução presente no paradigma tradicional da infância como fase natural e universal da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta. Desta maneira, a criança como ator social passa a ser analisada por sua capacidade de ação, enquanto que o princípio da construção social da infância questiona a ideia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entender seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social, sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada.

Barbosa, Delgado e Tomás (2016) corroboram com essa ideia ao apontar a infância como uma categoria híbrida, que se constitui com a presença de fatores discursivos e coletivos, humanos e não humanos que participam da sua definição.

Logo, entendemos que a infância como representação de uma força coletiva e permanente em todas as sociedades e culturas implica na visibilidade política das crianças como atores sociais ativos que possuem voz, opinião e ação não podendo, portanto, ficarem ocultas, mas se juntarem às vozes de outros atores nos processos organizacionais que lhes dizem respeito.

2.2 OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA: SÍNTESE HISTÓRICA

Os Estudos Sociais da Infância juntamente com outras áreas disciplinares como a Psicologia, Antropologia, Geografia e Filosofia dentre outras, vêm se consolidando a partir de uma orientação paradigmática crítica ao estabelecer uma ruptura com as concepções tradicionais de criança, infância e socialização.

Segundo Barbosa, Delgado e Tomás (2016), estes estudos são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou atributos da infância nos diferentes momentos vividos pela criança ainda nos primeiros anos de vida. Para elas, o desenvolvimento destes estudos foi construído a partir de duas dimensões: a primeira nasceu da frustração das visões estreitas sobre a criança, oferecidas pelos discursos acadêmicos que a consideravam como objeto ou fonte de dados; e a

segunda foi construída em torno da rejeição do essencialismo, natural na teorização tradicional da socialização sobre a infância e as crianças.

Deste modo, o novo paradigma crítico no campo da Sociologia da Infância propõe a centralidade dos estudos na criança a partir de si mesma e com o foco nas dimensões éticas e políticas da emancipação social da infância, considerando-a simultaneamente como uma construção histórica e um grupo social oprimido, em que o requerimento dos direitos da criança aparece como cerne deste paradigma, não como a possibilidade de uma infância liberta da opressão paternalista, mas como um indicador das condições de progresso da cidadania e bem-estar social pleno das crianças (SARMENTO, 2015). Além desses atributos, outras características relevantes devem ser reconhecidas na construção desse novo paradigma como:

[...] a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente; a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças; as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função; os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito; as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas; as crianças contribuem para os recursos e para a produção sociais, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga; os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder (assim como a expressão do amor). É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.71).

Assim, buscando a interdisciplinaridade, os estudos deste campo revelam uma abordagem integrada de investigação na tentativa de conseguir alcançar as vidas das crianças e o seu bem-estar a partir de suas vozes, defendendo o reconhecimento da infância em suas múltiplas formas de construção e reconstrução social, levando em conta sua relação com uma complexa diversidade de dimensões (tempo, espaço, idade, gênero, etnia, classe social e outros) e considerando que é possível desocultar o que tem sido escondido e naturalizado na vida das crianças, remetendo para uma análise histórica, cultural e socialmente construída.

Diante esses apontamentos, a Sociologia da Infância se concretiza na definição de um conjunto de objetos sociológicos específicos: a infância como categoria geracional e a criança como ator social pleno, que de acordo com Sarmiento (2009, p.33) constituiu seu desenvolvimento em um duplo patamar: “como ciência social e campo de aplicação da Sociologia no diálogo duplamente fecundante do trabalho teórico e analítico [...]; como estudo implicado dos mundos sociais e culturais que tomam o conhecimento das crianças como seu objeto científico”.

Ainda sobre os aportes de estudo da Sociologia da Infância, Marchi (2009, p.228) corrobora ao pontuar que apesar de existir diferenças entre os modos de constituição e desenvolvimento deste campo em cada contexto nacional, algumas questões são comuns a eles:

- a) desescolarizar a abordagem da criança, pois esta não se resume somente as questões colocadas pela existência da criança enquanto aluno;
- b) opor ao modelo clássico da socialização o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria;
- c) opor ao modelo determinista da infância, o da criança como produto e produtora de cultura;
- d) opor ao modelo da vulnerabilidade natural da criança, opor a infância como grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída.

No Brasil, muitos dos pesquisadores que buscam investigar a infância, as crianças e a Educação Infantil têm defendido e difundido a ideia de repensar a pedagogia para as crianças de forma a respeitá-las em suas múltiplas linguagens, em seus saberes e valores, em sua especificidade e totalidade. Nesse entendimento, a criança é incluída e compreendida como sujeito de direitos que possui modos de pensar, comunicar e agir específicos, considerando o contexto social e cultural de pertença de cada uma com o intuito de compreender seus modos de vida a partir dela mesma, valorizando e ampliando o conhecimento na área.

Para Sarmiento (2015), apesar de recente, o campo multidisciplinar desses estudos já promoveu importantes avanços tanto na pesquisa com crianças, no conhecimento dos seus mundos sociais e culturais quanto na produção da reflexividade institucional sobre a infância trazendo muitas contribuições como o rompimento com a visão fragmentada da criança discutida nas várias disciplinas, a promoção do estudo das crianças a partir das suas

próprias práticas, culturas e ações e a ruptura com visões adultocêntricas da infância que permitem assumir as crianças e a infância como objeto de conhecimento.

Para o autor, este último contributo promoveu um importante desenvolvimento no apuramento das metodologias de pesquisa junto das e com as crianças, fator que permitiu no plano da intervenção concreta, desenvolver e fundamentar ações integradas para a infância com importantes consequências no âmbito das metodologias de intervenção, no trabalho especializado em contextos de vida das crianças e na construção de políticas públicas.

Atualmente no campo da Sociologia da Infância há um grande e crescente número de pesquisas e publicações nacionais e internacionais que abordam questões teóricas e conclusões empíricas relacionadas ao estudo sociológico das crianças e da infância. Nessas produções, os pesquisadores procuram entender como vivem e pensam as crianças, suas culturas, seus modos de ver, sentir e agir por meio da escuta de seus gostos ou preferências sendo essa uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano.

Contudo, segundo Sarmiento (2003), apesar das crianças não terem sido nunca um tema ausente do pensamento da sociologia, desde os primeiros tempos, o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no final do século XX, principalmente a partir da década de 90.

De acordo com Corsaro (2011), o desenvolvimento dessa área demorou a acontecer porque as crianças foram marginalizadas na sociologia por causa da sua posição subordinada na sociedade. Para ele, esse condicionamento está claramente relacionado às visões tradicionais de socialização que relegam as crianças a uma função passiva. Os adultos vêm às crianças de forma prospectiva, ou seja, “em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão” (CORSARO, 2011, p.18).

Muitas vezes, as crianças não são consideradas como atores sociais em ação, que têm vidas próprias em andamento. Na verdade, em várias ocasiões as necessidades e os desejos das crianças são considerados problemas sociais que precisam ser resolvidos. Como consequência, as crianças são empurradas pelos adultos para as margens da estrutura social.

No pensamento de Marchi (2009, p.232), a negatividade e a exclusão da criança na construção social da infância moderna podem ser percebidas já no termo que a define - “in-

fans: aquele que não fala” e; caracterizadas por um conjunto de regras e restrições que negam determinadas ações, capacidades, poderes e direitos às crianças.

Ao encontro da autora, Sarmiento (2009) acrescenta que a ausência da infância nos estudos sociológicos se deve ao fato da criança ter sido considerada por muito tempo como adulto em miniatura, que tinha um *déficit* a ser superado, pois é aquele que não trabalha, que não tem direitos políticos, que não é imputável, que não tem responsabilidade, que não tem voz, o que precisa ser cuidado, o que carece de razão. Nesse sentido, o autor argumenta que,

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. [...] Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são invisíveis porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social (SARMENTO, 2009, p.19).

Como nos apontam os autores, ao longo da história, a criança vem sendo concebida como incapaz, imatura e dependente do adulto. Essa visão colaborou para que as crianças fossem vistas linguisticamente e juridicamente pela ideia da negação. A negatividade que constitui a infância se revela na concepção de menoridade, no sentido de que a criança não sabe se defender, que não pensa de modo correto (o modo adulto), que não pode realizar uma variedade de ações em função da sua estrutura física, psíquica e mental, e que por isso precisa de cuidados e instruções de outrem.

Contudo, as transformações sociais, ideológicas e econômicas que vem ocorrendo desde o início do século XX, têm contribuído para uma nova consciência coletiva acerca da realidade e do valor da infância, substituindo a negatividade por outro discurso positivo que entende a criança como um ator social que possui voz e é atuante na sociedade. Assim, ao pensarmos a criança sociológica, passamos a considerar que:

[...] a infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, de fantasias e da vinculação do real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2007, p.35-36).

De acordo com Sarmiento (2003), desde os anos 30 a expressão “sociologia da infância” já se encontrava formulada, ainda, que com uma perspectiva diferente da de hoje que considerava a infância como geração sobre a qual os adultos realizam uma ação de transmissão cultural e de socialização, constituindo-se como objeto de uma das mais importantes obras do início do pensamento sociológico: o da teoria da socialização de Émile Durkheim. Nesta perspectiva, as crianças foram remetidas a uma condição de seres pré-sociais, assim tematizados como objeto de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes.

Porém, a análise da infância como categoria social do tipo geracional é muito recente, daí a denominação corrente de nova Sociologia da Infância. Essa nova corrente sociológica começa a ser desenvolvida principalmente pela necessidade de compreender um dos mais importantes paradoxos atuais: de um lado as crianças como objeto de cuidados e atenções e de outro a infância como geração onde há um crescimento nos indicadores de exclusão e sofrimento. Esse novo campo, passa então, a ganhar maior ênfase a partir da criação de seus próprios conceitos, formulação de teorias, abordagens distintas, constituição de problemáticas autônomas e desligamento de outras variantes da Sociologia (Educação e Família), ainda que em diálogo contínuo com elas (SARMENTO, 2009).

Segundo Corsaro (2011), a nova Sociologia da Infância está embasada na ideia de que a infância é um construto social o que implica na recusa ao reducionismo biológico da criança, propondo uma análise sociológica e crítica. Diante disso, concebe a criança não como objeto, mas como agente de sua própria ação e discurso, afirmando que ela é plural, competente, capaz de organizar sua vida e de participar com suas diferentes linguagens nas tomadas de decisões acerca dos temas que lhe diz respeito.

Barbosa, Delgado e Tomás (2016), a partir dos estudos de Dominique Ottavi (2009) apontam Roger Cousinet como o inventor da Sociologia da Infância, pois, em 1950, este publicou um ensaio sobre a sociologia infantil com ênfase nas sociedades infantis, evitando a centralidade nas análises psicológicas e pedagógicas, considerando que as crianças constituem seus grupos espontaneamente, principalmente quando não cerceadas pelos mestres e definindo a socialização como uma parte do desenvolvimento da vida mental, intelectual e efetiva delas, recusando sua redução a simples adaptação social.

Nos dias atuais, Sarmiento (2009, p. 22) vai ao encontro de Cousinet (1950) colocando que “a Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”.

Na Sociologia da Infância, as crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais, elas são e devem ser consideradas como atores na construção das suas próprias vidas, bem como na vida dos que as rodeiam e das sociedades às quais pertencem. Nessa perspectiva, a criança é concebida como um ator social pleno, que considera não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados por ela.

De acordo com Corsaro (2011), novas formas de conceituar as crianças na sociologia decorrem da ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas. Nessas perspectivas, a infância e todos os objetos sociais são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social. Quando aplicadas à Sociologia da Infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada.

De encontro com essas perspectivas as teorias tradicionais veem as crianças como "consumidores" da cultura estabelecida por adultos. Nas teorias tradicionais, grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade. A maioria dos sociólogos localizava a socialização inicial na família, concebendo a criança como internalização da sociedade, ou seja, a criança era vista como um ser distante da sociedade, que deve ser moldado e guiado por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional.

Por causa da sua preocupação excessiva nos resultados da socialização, Corsaro (2011) critica as teorias tradicionais, pois estas negligenciam a natureza histórica e contingente da ação social e subestimam as capacidades criativas e inovadoras de todos os membros da sociedade, principalmente as crianças, visto que, seus modelos (deterministas: reprodutivistas e funcionalistas) simplificam processos altamente complexos, limitando o envolvimento das crianças na participação e reprodução cultural quando ignoram suas contribuições infantis para a mudança cultural. Assim, o autor coloca que é necessário

chegar a um modelo que realmente incorpore a criança ativa, fazendo-se necessário antes considerar a ascensão do construtivismo.

Ao contrário das concepções anteriores, no modelo construtivista é a criança que se apropria da sociedade, elas agem e podem trazer mudanças à sociedade. Grande parte do estudo sociológico sobre a socialização inicial na infância foi influenciada pelas teorias da Psicologia do Desenvolvimento. Muitos psicólogos dessa área passaram a ver a criança como mais ativa do que passiva, envolvida na apropriação de informações de seu ambiente para usar na organização e construir sua própria interpretação do mundo. Dentre estes, se destacaram dois grandes teóricos: Piaget e Vygotsky.

Piaget e sua teoria sobre o desenvolvimento intelectual teve um grande impacto sobre a imagem da criança na Psicologia do Desenvolvimento. Ele acreditava que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente vindo a construir concepções conhecidas como estruturas mentais de seus mundos físicos e sociais. Este teórico afirmou que o desenvolvimento intelectual não é simplesmente uma acumulação de fatos ou habilidades, mas uma progressão da capacidade intelectual ao longo de uma série de estágios qualitativamente distintos.

Corsaro (2011) aponta que a noção piagetiana de estágios é relevante para a sociologia das crianças, pois permite evocar que elas percebam e organizem seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos. A partir de muitas experiências, este sociólogo aprimorou a adoção de perspectivas infantis em seu trabalho, acreditando em consonância com a teoria de Piaget que,

[...] qualquer teoria sociológica das crianças e da infância que tem que explicar a compreensão e o uso que elas fazem das informações provenientes do mundo adulto, bem como sua participação e a organização de seus mundos com os pares, deve considerar o nível de desenvolvimento cognitivo da criança (CORSARO, 2011, p. 23).

Vygotsky como Piaget, destacou o papel ativo da criança no desenvolvimento humano. No entanto, acreditava que o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão localizadas na sociedade. Para ele, as estratégias coletivas são vistas como ações práticas que levam ao desenvolvimento psicológico e social. Nesse sentido, as interações e as ações da criança com outras pessoas levam a aquisição de novas competências e conhecimentos.

Para Vygotsky, os eventos culturais e as atividades práticas que levam à apropriação, internalização e reprodução da cultura e da sociedade são possíveis por causa de dois conceitos-chaves: a noção de internalização e a visão de linguagem. O processo de internalização aparece na criança duas vezes, primeiramente no nível social e mais tarde no nível individual, quer dizer, todas as habilidades psicológicas e sociais (cognitivas, comunicativas e emocionais) são sempre adquiridas a partir das interações com outras pessoas. Assim, essas habilidades ocorrem primeiramente em nível interpessoal, antes de internalizá-las em nível individual. O segundo conceito importante é a visão de linguagem como ferramenta cultural.

Para este teórico, todo ser humano se apropria da cultura que o cerca, principalmente por meio da linguagem e outros símbolos que são passados de geração em geração e modificados ao longo da história com o desenvolvimento cultural. Desta forma, a atividade humana é inerentemente mediadora uma vez que é realizada por meio da linguagem e de outras ferramentas culturais. As crianças se desenvolvem muito mais quando em interação com outras pessoas (CORSARO, 2011).

Para Vygotsky, uma parte significativa das atividades cotidianas da criança ocorre na “zona de desenvolvimento proximal”, descrita por ele como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de problemas, sob a orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p.86 *apud* CORSARO, 2011, p. 28).

Corsaro (2011) coloca a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky como a prova final do desenvolvimento e da cultura, visto que nas interações com outras pessoas, a criança está sempre um passo à frente em seu desenvolvimento do que se estivesse sozinha. Assim, considera que o modelo desenvolvimentista é um modelo no qual as crianças apropriam-se gradualmente do mundo adulto por meio de processos conjuntos de compartilhamento e criação de cultura.

Contudo, este mesmo autor observa que embora a aceitação geral do construtivismo tenha movido a teoria e a pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento na direção certa, seu foco principal continua a ser o desenvolvimento individual, pois há pouca, ou nenhuma consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças por meio de sua participação em eventos comunicativos tornam-se parte

dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente. Para ele, as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente com a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Nesse viés, ele propõe que,

Socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta - como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (CORSARO, 2011, p. 31).

Entretanto, o autor acima destaca que a importância de processos coletivos e conjuntos numa perspectiva sociológica de socialização não são suficientes para a construção de uma nova sociologia da infância. Pois segundo ele, o problema está no termo “socialização” que remete a uma conotação individualista e progressista da criança como um ser-a-vir.

Sobre isso, Sarmiento (2009) sugere que o conceito de socialização na contemporaneidade passe por uma revisão crítica, que vai de encontro com a concepção tradicional, pois, sendo as crianças analisadas como atores no processo de socialização e não como sujeitos passivos da socialização adulta, colocam-se em investigação minuciosa as relações complexas de interação na comunicação de saberes e valores sociais, considerando a complexidade das variáveis sociais, em que “as relações de classe, gênero e etnia se associam a características interindividuais, que tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexos do aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe” (SARMENTO, 2009, p.21).

Ao encontro de Sarmiento, Barbosa (2007) nos aponta que a revisão do conceito de socialização abre a possibilidade de observar os seres humanos como sujeitos plurais, sendo permanentemente constituídos e atualizados vivendo num processo heterogêneo de interpretação do mundo em que está inserido. Nesse sentido, a nova Sociologia da Infância tem a intenção de possibilitar o encontro com as crianças situadas em seu ambiente de pertença, escutando, traduzindo e afirmando-as como um ato de liberdade, construindo a partir das crianças, outras imagens de infância que conduzam a perspectivas mais locais a partir da descrição da escuta, da voz e da participação das mesmas.

Este pensamento que enfatiza a passagem da criança de um objeto da ação adulta para a condição de ator da sua própria socialização é segundo Marchi (2009, p.235), a

grande mudança que se estabelece no campo dos Estudos da Criança e da Infância ao se esforçar para revelar “que nos ‘papéis’ de ‘filho’ e ‘aluno’, a criança não é um mero receptáculo de socialização numa ordem social adulta”.

Diante esses expostos e por causa da conotação do termo de socialização que remete a um pensamento de formação e preparação das crianças para o futuro, Corsaro (2011) constrói um novo conceito de socialização para as crianças, denominado de “reprodução interpretativa”, pois segundo ele, este substitui os modelos lineares de desenvolvimento social individual da criança pela visão coletiva, que concebe a criança como membro participante ativo das culturas de pares e dos adultos.

2.3 REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA, CULTURA DE PARES E CULTURAS INFANTIS

Na perspectiva da Sociologia da Infância, a reprodução interpretativa fornece uma base ao substituir os modelos lineares de desenvolvimento social individual das crianças pela visão produtiva-reprodutiva. Nesse modelo, as crianças participam espontaneamente como membros ativos das culturas da infância e do adulto.

De acordo com Barbosa (2007), Corsaro ao aprofundar seus estudos sobre socialização, propõe a noção de reprodução interpretativa como uma alternativa para a compreensão da inserção ativa das crianças no mundo. Neste sentido, o termo reprodução enfatiza o quanto as crianças são por conta de sua participação efetiva na sociedade, coagidas pela estrutura social das diversas instituições sociais, culturais e políticas frequentadas ao longo da vida a se tornarem parelhas. Contudo, com a palavra interpretativa, as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a mudança sociocultural do meio em que estão inseridas.

Na visão interpretativa, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo ao seu redor, elas se empenham para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participar ativamente dela, atribuindo sentido ao mundo adulto e passando a produzir coletivamente seus próprios mundos e cultura de pares. Corsaro em seu livro *Sociologia da Infância* propõe a noção de “reprodução interpretativa” da seguinte maneira,

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de

informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSARO, 2011, p.31).

Ao encontro deste teórico, Sarmiento (2009) associa o conceito de “reprodução interpretativa” ao conceito de estruturação de Giddens (1984), que exprime a ideia de que as crianças na sua interação com os adultos recebem estímulos contínuos para a integração social sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e condutas, que ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais.

Desta maneira, na perspectiva da reprodução interpretativa o foco de análise não é centrado na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos adquiridos pela criança, mas no lugar que a criança ocupa na sociedade e na sua participação na produção e reprodução cultural.

Para tanto, de acordo com Corsaro (2011), central nessa visão é a linguagem e a participação das crianças nas rotinas culturais. Para o autor, a língua é fundamental à participação das crianças em sua cultura, pois funciona como uma ferramenta para criar realidades sociais e psicológicas com a mesma pertinência, visto que o caráter habitual das rotinas culturais fornecem a elas a segurança e a compreensão de pertencimento a um grupo social.

Nesse pensamento, Sarmiento (2003) colabora ao teorizar que a relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem por meio da aquisição e aprendizagem dos símbolos que configuram a realidade e da sua utilização criativa constitui a base da especificidade das culturas infantis, desenvolvidas principalmente nos espaços familiar e educacional.

Assim, a previsibilidade das rotinas em casa ou na escola permite às crianças que uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais possa ser produzida, exibida e interpretada. Ao participarem da rotina, elas aprendem um conjunto de regras previsíveis que lhes oferecem segurança. Dessa forma, as crianças desenvolvem ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo da participação cultural em uma rotina de interações e de jogos que lhes proporcionam prazer.

Para as crianças pequenas as rotinas fornecem um panorama para a produção, exibição e interpretação de conhecimentos, valores e crenças culturais e, apesar das rotinas

serem recorrentes e previsíveis, elas nunca são iguais, pois à medida que as crianças se tornam parte de suas culturas, elas adquirem liberdade para interpretar e dar sentido ao seu mundo.

Segundo Corsaro (2011), é por meio da produção e participação coletiva das rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão inseridas. Porém, embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, geralmente elas ocupam posições subordinadas, sendo expostas a muito mais informações culturais do que podem processar e compreender.

Todavia, uma suposição relevante na abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, até mesmo, resistir ao mundo adulto. Nesse sentido, as crianças desafiam as regras adultas da família desde o primeiro ano de vida e essa atividade se torna mais generalizada quando elas descobrem interesses em comum nos ambientes de educação infantil. Nesses ambientes as crianças produzem um amplo conjunto de práticas que menosprezam e escapam à autoridade adulta.

Diante disso, Corsaro (2011, p.128) faz a definição da cultura construída pelas crianças com seus pares (cultura de pares) como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

Nesse entendimento, as culturas de pares permitem às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano por meio de experiências vividas (SARMENTO, 2002). Nesse entendimento,

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças - por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos - ou com os adultos - realizando tarefas e afazeres de sobrevivência - elas acabam por construir suas próprias identidades pessoais e sociais (BARBOSA, 2007, p.1066).

De acordo com Montandon (2001), Corsaro foi um dos primeiros pesquisadores a estudar as interações entre pares. A partir de sua pesquisa fundamentada nas observações realizadas em situações de brincadeiras principalmente na Itália e nos Estados Unidos, ele

analisou a cultura que as crianças desenvolviam para criar. Corsaro mostrou, entre outras coisas, que quando as crianças interagem representando papéis por meio da imaginação, elas tentam adquirir um maior controle sobre suas vidas e compartilham esse controle com seus pares. Desta maneira, ele evidenciou como a participação das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta contribui para a produção e a extensão da cultura dos pares, oferecendo às crianças elementos de compreensão e de preparação em relação ao mundo dos adultos.

Neste segmento, Plaisance (2004) corrobora com a evidência de Corsaro (2011) ao apontar que a cultura infantil constitui-se essencialmente em torno dos jogos e que a cultura de pares surge, portanto, como uma competência que ao mesmo tempo participa da construção de uma identidade comum e coletiva das crianças.

Para um melhor entendimento sobre a cultura produzida pelas crianças e a noção de reprodução interpretativa, Corsaro (2011) assinala que ela pode ser representada graficamente pelo modelo da “teia global”. Esse modelo permite que a reprodução interpretativa abranja suas características produtivas e reprodutivas, demonstradas em um esquema espiral, em que as crianças produzem e participam de uma série de cultura de pares incorporadas.

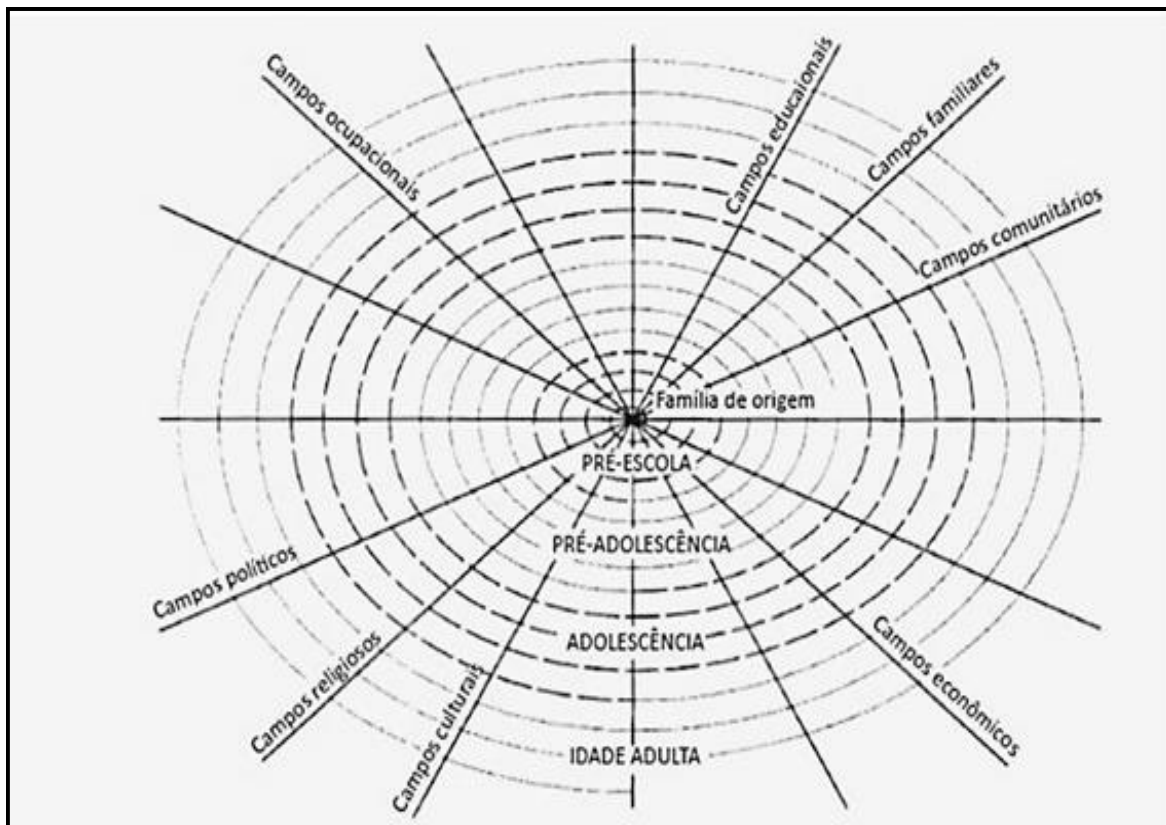
Contudo, o autor nos alerta que a estrutura geral do modelo não é fixa e nem universal, ela varia em número de raios (campos institucionais ou locais) e espirais (a diversidade da constituição ou idade dos grupos de pares e amigos, a natureza dos encontros e os cruzamentos de locais institucionais entre outros), entre as culturas, entre os grupos subculturais dentro de uma determinada cultura e ao longo do período histórico.

Além disso, embora o modelo da teia global seja útil para visualizar a natureza da reprodução interpretativa, como qualquer metáfora ela tende a materializar um processo altamente complexo. No entanto, o modelo captura a ideia de que a criança está sempre participando de e integrando duas culturas complexas e interligadas - a das crianças e a dos adultos.

Na figura apresentada, os raios do modelo representam uma faixa de locais ou campos que compõem diversas instituições sociais (familiares, econômicas, culturais, educacionais, ocupacionais, políticas, comunitárias e religiosas). Os campos mostram os vários locais em que o comportamento ou interação ocorrem, por exemplo: a interação familiar acontece em uma ampla variedade de locais reais, como a casa, o carro da família, os parques do bairro e reuniões próximas à família, como casamentos, festas de

aniversário, velórios e outros. É relevante perceber que esses campos institucionais (os raios da teia) existem como estruturas estáveis, porém em mudança, nas quais cada criança constrói seu caminho, tece sua teia (CORSARO, 2011).

Figura 1 – Modelo de Teia Global



Fonte – A Sociologia da Infância, Corsaro (2011, p. 38)

Podemos notar também que no eixo central da teia está a família, pois é a instituição que serve como uma ligação de todas as outras instituições culturais para as crianças. Ao nascer a criança ingressa na cultura por meio de sua família, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da cultura de pares, pois as crianças pequenas não experimentam individualmente as informações do mundo adulto, em vez disso, elas participam de rotinas culturais nas quais a informação é primeiro, mediada pelos adultos. Depois, num segundo momento, à medida que as crianças se relacionam com outras pessoas não parentais, em outros lugares, procuram direções específicas, preparam-se para interação com diferentes orientações interpessoais e emocionais, e recorrem a recursos culturais particulares, todos derivados de experiências anteriores vivenciadas em suas famílias.

Sobre esses apontamentos, Corsaro (2011) colabora pontuando dois aspectos importantes nas culturas infantis – o simbólico e o material. Para o autor as crianças são apresentadas às culturas simbólicas e materiais primeiramente pelos pais, visto que são eles quem controla e incentiva o acesso de seus filhos a mídia, literatura, valores, aquisição de brinquedos e objetos, e incentivo a certas brincadeiras e costumes. Contudo, assim que as crianças se apropriam dessas culturas, elas ampliam e transformam seu significado nas interações com seus pares. Fator que este autor atribui à reprodução interpretativa, pois as crianças produzem cultura por meio dos valores e lugares compartilhados e de suas ações coletivas ao reproduzir e ressignificar a cultura adulta.

A cultura simbólica é transmitida às crianças principalmente pelos adultos nas rotinas culturais da família para difundir símbolos de normas, crenças e valores infantis, sendo estes oriundos de três fontes primárias voltadas à infância: “a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros)” (CORSARO, 2011, p.134). Os brinquedos assim como os livros, roupas e materiais artísticos e pedagógicos destinados à criança, fazem parte da cultura material da infância. Estes objetos são usados pelas crianças para produzir outros artefatos das culturas infantis como desenhos, rotinas e brincadeiras improvisadas.

Contudo, nas sociedades modernas, as crianças ainda bem pequenas começam a interagir em outros locais institucionais com outras crianças e adultos, sendo estes, bem como na família, que as crianças começam a participar de uma série de cultura de pares locais. No entanto, nas sociedades ocidentais as crianças estão partindo rumo às creches e outros contextos educativos cada vez mais cedo.

Dada à quantidade de tempo que crianças pequenas normalmente passam nesses ambientes e a intensidade das interações, esses ambientes frequentemente servem como eixo de uma rede integrada de ambientes ou regiões de pares, e é por meio dessa interação intensa e cotidiana nesse eixo que a primeira cultura local de pares é desenvolvida.

Corsaro (2011, p.127) usa o termo “pares” para referir-se “ao grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias”. Nessa perspectiva, as culturas de pares são produzidas e compartilhadas principalmente por meio de interação presencial. Para ele, as crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos, cujo contexto elas são integradas. Quando as crianças chegam pela primeira vez nas creches e pré-escolas, elas logo

percebem que suas concepções de propriedade, posse e compartilhamento, em que se baseiam em suas experiências familiares anteriores, muitas vezes não são compatíveis com as demandas interativas dessas instituições.

Nas instituições de educação infantil, todos os brinquedos e materiais educativos são propriedade em comum. Assim, segundo Corsaro (2011), na escola a criança está, de certo modo, fundando a propriedade em si mesma e em seus colegas quando determinam verbalmente uma área específica de lazer como compartilhada e protegida dos demais. Diante disso, pode-se observar que um tema importante da cultura de pares gira em torno do desejo infantil de conquistar autonomia em relação às regras e autoridade dos adultos e obter o controle de suas vidas.

Em um estudo sobre a interação de pares ocorrido em uma creche em Bolonha, na Itália, Corsaro e Molinari (1990) verificaram que as crianças produzem diversas rotinas lúdicas, e trazem como exemplo a rotina da brincadeira “cadeirinhas”, em que as crianças empurram as cadeiras para o centro de uma grande sala enfileirando-as e depois andam em cima delas. Durante a rotina os professores pedem que as crianças tenham cuidado e só interferem quando temem que um acidente possa acontecer, em entrevista relataram que não restringem a brincadeira por causa da satisfação das crianças em sua criação inovadora (a formação das cadeiras nunca é feita da mesma forma).

Sobre o relato, Corsaro (2011) salienta que de certa forma, todas as crianças participam da brincadeira, e que esta rotina dá a elas uma sensação de controle sobre o seu ambiente físico e sobre a autoridade dos professores. Entretanto, na perspectiva da reprodução interpretativa, as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos. Além disso, alguns elementos da cultura de pares afetam também as rotinas adulto/criança na família e em outras configurações culturais, ou seja, tanto a participação infantil nas rotinas adulto/criança na família e em outros ambientes quanto nas rotinas das culturas de pares, influenciam sua participação como membro nas culturas infantis e no mundo adulto.

Para um melhor entendimento das culturas infantis, Sarmiento (2002, p.4) define este conceito como a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e da ação intencional, que são distintos dos modos adultos. Contudo, as formas e conteúdos das culturas infantis são “produzidas numa relação de interdependência com as culturas societárias atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema

coerente único dos modos de significação e ação”, ou seja, são plurais assim como as crianças e suas infâncias.

Assim, compreender a infância como uma categoria social que apresenta modos próprios de ação implica conhecer as formas com que a criança interage com o mundo que a rodeia, considerando suas formas de pensar, agir, sentir e se organizar na sociedade. Nessa perspectiva, Sarmiento (2002) pontua que para considerar a criança como ator social é necessário reconhecer antes, que elas são capazes de produzir simbolicamente e de criar significados em sistemas organizados. Para tanto, nesse mesmo estudo, o autor apresenta alguns princípios geradores relevantes das culturas da infância, que segundo ele é por meio destes que as crianças constroem suas culturas, sendo eles a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Nessa linha de pensamento, um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância é a natureza interativa do brincar. Brincar é condição de aprendizagem e, sobretudo de aprendizagem da sociabilidade. O brincar por meio dos jogos infantis, é uma forma cultural produzida e fruída pelas crianças, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo, e é hoje um patrimônio preservado e transmitido por elas numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta, principalmente o jogo simbólico (SARMENTO, 2002).

Para Sarmiento (2002, p.13), o jogo simbólico é a própria expressão da cultura lúdica da infância, que se associa a outra característica – a fantasia do real. É num mundo de faz de conta, que o verdadeiro e o imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha a pena. As crianças introjetam o real nas suas brincadeiras, por meio da transposição de personagens e situações. Assim, “o real para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade”.

Em consonância a essa perspectiva, Corsaro (2011) em seus estudos cita Sutton-Smith (1986), para defender que a natureza predominante das brincadeiras ao longo da história foi brincar com outras pessoas e não com os objetos. Os objetos eram frequentemente incorporados à brincadeira, mas tinham importância secundária em relação aos aspectos sociais do jogo. Como resultado, qualquer objeto físico que pudesse reforçar um tema de brincadeira serviria, esses objetos, às vezes chamados de brinquedos, variaram ao longo do tempo, de paus e pedras a pneus, latas e caixas, ou seja, qualquer objeto poderia ser transformado para se ajustar aos temas decorrentes da brincadeira, não tendo

um significado fixo. Nesse sentido, os brinquedos têm significado apenas quando as crianças brincam com eles, é o significado simbólico e o valor que as crianças atribuem aos brinquedos que interessam para sua inserção cultural.

Para as crianças, no jogo simbólico o objeto ou brinquedo não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transformado pelo imaginário: a criança pode ser uma princesa, um astronauta, um índio, um pirata ou um gato, cachorro sem deixar de ser ela mesma, assim como uma tampinha de garrafa pode ser um pratinho ou uma bola de futebol, ou um cabo de vassoura pode ser um cavalo, uma espada e, até mesmo os brinquedos prontos, globalizados que tem uma funcionalidade proposta, ganha outras formas sem que a criança perca a noção da sua identidade de origem. Assim,

O imaginário infantil na perspectiva da Sociologia da Infância corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência de vida, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasioso, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (SARMENTO, 2002, p.14).

Logo, o jogo simbólico desempenha uma função nuclear na construção do sentido pelas crianças, a intermediação desse jogo com outras através da sociabilidade infantil e no âmbito das culturas de pares é central na configuração de um imaginário coletivo, que está contextualizado socialmente, mas exprime nas condições específicas de cada situação espaço-temporal, a diferença cultural estabelecida pela presença geracional (SARMENTO, 2002).

Atualmente, estudos realizados por historiadores e pesquisadores mostram que, à medida que as crianças desenvolvem-se como indivíduos, elas se apropriam coletivamente e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos e as brincadeiras significados tanto na família quanto em suas culturas de pares. Essas conclusões estão em consonância com a noção de reprodução interpretativa na qual se demonstra a importância das ações coletivas para as crianças e como essas ações contribuem para as produções de culturas de pares inovadoras, bem como para a reprodução e a alteração da sociedade adulta (CORSARO, 2011).

Nessa perspectiva, Corsaro (2011) destaca que ao participar de jogos de fantasia compartilhados e ao produzir brincadeiras, rotinas e rituais, as crianças interpretam e reproduzem a cultura dos adultos, além disso, compreendem e lidam com representações

sociais de medo e com o desconhecido na segurança de suas culturas de pares. Assim, é necessário compreender as dimensões de ser criança, vivendo sua infância no momento histórico e no meio do qual pertence, conhecendo suas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente experimentadas e vivenciadas, pois as crianças em suas interações com os pares e com os adultos estabelecem processos de comunicação que representam seus mundos de vida.

Diante desses apontamentos, faz-se necessário que os espaços de encontro das culturas infantis sejam mais acolhedores e aptos a oportunizar ambientes democráticos de socialização, de interação, de ludicidade e de aprendizagens tanto no âmbito familiar e comunitário como no escolar, possibilitando assim, que as crianças possam participar de modo mais efetivo dos contextos que lhes dizem respeito. Entretanto, Sarmiento (2002) nos aponta que este espaço acolhedor, cheio de possibilidades deve ser oferecido principalmente nas instituições escolares, visto, que são nos jardins de infância e pré-escolas que predominantemente são desenvolvidas pelas crianças a aquisição de linguagens e símbolos culturais, elementos importantes no processo social.

De acordo com Corsaro (2011), as crianças quando ingressam na pré-escola e nos primeiros anos escolares se beneficiam muito, simplesmente porque fazem coisas juntas, pois se sociabilizam e se identificam com seus coetâneos. Para as crianças pequenas, as interações vividas nas instituições infantis fornecem um panorama para a produção, exibição e interpretação de conhecimentos, valores e crenças culturais. Logo, é necessário mudar a concepção vertical e unilateral do processo de iniciação da criança na escola para uma ótica multidimensional, na qual ela é vista como parceira em seu processo de socialização e formação, constituído num percurso múltiplo e contínuo (MARCHI, 2009).

Nesse segmento, Sarmiento (2003) contribui ao pontuar que uma maneira para construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem pela ação cultural em seres dotados de direito e de participação cidadã no espaço coletivo, pode ser articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens, firmando a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores na condição de sujeitos dotados de direitos com capacidade para participar de forma efetiva na sociedade.

3 A CRIANÇA DOTADA DE DIREITOS: DA PROTEÇÃO A PARTICIPAÇÃO INFANTIL

No capítulo anterior vimos que a partir do século XX a infância ganha uma nova configuração social em que a criança é reconhecida como um sujeito ativo dotado de direitos. Entretanto, nem sempre foi assim. A história dos direitos infantis foi construída socialmente após um longo percurso histórico, impulsionado por movimentos, lutas e marcos legal: nacionais e internacionais.

Os preceitos de tais direitos, ainda que em formato diferente do reconhecimento atual, foram enunciados pela primeira vez na Declaração de Genebra dos Direitos das Crianças em 1924 e ampliados na Declaração Universal dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas em 1959, abordando de forma geral princípios voltados aos interesses das crianças para que fosse assegurado a elas seu desenvolvimento integral. Contudo, embora reconhecida à relevância de tais documentos, estes não tinham força de lei, pois de acordo com Alfageme, Cantos e Martínez (2003) seu discurso referia-se a direitos futuros, condicionados ao compromisso ético não obrigatório aos países participantes.

A promulgação ao cumprimento dos direitos da criança só foi declarada trinta anos mais tarde com a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Desde então, este documento é considerado e aceito pela comunidade internacional como um dos mais importantes instrumentos acerca dos direitos humanos. Inspirada nas normativas que a antecederam e com a finalidade de particulariza-las em razão da criança como sujeito de direitos, segundo Júnior e Ferreira (2013) seu objetivo era incentivar os Estados-Membros a implementar ações que garantissem o desenvolvimento pleno de suas crianças, favorecendo o seu crescimento em um ambiente familiar que as preparasse para viver uma vida individual e em sociedade, sendo educadas no espírito dos ideais de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade - princípios proclamados na Carta das Nações Unidas.

Diante disso, a Convenção sobre os Direitos da Criança estabeleceu parâmetros de orientação e de atuação política aos Estados-Membros para a consecução dos princípios nela estabelecidos. Composta por 54 artigos, o documento vem ao longo dos tempos se adaptando e apresentando diversas transformações legislativas, conquistas e avanços fundamentados em princípios como o direito à vida, a educação, a não discriminação e ao respeito às opiniões das crianças dentre outros.

Neste provimento a Convenção foi ratificada por 196 países que se comprometeram em criar mecanismos para a aplicação e fiscalização de seus princípios, reconhecendo como sujeito de direitos todos os menores de 18 anos sem distinção de classe, etnia, gênero, crença ou qualquer outra condição. Para Alfageme, Cantos e Martínez (2003) a Convenção foi antes de tudo um ponto de partida para o reconhecimento dos direitos infantis, bem como para a provisão de melhorias nas condições de vida de meninos e meninas na sociedade, visto que,

Una vez ratificada la Convención los países se comprometen a adecuar sus legislaciones al espíritu de la misma y se conceptualiza el principio del interés superior, institución jurídica que es pilar de la protección integral en todas las acciones relacionadas con la infancia. A nivel mundial se determinó que la infancia dejaría de ser entendida un estadio previo y dependiente de la consideración de los adultos, reconociéndoles un nuevo estatus como “sujetos de derecho” y por lo tanto, como categoría social (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.30).

Ainda como forma de evidenciar a relevância que a Convenção de 1989 teve para a transformação paradigmática acerca da infância, da criança e de seus direitos, as autoras em seus estudos apresentam um quadro comparativo com a Declaração de 1959, no qual é possível verificarmos a seguir, algumas diferenças cruciais para tal mudança.

Quadro 1– Declaração vs. Convenção

	Declaração de 1959	Convenção de 1989
Caráter Vinculativo	Não obrigatório aos países	Obrigatório aos países ratificados
Visão de infância	Criança como objeto	Criança como sujeito
Tipo de direitos	Princípios	Direitos
Tipo de documento	Declaração com intenções, com recomendações	Convenção com caráter vinculativo, direitos obrigatórios
Composição	10 Princípios	54 Artigos
Princípio regente	Proteção	Proteção, Provisão, Participação e Prevenção
Papel da criança na sociedade	Criança a ser protegida	Criança como sujeito ativo
Mecanismo de controle	Inexistente	Comitê dos direitos da criança

Fonte: Alfageme, Cantos e Martínez (2003, p.30)

A Convenção dos Direitos da Criança trouxe implicações importantes aos direitos humanos infantis, sobretudo porque promoveu/possibilitou uma nova forma de conceber a criança antes passiva para um sujeito agente de direitos e a infância antes reconhecida apenas pela biologia para uma categoria social. Esses fatores foram fundamentais para a consideração da criança cidadã, resguardada de direitos civis e políticos como qualquer outro grupo etário, principalmente nos países onde ela foi ratificada.

Outra contribuição relevante que não podemos deixar de mencionar foi à implementação de políticas próprias para a infância, bem como a necessidade de se repensar a democracia, a cidadania e a ação social da família, da instituição escolar e da comunidade. No entanto, compreendemos que a ratificação de um acordo demanda adaptações, transformações e tempo, ocasionando em um não cumprimento imediato de ações pré-definidas, mas sim em uma vontade política, uma demonstração dos países em promover medidas, tomar decisões, desenvolver ações e designar recursos a fim de avançar na direção proposta (APUD, 2003).

Fernandes (2005) reitera a relevância do documento, anunciando que a Convenção também é um documento ideológico que buscou considerar as múltiplas faces que a infância assume a nível global, reconhecendo a personalidade, a especificidade e a individualidade de cada criança e, resguardando ainda, tanto a sua proteção quanto a sua liberdade. Para tanto é necessário:

Considerar as crianças como seres humanos detentores de direitos e ultrapassar a ideia das crianças como objetos das políticas assistencialistas, que acentuavam sua vulnerabilidade; considerar princípios de orientação baseados no princípio da igualdade e da não discriminação; considerar a participação das crianças, as condições de acesso destas à informação apropriada, bem como a liberdade de crenças e opiniões como condições básicas para que as crianças possam exercer seus direitos (FERNANDES, 2005, p.34).

O Brasil homologou seu compromisso com a Convenção em 24 de setembro de 1990, tornando-se signatário de seus preceitos, fator que exigiu do Estado à elaboração de dispositivos legais coadunados ao código normativo do documento, bem como a implementação de políticas públicas em defesa dos direitos da infância. Contudo, segundo Andrade (2010) o país antecede os preceitos deste tratado, reconhecendo a criança como sujeito dotado de direitos na Constituição de 1988 conforme está disposto no artigo 227 da Carta Magna:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e aos adolescentes 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 (ANDRADE, 2010, p.85).

Com a proclamação da Constituição de 1988, novas legislações em defesa dos direitos das crianças e adolescentes foram implementadas no país, transformando o quadro

das políticas públicas. Uma delas foi a sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) em 13 de Julho de 1990. Para Andrade (2010, p.93) este é o principal marco legal e regulatório dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, pois seu “ordenamento legal substituiu o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações socioeducativas introduzindo uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e aos adolescentes”. Para a autora, essa lei contribuiu para uma nova organização de políticas públicas sociais básicas, assistenciais e programas de proteção especial para crianças e jovens em circunstâncias de vulnerabilidade.

Andrade (2010) ao citar Soares e Tomás considera que esses esforços legislativos juntamente com os documentos internacionais, principalmente a Convenção contribuíram tanto para a construção de uma imagem positiva da criança, na qual ela é considerada sujeito de direitos; como a propagação de um discurso de proteção a infância que não somente requereu a efetivação dos direitos de provisão e proteção, mas os direitos relativos à participação. Este último conjunto de direitos segundo Oliveira (2015, p.3) é o que caracteriza a Convenção como documento inovador, pois agora “fala-se em ouvir as crianças e considerar o seu melhor interesse, a criança que até então era *‘in-fans’* agora tem o direito de fala, pensamento e opinião”. Logo, a criança tem como direito assegurado à consideração e à aceitação de sua voz, bem como a sua participação nos espaços cotidianos em que está inserida.

Sobre os direitos da criança assinalados na Convenção, os encontramos na literatura (APUD (2003), ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ (2003), FERNANDES (2005), ALBERNAZ JÚNIOR; FERREIRA (2013)) agrupados em três ou quatro grandes categorias. Essa tendência de agrupamento, segundo Fernandes (2005, p.35-36) é devida a sua grande diversidade de direitos que vão desde “direitos civis, políticos e econômicos a direitos sociais e culturais, incluindo os mais básicos como o direito à vida, à saúde, alimentação, educação, higiene, proteção contra abusos e negligência, direito de expressão e pensamento”. Andrade (2010) em seus estudos apresenta os direitos agrupados em três categorias gerais:

- a) Direitos relativos à Provisão: Direitos que implicam na consideração de programas que garantam os direitos sociais das crianças como o direito a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, lazer e cultura. Estes direitos seguram que todas as crianças possam usufruir de bem-estar e se desenvolver de forma plena;

- b) Direitos relativos à Proteção: Direitos que implicam no direito da criança a ser protegida contra a discriminação por motivos de raça, gênero, religião ou condição etária, contra o abuso físico e mental, a exploração econômica e sexual, a injustiça e o conflito, ou seja, estes direitos garantem à criança a proteção contra maus-tratos de qualquer ordem;
- c) Direitos relativos à Participação: Direitos que implicam nos direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião, o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em ações públicas para a infância, considerando o ponto de vista das crianças. Estes direitos estão relacionados à garantia de que todas as crianças tenham acesso à informação e possam expressar suas opiniões, sendo consideradas nas tomadas de decisões que dizem respeito ao seu bem-estar.

Fernandes (2005), referindo-se ao conjunto desses direitos nos elucida que a Convenção evidencia seus pontos fortes nas duas primeiras categorias de direitos, sendo mais atenuado o peso referente ao conjunto de direitos sobre a participação. Talvez por isso, seja frequente escutarmos críticas sobre os direitos das crianças, principalmente ao que tange os direitos sobre a participação, de que eles não se efetivam em sua totalidade, pois se tratam de uma questão de “alto consenso e baixa intensidade” (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.31).

Para as autoras, se olharmos mais de perto o atual panorama da infância veremos que muitos direitos relacionados à participação efetiva das crianças no meio ao qual convivem ou são ausentes ou não são reconhecidos pelos adultos, tanto em suas famílias como na escola ou em sua comunidade. Sobre essa privação de direitos relacionados à participação da criança, Oliveira (2015) nos esclarece que um dos motivos seja a visão negativa da vulnerabilidade infantil, visto que,

A criança em nossa sociedade [...] é vista a partir de uma inferiorização das suas capacidades que são avaliadas pelo seu aspecto biológico considerando-a imatura, desprotegida e dependente do adulto produzindo uma dicotomização entre a noção da criança protegida e da criança com direito a participação. (OLIVEIRA, 2015, p.4)

Neste segmento, Silva (2015) ao refletir sobre a afirmação de Bernard Charlot de que “socialmente, a criança é, antes de tudo, um ser dependente do adulto, a cuja autoridade é constantemente submetida” nos aponta que muitas vezes o adulto acredita ser

superior à criança sob o argumento da proteção, exigindo sua obediência (CHARLOT, 2013, p.132 *apud* SILVA, 2015, p.46). Esse fator leva a conversão da dependência social a um estado natural, descaracterizando a constituição legítima dessa relação, que se agrava quando é entre pais e filhos, pois estes acreditam que a submissão dos seus, seja um direito. Nesse paradigma, a criança só consegue conquistar sua autonomia progressivamente à medida que se desenvolve e atinge certa maturidade, reconhecida e validada pelo adulto.

Ao encontro desses autores, Alfageme, Cantos e Martínez (2003) elucidam que a identidade da criança está ordenada em um espaço protegido pelos adultos, no qual sua colaboração efetiva é afastada da realidade social a qual pertence. Para elas, os adultos são os que se encarregam dos direitos das crianças, visto que na Convenção um amplo espaço foi dirigido aos direitos civis, econômicos e sociais, porém em relação aos direitos políticos expressos para a participação das crianças, estes foram muito limitados.

Dessa forma, entendemos que o discurso consolidado na Convenção é dominado pelo paradigma conceitual do protecionismo integral, no qual a palavra proteção implica que o objeto, no caso a criança menor de 18 anos seja protegida. Todavia, essa proteção desencadeia uma relação social definida por Oviedo como uma relação social assimétrica composta por dois elementos: o protetor e o protegido, o primeiro age ativamente realizando ações que incidem sobre o segundo, tornando-o um agente passivo, um mero receptor limitado em si mesmo (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003).

Nessa relação entre adultos e crianças, o traço relativo à limitação está expresso no conceito estabelecido de maturidade da criança: a criança, por sua imaturidade física e mental, necessita de proteção legal. Da mesma forma, em relação ao exercício e gozo dos seus direitos, vemos que a liberdade de opinião e a participação social só podem ser exercidas pela criança se estiver em condições e, além disso, em assuntos que lhe digam respeito, tendo em conta a sua idade e maturidade (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003).

Todavia, Hart (1993) nos anuncia que a participação é um dos princípios mais relevantes na construção da democracia, pois de acordo com ele uma sociedade só pode ser considerada democrática quando todos os seus cidadãos participam: adultos, jovens e crianças, principalmente em nível comunitário, pois a participação social é um direito humano essencial para o desenvolvimento pessoal de cada ser.

Apud (2003) ao encontro do teórico comunga com seu pensamento acrescentando que o direito a participação é um dos elementos mais importantes para assegurar à criança o respeito as suas opiniões e afirmar o seu direito de desempenhar um papel ativo no meio social ao qual pertence. Já Alfageme, Cantos e Martínez (2003) dão sua contribuição ao defenderem que a participação infantil, exercida de forma responsável traz proveitos não só para as crianças, mas para toda a sua comunidade, além disso, para elas a participação social é também um direito facilitador que pode ser utilizado como estratégia para assegurar o cumprimento de todos os outros direitos.

Mas afinal, o que é participação? Se tentarmos responder esta questão pela definição encontrada no dicionário Aurélio (2010), veremos que significa participar de algo; ter ou tomar parte em algo; ter parcela em um todo, ou receber em partilha ou divisão parte de um todo; compartilhar; informar; comunicar. De modo geral, podemos perceber que o termo está relacionado à partilha, a fazer/ser parte de algo. Alfageme, Cantos e Martínez (2010, p. 35) em seus estudos nos apresentam a definição do termo do ponto de vista etimológico que provém do latim *participatio* e *parte capere*, que significa participar, “compartilhar com os demais membros do grupo as decisões que têm a ver com a nossa própria vida e da sociedade a que pertencemos”.

Essa definição é consoante à elucidada por Hart (1993) de que a participação refere-se à capacidade de expressar e compartilhar opiniões e decisões no meio social, afetando a própria vida e a vida da comunidade em que se vive. Esta é considerada como uma das definições mais completas e aceitas na comunidade internacional. Nessa perspectiva, a participação infantil envolve a colaboração, a cooperação e a contribuição das crianças em um fim comum na sociedade. Além disso, ao participar dos contextos sociais dos quais fazem parte, a criança adquire autoconfiança e autonomia, fator que a coloca na condição de sujeito social com capacidade de expressar suas opiniões e decisões sobre os assuntos que lhes dizem respeito na família, na escola e na sociedade em geral. Assim, a participação infantil envolve uma relação mútua entre crianças e adultos na qual todos os participantes (crianças e adultos) aprendem e são beneficiados.

De uma maneira mais ampla, Hart (1993) nos comunica que a criança começa sua participação social logo após o nascimento, quando percebe que é capaz de influenciar por meio de seus movimentos e de seu choro, seus pais e familiares a fazer o que elas desejam. Para Silva (2015) o pensamento do autor se fundamenta na consideração de que as crianças desde bebê têm muita curiosidade e disposição para explorar, perguntar e aprender. Por

isso, elas procuram participar de todas as maneiras daquilo que as interessa e as afeta, demonstrando uma constante necessidade de expressar suas ideias, emoções e desejos, marcando assim, uma presença extremamente perceptível e viva.

Desse modo, podemos dizer que as crianças mantêm uma participação ativa e constante em seu meio social, pois estão imersas em uma rede de relacionamentos complexa e organizada não apenas em seu entorno, mas de muitos outros. Nessa ótica, a participação engloba tudo o que as crianças fazem cotidianamente em suas famílias e grupos na escola, no trabalho e na sua comunidade.

Assim, as crianças participam de diversos modos na sociedade, auxiliando em casa com os afazeres domésticos, na escola cumprindo as tarefas e muitas ainda, trabalhando nas ruas, nos campos e nos estabelecimentos comerciais da família para ajudarem seus pais. Talvez estas não sejam as formas de participação em que pensamos a partir da Convenção, porém é uma realidade que meninas e meninos participam em todos os aspectos de seu ambiente (SILVA, 2015).

Também é constante observamos crianças e adolescentes organizando jogos e outros eventos esportivos e artísticos de seus interesses sem a ajuda de um adulto. Para Hart (1993, p.6), eles (crianças e adolescentes) podem gerir projetos complexos se sentirem que aquilo os pertence, por isso a importância de se considerar o quanto antes sua participação em projetos significativos nos contextos sociais do qual fazem parte. Para ele, a capacidade de participar socialmente é um processo gradual que se adquire com prática, aprendizado e motivação. Pois “a participação aumenta a motivação, o que aumenta a capacidade, que por sua vez aumenta a motivação para novos projetos”.

Consoante ao pensamento do teórico, as autoras Alfageme, Cantos e Martínez (2003) explanam que a participação é uma questão dual, pois:

[...] participar de algo ou tomar parte em algo é reconhecer a não posse dessa coisa, pois você não participa do que você mesmo é (você o possui). A participação real é mais do que consulta sobre meios e fins, ela é um processo no qual duas ou mais partes se influenciam mutuamente na execução de planos, programas e objetivos. Deve haver um compromisso de compartilhar o poder de tomada de decisão, porém antes da participação está a informação que a estimula, favorece e promove (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.36).

Todavia, segundo Hart (1993) a discussão sobre a participação das crianças ainda abrange uma complexidade de fatores para ser efetivada, pois depende do contexto cultural e familiar de cada criança, além do desenvolvimento de suas capacidades e motivações

particulares. Assim, como nos aponta Alfageme, Cantos e Martínez (2003) é importante darmos atenção não só a maneira como as crianças participam atualmente em suas famílias e grupos sociais, mas em pensarmos formas e estratégias para que sua participação seja eficaz e protagonista. Nesse sentido, Oliveira (2015) utilizando o conceito da participação infantil em sua acepção protagonista, elenca alguns fatores a seguir que nos ajudarão a pensar ações, projetos e espaços que possam, de fato, promover a participação integral das crianças:

[...] possibilitar às crianças o recebimento de informações sobre os espaços e ações que elas podem estar participando; reconhecer sua voz e sua capacidade de propor ideias e ações; reconhecer sua capacidade de questionar e analisar; respeitar sua capacidade de escolher; reconhecer sua capacidade de assumir responsabilidades individuais e sociais; fomentar o conhecimento acerca de seus direitos; dar a possibilidade de reclamar seus próprios direitos; dar a possibilidade de influenciar os processos de transformação social (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.63 *apud* OLIVEIRA, 2015, p.6).

Entretanto, é necessário ter em consideração que as crianças com menos idade são atores sociais competentes em condições diferentes das crianças maiores. Assim, quando se trata da participação de bebês e de crianças bem pequenas, no sentido da ação direta da criança nos processos de transformação da realidade, essa questão é muito mais complexa e singular, uma vez que o espaço de atuação dessa categoria geracional ainda é muito restrito à família e/ou dependente dos adultos. Diante disso, nesse estudo quando tratamos da ação de participação da criança, nos referimos a sua vida pública, vivenciada na escola, nos centros comunitários e nos grupos informais fora do seio familiar.

De acordo com Apud (2003), a lei no caso da Convenção reúne e expressa uma nova cultura da infância que como referencial axiológico, epistemológico e antropológico nos apresenta novas perspectivas sobre como repensar a sociedade como um todo. Nesse viés, o princípio da participação contempla a capacidade que a criança tem de se expressar livremente e, assegura a ela o direito de agir e participar de determinadas circunstâncias e de expressar sua opinião em todos os assuntos que a afeta.

Segundo Alfageme, Cantos e Martínez (2003), esses direitos de participação expressos na Convenção podem ser classificados em dois grupos: o primeiro é referente ao processo democrático participativo e ao poder da organização, bem como a possibilidade de poder influenciar o processo de tomada de decisão e as condições de participação; já o segundo refere-se aos requisitos de participação de acordo com a sua evolução e a responsabilidade dos pais ou do Estado. No entanto, é surpreendente notar que em nenhum

momento a Convenção menciona ou define o direito à participação das crianças, mas nos permite deduzi-lo a partir dos artigos que proferem seu espírito. As autoras nos notificam que a participação pode ser percebida em até 17 artigos do documento, mas principalmente nos que asseguram o direito à liberdade de opinião, de expressão e de pensamento explícitos nos artigos 12, 13 e 14 respectivamente:

Artigo 12

1. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Artigo 13

1. A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

2. O exercício de tal direito poderá estar sujeito a certas restrições, que serão unicamente aquelas previstas em lei e consideradas necessárias:

- para o respeito dos direitos ou da reputação de outras pessoas; ou
- para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde pública e os costumes.

Artigo 14

1. Os Estados Partes respeitarão o direito da criança à liberdade de pensamento, consciência e religião.

2. Os Estados Partes respeitarão os direitos e deveres dos pais e, se for o caso, dos representantes legais, de orientar a criança no exercício do seu direito de acordo com a evolução das suas faculdades.

3. A liberdade de professar a própria religião ou crença está sujeita apenas às limitações previstas na lei que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a moral ou a saúde públicas ou os direitos e liberdades fundamentais de outrem.

Sobre o direito de opinião dado às crianças, Alfageme, Cantos e Martínez (2003) nos anunciam que ele possibilita a elas resgatar sua visibilidade, identidade e dignidade, há muito, cessada pelo silêncio social secularmente lhes imposto, visto que, o direito de opinar levado em consideração implica diretamente tanto no direito de formar pensamento, de ter um ponto de vista como no direito de ser ouvido e de ouvir. Para elas, ouvir é “um ato próprio do ser humano, pois sugere reconhecer o outro como outro, igual e diferente de mim e, por ser igual, portador dos mesmos direitos que eu e, por uma fonte diferente de novidade, enriquecendo-me e vice-versa” (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.38). Neste entendimento, a escuta é um espaço de encontro, de comunicação, de diálogo, de negociação e de aprendizagem permanente não só para a criança, mas para toda a sociedade em geral. Por isso, é necessário superarmos o desafio de aprender a ouvir a opinião das crianças e reconhecer o peso social que esta tem para as transformações culturais e sociais.

Ainda para essas autoras, o direito de opinião interligado aos direitos de liberdade de pensamento e de expressão constitui um convite à formação da criança como sujeito de direitos com responsabilidade social. Sobre essa responsabilidade, Oliveira (2015, p.4) enuncia que a criança sempre deve ser consultada em acontecimentos que envolvam suas vidas, como por exemplo, “em instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos; na separação de seus pais e nos processos de adoção” dentre outros.

Contudo, para Apud (2003) embora haja o reconhecimento desses direitos no discurso da Convenção, a participação infantil ainda levará muito tempo para se tornar realidade nas sociedades, mesmo em países desenvolvidos. Para ela, duas hipóteses impossibilitam essa efetivação. A primeira diz respeito a nós adultos que ainda não estamos acostumados a ouvir as crianças e muitas vezes chegamos a pensar que elas não são capazes de formar uma opinião ou que podem não estar suficientemente informadas para participar. A segunda está assentada em uma resistência social em aceitar as crianças como pessoas socialmente ativas e diante do fato de que ouvir e levar as crianças em consideração implica fazer algo com suas demandas.

Diante disso, a autora nos levanta uma questão: a sociedade é realmente um espaço de participação para todos? Essa, sem dúvida é uma indagação relevante que nos remete a refletir sobre a participação não somente em relação à da criança, mas de todas as outras pessoas/grupos na sociedade. Contudo, não temos a intenção, nem condição nesse trabalho de responder tal pergunta, mas sabemos que de uma forma ordinária tanto os adultos como as crianças participam em níveis e modos diferentes em seu ambiente social.

Nesse sentido, o teórico Roger Hart nos elucida que as oportunidades de participação dadas às crianças são reflexos das mesmas oportunidades de participação disponibilizada aos adultos na sociedade. Para ele a grande divergência de opiniões sobre a participação ou não das crianças é referente à intensidade que elas podem/devem exprimir sobre algo, visto que “alguns defensores das crianças falam como se elas fossem os potenciais salvadores da sociedade, mas muitos dirão que a participação das crianças é uma noção ingênua, pois elas simplesmente não têm o poder de decisão dos adultos” (HART, 1993, p.7).

Se analisarmos bem, nós adultos, na maioria das vezes também não temos o poder de decisão e tampouco de transformação do nosso meio social, principalmente se estivermos sozinhos. Daí a importância da participação de todos, incluindo as crianças para a construção/transformação de uma sociedade mais democrática e cidadã. De acordo com Hart (1993) as intervenções realizadas pelos adultos que buscam melhorar a participação das crianças implicam um meio de melhorar fundamentalmente a sociedade como um todo. Nesse sentido, reconhecemos que as crianças participam de diferentes modos na sociedade, tanto de forma habitual como excepcional. Oliveira (2015) nos ajuda a pensar nessas formas, apontando alguns contextos em que a participação infantil pode acontecer, sendo eles em:

Eventos de nível local, regional e internacional nos quais as crianças são encorajadas a dar voz às suas preocupações; participação em pesquisas; iniciativas infantis como o gerenciamento de clubes e os parlamentos, geralmente em nível local – devemos considerar também o próprio espaço escolar; desenvolvimento de projetos comunitários nos quais as crianças são envolvidas juntamente com os adultos; movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGS) (ACKERMANN; FENNY; HART, J; NEWMAN, 2003, p.11 *apud* OLIVEIRA, 2015, p.7).

Para consolidar as possibilidades de participação infantil na sociedade, Fernandes (2005) ressalta ser essencial o desenvolvimento de uma cultura de respeito às opiniões das crianças, bem como a organização de seus quotidianos de uma forma sistemática. Para

tanto, é necessário propiciar lhes informações adequadas e apropriadas à sua idade para que possam formular suas próprias opiniões e estas serem validadas. Não menos importante, a autora também aponta a viabilização de espaços de convivências, de diálogos, de expressão e de tempos nos quais as crianças possam explorar os problemas, dúvidas e ansiedades e as formas de os contornar, tal como também deixar que as crianças conheçam os resultados das suas decisões, mesmo que estes sejam contrários às suas expectativas.

Em consonância com as contribuições apresentadas por Fernandes, Apud (2003) corrobora acrescentado que um dos principais pontos para a participação é que as crianças saibam que têm esse direito, saibam por que, para que e do que estão participando, tendo assim, o direito de decidir se, quando e como querem participar. A participação social está ligada ao desenvolvimento de um grupo, por isso é fundamental trabalhar as habilidades sociais e uma série de valores que favorecem a participação no grupo, com ou sem adultos.

Contudo, a participação das crianças depende muito do papel dos adultos, que podem participar conjuntamente em um projeto ou deixar que as crianças participem sozinhas e até ter a sua própria associação. Nesse entendimento, Hart (1993) defende que a participação das crianças em diferentes instituições como a família, a escola ou a comunidade é um importante meio para o desenvolvimento das suas competências de participação.

Roger Hart é considerado um dos principais teóricos da participação infantil, principalmente por sua contribuição no desenvolvimento da metáfora da escada de participação (a metáfora da escada de participação foi inspirada em uma proposta inicial de Arnstein (1979) sobre a participação de adultos), pensada a princípio para refletir sobre a participação das crianças em projetos sociais. Nela, o autor considera oito degraus: três de não participação e cinco de participação, apresentando que as possibilidades de participação infantil podem ser representadas por meio de níveis/estágios.

Os três primeiros degraus são a manipulação, a decoração e a participação simbólica ou tokenismo que correspondem a uma não participação. De acordo com Fernandes (2005, p.118) o termo tokenismo foi criado pelo autor e não tem uma palavra correspondente em português, porém, segundo o dicionário de língua inglesa *The American Heritage*, o termo “refere-se a políticas ou práticas de inclusão limitada dos membros de um grupo minoritário, criando geralmente uma falsa aparência de práticas inclusivas, que pode ser ou não intencional”. Em seus estudos Hart (1993) descreve

apresentando exemplos como a participação ou a não participação infantil é retratada em cada degrau.

No primeiro degrau da escada da participação está a Manipulação. Neste nível, as crianças são manipuladas e/ou usadas pelos adultos em determinadas situações para transmitir mensagens, seja para vender produtos ou defender causas em campanhas ou movimentos. A manipulação consiste no fato da criança não ser consultada, não receber informações e não entender os motivos reais de suas próprias ações e seu envolvimento em determinada situação. Como exemplo o teórico, apresenta duas situações: na primeira as crianças podem ser usadas em campanhas de cunho político carregando faixas alusivas para impactar políticas sociais. Na segunda situação as crianças podem ser consultadas, mas não recebem um feedback final do produto. Nesse caso, o método mais comum é pedir às crianças que desenhe algo e depois os adultos recolhem este desenho e de alguma forma oculta sintetizam as ideias e apresentam um projeto ou produto. As crianças nos dois casos, não participam do processo, não reconhecem suas ideias, ou seja, suas vozes não são consideradas. Logo, “se as crianças não entendem do que se trata, não entendem suas próprias ações, então é manipulação” (HART, 1993, p.9).

O segundo degrau refere-se a Decoração, neste nível as crianças continuam sendo usadas para realçar as causas dos adultos, no entanto, de uma forma relativamente indireta. Para Fernandes (2005), o que diferencia este degrau do anterior é o fato dos adultos já não pretenderem apresentar as crianças como motivadoras deste ou aquele movimento, mas sim como figuras decorativas. Por exemplo, as crianças podem usar camisetas relacionadas a alguma causa para cantar ou dançar em algum evento, mas não têm ideia do que significa o uso desta, muitas vezes as crianças participam nestes acontecimentos por outras razões: incentivo dos pais, por brindes, comida e outros acontecimentos no evento como shows.

A Participação Simbólica ou Tokenismo corresponde ao terceiro e último degrau da não participação na escada. Neste nível, supostamente a criança até tem voz e oportunidades de se expressar, porém sua opinião na realidade tem pouca ou nenhuma relação com o assunto ou com a forma de comunicação que utiliza, bem como pouca ou nenhuma possibilidade de elaborar suas próprias opiniões. De acordo com Hart (1993) o simbolismo pode ser uma maneira de descobrir como as crianças são usadas em projetos e conferências. Segundo ele, os adultos selecionam crianças comunicativas para participar com pouca ou nenhuma preparação sobre o assunto que deveriam representar. Assim, “se não for explicado ao público ou às crianças como elas foram selecionadas e que

perspectiva infantil elas representam, isso é suficiente para indicar que um projeto não é realmente um exemplo de participação” (HART, 1993, p.11). Contudo, isso não quer dizer que as crianças não possam participar de maneira efetiva em projetos, conferências e eventos em geral.

A partir desses degraus, segundo Oliveira (2015, p.7) “as crianças já estariam participando de eventos de forma consentida e tendo a compreensão das intenções do projeto, entendendo o significado de sua participação e os motivos pelos quais estariam envolvidas no projeto”. A autora ainda aponta que é necessário ressaltar que em todos esses níveis, os adultos participam a fim de contribuir de forma direta ou indireta com as decisões tomadas pelas crianças no desenvolvimento das atividades planejadas. Alfageme, Cantos e Martínez (2003) elucidam que na prática, a teoria da escada de participação é utilizada como indicador de autoavaliação das atitudes dos adultos ou para avaliar o nível de participação das crianças em projetos e/ou eventos. Vejamos a seguir, a representação dos degraus de participação proposta por Roger Hart:

Quadro 2 – Escada de Participação

Graus de participação	8º Degrau: Iniciado e liderado por crianças, decisões compartilhadas com adultos
	7º Degrau: Iniciado e dirigido pelas crianças
	6º Degrau: Iniciado por adultos, decisões compartilhados com crianças
	5º Degrau: Consultados e informados
	4º Degrau: Consentidos e informados
Não participação	3º Degrau: Participação simbólica
	2º Degrau: Decoração
	1º Degrau: Manipulação

Fonte: Hart (2003, p.8)

Como podemos verificar acima, a subida da escada implica no maior envolvimento de participação das crianças em projetos e mobilizações sociais, que embora nos permita compreender a intensidade da participação infantil, não deve ser segundo Hart (1993) considerada como um simples modo de medir a qualidade da participação das crianças em qualquer projeto ou programa social, visto que elas não são iguais, por isso,

[...] também não é necessário que as crianças participem sempre nos degraus mais altos da escada, pois diferentes crianças em diferentes momentos podem preferir atuar em diferentes níveis de envolvimento ou responsabilidade. O princípio importante é o da escolha: os programas devem ser elaborados para maximizar a oportunidade de as crianças selecionarem sua própria participação em seu nível mais alto de habilidade (HART, 1993, p.13).

Alfageme, Cantos e Martínez (2003) reiteram que em seus estudos Hart propõe a defesa de uma participação infantil cívica, “uma forma de pensar sobre possíveis modos de participação que as crianças são incluídas” (OLIVEIRA, 2015, p.8). Nesse entendimento, a partir do quarto degrau a escada de participação está relacionada à mobilização social e implica reflexões sobre a iniciação, o envolvimento, o desenvolvimento e a sensibilização participativa das crianças na sociedade. Vejamos:

- a) Consentidos e informados. Hart (1993) anuncia que esse é o primeiro degrau de participação considerado na escada e um bom caminho para envolver as crianças em processos participativos mais genuínos. Este nível diz respeito a uma fase do processo de participação em que a criança é bem informada e compreende os objetivos do projeto e das atividades em que está envolvida, embora sua participação seja delegada a outros, ela sabe quem tomou as decisões sobre sua participação e o porquê delas. Assim, ela tem um papel significativo e não decorativo no processo.
- b) Consultados e informados. Neste nível as crianças são consultadas e informadas acerca de um projeto, que apesar de ser projetado e dirigido por adultos, suas opiniões são seriamente consideradas. Muitas vezes as crianças e os adolescentes trabalham como consultores dos adultos de forma integral, um bom exemplo pode ser encontrado na mídia televisiva quando um grupo de crianças é consultado sobre a exibição de um programa piloto com o propósito de melhorá-lo a partir das críticas e opiniões do grupo. Para Hart (1993), embora a consulta não envolva suficientemente as crianças no processo, estas têm um bom índice de participação.
- c) Iniciado por adultos, decisões compartilhadas com crianças. Os projetos neste nível são iniciados por adultos e a tomada de decisão é compartilhada entre todos, adultos jovens e crianças. Alfageme, Cantos e Martínez (2003) anunciam que neste estágio uma importante mudança acontece, pois as crianças são envolvidas em todo o processo tornando-o verdadeiramente participativo. Contudo, é necessário ressaltar que o domínio das ações e do planejamento do processo é dominado, geralmente pelas faixas etárias politicamente poderosas entre os 25 e 60 anos, mesmo quando este é participativo. Nesse caso, o objetivo do princípio participativo deve ser o de envolver a todos, mas dar atenção especial às crianças, idosos e pessoas excluídas por necessidades especiais ou deficiências.

- d) Iniciado e dirigido pelas crianças. Esse degrau refere-se a projetos iniciados e dirigidos pelas crianças, sem qualquer intervenção do adulto, não existindo, portanto, qualquer parceria entre eles. De acordo com Hart (1993) é possível pensar em dezenas de exemplos em que as crianças criam e executam projetos complexos brincando. Para tanto, é preciso que os adultos entendam o valor desse tipo de atividade para as crianças e lhes proporcione condições favoráveis, porém sem interferir ou orientar de modo pré-determinado.
- e) Iniciado e liderado por crianças, decisões compartilhadas com adultos. Esse é o degrau mais alto da escada de participação e envolve as situações em que as crianças tomam a iniciativa nos projetos e os adultos as apoiam para realizá-lo, sugerindo maneiras de melhorá-lo. Nesse viés, a atividade permite que as crianças aprendam sobre si mesmas, resolvam seus conflitos, observem seus próprios comportamentos, sugiram novas estratégias para organizar e gerir outros projetos, tornando-se um meio valioso para a aquisição da autonomia, ou seja, este “é um mecanismo que busca o empoderamento das pessoas” (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.42).

Diante disso, podemos dizer que participar significa mais do que “fazer parte”. Para Silva (2015) a participação infantil exige algumas condições determinantes para fomentar as capacidades de participação das crianças que vão desde o grau de desenvolvimento, as oportunidades educativas até o seu próprio bem-estar. Logo, para compreender uma participação infantil que realmente favoreça e corresponda aos interesses de emancipação e igualdade de direitos entre adultos e crianças, é preciso analisar suas condições de efetivação, pois essa pode ser uma forma de poder determinar se as crianças estão em condições de reivindicar seu direito de participar e se isso realmente faz sentido para elas.

Embora o teórico Roger Hart seja um dos pioneiros no desenvolvimento de uma teoria sobre a participação infantil e, esta muito tenha contribuído para se pensar modos de efetiva e genuína participação das crianças, Oliveira (2015) nos elucida que existem muitas críticas em relação à sua proposição por níveis, pois:

[...] a ideia de sequência de um nível para o outro gera uma compreensão equivocada das formas de participação das crianças ao implicar uma hierarquia de valores que desconsideram que uma forma de participação pode contemplar mais de um nível; há também nesta ideia de sequência uma desconsideração das diferenças individuais e de contextos que influenciará a participação das crianças e que também seria por demasiado injusto considerar que a real participação só

ocorreria a partir do nível 6 (ACKERMANN, FEENY, HART, J. NEWMAN, 2003, *apud* OLIVEIRA, 2015, p.8).

Contudo, Tomás (2007) comunica que é a partir da sugestão da escada de participação de Hart, no entanto, que novas propostas são elaboradas e uma característica interessante observada nestas, é a (re)leitura que os pesquisadores fazem da sua teoria.

Fernandes (2005) apresenta em seus estudos a proposta elaborada por Harry Shier (2001), que apesar de ser inspirada no modelo inicial de Hart, confere diferentes aspectos do processo de participação infantil, o autor não contempla os níveis de não participação: manipulação, decoração e o tokenismo, iniciando sua sistematização relativamente a atitudes positivas face à participação.

Quadro 3 – Modelo de participação infantil de Shier (2001)

Graus de responsabilização Níveis de participação		Abertura	Oportunidades	Obrigações
As crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão	↑	Está preparado para partilhar algum do seu poder adulto com as crianças?	Há algum procedimento que permita às crianças e aos adultos partilharem poder e responsabilidade nas decisões?	É uma exigência política que crianças e adultos partilhem poder e reponsabilidade nas decisões?
As crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão		Está preparado para permitir que as crianças se juntem ao seu processo de tomada de decisão?	Há algum procedimento que permita às crianças juntarem-se no processo de tomada de decisão?	É uma exigência política que as crianças tenham que ser envolvidas no processo de tomada de decisão?
As perspectivas das crianças são tidas em conta		Está preparado para ter em conta as opiniões das crianças?	Tem um conjunto de ideias para ajudar as crianças a expressarem as suas opiniões?	É uma exigência política que as crianças sejam tidas em consideração?
As crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas perspectivas		Está preparado para apoiar as crianças a expressarem as suas opiniões?	Tem um conjunto de ideias e atividades que ajudem as crianças a expressarem as suas opiniões?	É uma exigência política que as crianças sejam apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões?
As crianças são ouvidas		Está pronto para ouvir as crianças?	Desenvolve um trabalho que lhe permita ouvir as crianças?	É uma exigência política que as crianças sejam ouvidas?

Fonte: Fernandes, 2015, p.120

De acordo com Fernandes (2005) ao contemplar três graus de responsabilização em cada nível de participação: abertura, oportunidades e obrigações, a teoria elaborada por

Shier exige que os indivíduos e/ou organizações envolvidos nos processos da participação infantil expliquem a sua intervenção relativamente à natureza que a mesma poderá assumir. De forma crescente, o modelo considera cinco níveis de participação das crianças, começando por atitudes mais básicas como a capacidade do adulto ouvir as crianças, apoiar suas expressões, considerar suas opiniões, envolve-las na tomada de decisões e, finalmente compartilhar o protagonismo com a criança na referida tomada de decisão.

Nesse viés, o grau de “Abertura” acontece sempre quando o indivíduo assumir uma responsabilidade ou mostrar interesse em trabalhar de uma determinada forma. O grau da “Oportunidade” define o momento em que é questionado o tipo de estratégias a serem desenvolvidas no sentido de incluir as crianças no processo, considerando para tanto, suas competências e conhecimentos. Já o grau da “Obrigação” é decorrente da consideração da participação das crianças como uma questão política. Para a autora, ao “identificar uma interrogação para cada estágio, esta sistematização permite ilustrar as possibilidades que o participante tem relativamente à sua posição e também a identificação dos passos que poderá tomar para aumentar o seu nível de participação” (FERNANDES, 2005, p.121).

Outra teoria bastante conhecida segundo Oliveira (2015) é a da autora Gerison Lansdown, que assim como Hart acredita que uma verdadeira democracia é a chave para promover formas cada vez mais efetivas de participação infantil. Para ela, “a participação democrática [...] é um direito que permite à criança enfrentar os abusos e negligências dos seus direitos fundamentais e agir no sentido de promover e proteger tais direitos” (LANSDOWN, 2001, p.2 *apud* FERNANDES, 2005, p.113). Deste modo, ao invés de elaborar uma teoria pautada em estágios/níveis, a autora apresenta sete princípios de participação considerados em uma sociedade democrática, os quais dizem que,

[...] as crianças devem compreender do que se tratam os projetos e qual é o seu papel; as relações de poder e as estruturas de tomada de decisões devem ser transparentes; as crianças devem ser envolvidas nos estágios iniciais de algum projeto que venha ser desenvolvido; todas as crianças devem ser tratadas com igualdade de direitos, considerando sua idade, situação, etnia, habilidades e outros fatores; as regras devem ser estabelecidas com as crianças desde o início dos projetos; a participação deve ser voluntária e deve ser permitida a saída das crianças em algum estágio quando desejarem; devem ser respeitadas as perspectivas e experiências infantis (LANSDOWN, 2003, p.9 *apud* OLIVEIRA, 2015, p.9).

A autora, a partir desses princípios apresenta os motivos pelos quais as crianças devam ser envolvidas nas questões que as afetam, pois considera que isso pode propiciar o

desenvolvimento de novas habilidades, bem como contribuir para a constituição de uma autoestima mais positiva, mudando o senso comum associado à ideia de impotência das crianças, constituindo-se em uma forma de empoderamento (OLIVEIRA, 2015). Nesse segmento, Tomás (2007) nos aponta três categorias distintas e diferentes graus de participação das crianças, que não se excluem entre si:

Processos consultivos, o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por processos iniciados por adultos, dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados; processos participativos caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influências ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados e; processos autônomos, processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a ação. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos atuam como facilitadores e há controle do processo por parte das crianças (LANSDOWN, 2005, p.16-18 *apud* TOMÁS, 2007, p.50).

Muitas são as teorias que nos ajudam a pensar como a participação infantil pode ser iniciada e efetivada na sociedade em geral. Porém, não existem fórmulas que se apliquem a todos os casos como também não existem modelos ou experiências universais. Nesse sentido, é importante considerar que não podemos transferir experiências que funcionam em determinado contexto de um país ou grupo, sem levar em consideração as questões culturais e sociais destes.

Assim, não devemos reduzir a participação das crianças a um conjunto de procedimentos formais ou graus de participação, pois não se trata de uma questão jurídica, mas política. Para Silva (2015) é preciso resgatar o aspecto político da participação infantil, pois apesar das possibilidades de participação das crianças na organização dos espaços públicos serem praticamente inexistentes, ainda existe uma cultura que persiste na marginalização das crianças.

De acordo com Oliveira (2015), essa perspectiva adulta tem se pautado frequentemente em alguns argumentos que consideram a falta de competência por parte das crianças para a participação, de que as crianças devem aprender a ter reponsabilidades, antes de lhe serem dados direitos, e isso leva a uma compreensão equivocada de que se as crianças tiverem seus direitos de participação considerados, estes estariam fora do que é designado à infância e também indo além do que sua idade permite, pois levaria a uma perda da autoridade dos pais.

Como pudemos perceber inúmeros são os obstáculos e mitos colocados à promoção da participação das crianças na sociedade. Diante disso, Tomás (2007) identifica alguns desses impasses e nos aponta meios para superá-los:

- A participação das crianças é um desafio ao poder e à autoridade dos pais e da família na maioria das culturas, o que leva muitos pais a temerem a perda ou a diminuição do controle sobre os seus filhos. Salva-se no art. 5 da Convenção, no entanto, que os pais e demais responsáveis pela criança têm a obrigação de ajudá-las e orientá-las para que produzam um exercício dos seus direitos à medida das suas faculdades. A questão não pode ser centrada neste argumento, mas na ideia de que quando os adultos estão comprometidos na solução dos conflitos que dizem respeito às crianças, os direitos e o seu interesse superior requerem em primeiro lugar a participação ativa das crianças, de acordo com as suas capacidades. A participação das crianças não significa que elas têm o direito de fazer tudo. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças.

- As crianças não devem preocupar-se com responsabilidades inapropriadas e já têm muitos direitos consagrados. As crianças devem participar nas decisões para as quais têm competências. Ao contrário do que se pensa, as crianças não têm muitos direitos, e os que têm não são, na maioria das vezes, cumpridos e/ou garantidos.

- A infância deve ser protegida e a participação fará com que se tornem pequenos adultos, e as crianças devem ser crianças. Primeiro, existe uma tensão e não uma contradição entre proteção e participação, como muitas vezes se afirma. Segundo, as crianças não devem receber responsabilidades para as quais não estejam preparadas. Um desenvolvimento saudável, porém, também depende da sua inclusão no mundo, de tomarem decisões mais independentes e assumirem responsabilidades. Terá que se encontrar um equilíbrio entre os desejos e as necessidades das crianças e a sua proteção contra qualquer tipo de risco ou perigo.

- Há falta de tempo e de recursos financeiros necessários à promoção da participação. O envolvimento direto e ativo das crianças nas tomadas de decisão é um processo que pressupõe dificuldades a nível prático, pois torna o complexo e atrasa o processo da decisão. É, usualmente, um processo longo, mas só mediante a participação as crianças podem contribuir para as tomadas de decisão e, desta forma, adquirir experiência. A educação para e na participação democrática não só é importante, mas também é uma exigência, porque sem ela há o risco de tornar a participação das crianças um processo adultocêntrico, demagógico e manipulativo.

- Na participação das crianças reproduzem-se muitas vezes os modelos dos adultos. Trata-se não de reproduzir nos mundos sociais e culturais das crianças os modelos adultos, se bem que essas situações aconteçam, mas de promover a imaginação metodológica e de participação das crianças, considerando que a infância não é um grupo homogêneo e que as crianças necessitam escolher os seus próprios fóruns e ações, de acordo com o contexto em que estão inseridas e de acordo com as suas capacidades.

- Há falta de confiança nas competências infantis. A participação para a emancipação exige um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador/adulto. Não acontece automaticamente, mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que vai se modificando com a idade e com a experiência e que se insere no complexo mundo das relações de poder.

- A linguagem é uma barreira e há falta de competências para falar com as crianças. As tomadas de decisão relativas à organização dos espaços públicos estão cercadas de barreiras relacionadas com a linguagem tecnocrática e com estilos de negociação do planeamento dos espaços que não considera plausível ou desejável, a integração das vozes das crianças. É necessário adequar os espaços, no âmbito da

organização e da linguagem, às crianças e repensá-los com a participação das mesmas.

- As dinâmicas familiares e escolares não estão preparadas para a participação das crianças. A família e a escola estão organizadas predominantemente em relações verticais. Por exemplo, a escola seleciona e hierarquiza explicitamente pelas performances verbais, orais e escritas dos alunos e, em geral, não considera a experiência, vivências e saberes das crianças. Isto não significa que a participação das crianças se faça pela ausência do poder, indução ou manipulação dos adultos sobre elas. Este tipo de raciocínio induz à ideia de que a participação das crianças acontece automaticamente e por si só se os adultos assumem uma postura de ausência e combate a estes pressupostos. O que não é verdade. As relações de poder existem e a maioria das experiências de participação das crianças resulta de uma participação limitada a grupos específicos de crianças e a experiências pontuais. Será necessário repensar estas práticas no sentido de conceber planos de ação e tomadas de decisão pelas crianças.

- As crianças podem incorrer em perigos se as deixarmos decidir sobre tudo na sua vida. É verdade, mas participação não significa fazer tudo, não significa que os adultos simplesmente rendam-se a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças.

- As crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, porque não possuem as competências necessárias para o exercício de tais direitos. Esta declaração continua a se perpetuar como o argumento mais poderoso e inibidor de desenvolvimento de um projeto de cidadania da infância. O dismantelamento deste argumento passa pelo esclarecimento daquilo que são duas ideias essenciais no projeto de cidadania da infância (TOMÁS, 2007, p.50).

Dada à contribuição da autora para pensarmos possibilidades de superar os desafios de promover às crianças uma participação mais verdadeira, reiteramos a relevância da participação infantil, demonstrando com a corroboração de Alfageme, Cantos e Martínez (2003) algumas vantagens que implicam na vida das crianças tanto no individual como no social. Os benefícios podem ser inúmeros, porém, os apresentados a seguir foram levantados pelas autoras a partir de suas experiências.

Quadro 4 – Benefícios da Participação

Benefícios Individuais	Benefícios sociais
<ul style="list-style-type: none"> • Melhora e fomenta a autoestima, a autoconfiança; • Ajuda a desenvolver capacidade crítica e responsabilidade; • Melhora as habilidades de comunicação, expressão de sentimentos e ideias, diálogo, negociação e resolução de conflitos; • Promove o desenvolvimento de valores solidários e democráticos; • Aprimora o conhecimento e a reivindicação de seus próprios direitos; • Facilita o desenvolvimento e crescimento pessoal e social; • Fortalece e melhora os processos de identidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o respeito e a compreensão de suas propostas pelos adultos e por eles mesmos. Isso aumenta o poder da subjetividade das crianças e facilita os processos de identidade pessoal e social; • Promove a integração e o reconhecimento das crianças como grupo social; • Positiva e aumenta a visão social da infância, pois melhora a presença real de meninos e meninas na sociedade; • Promove a incidência e influência de suas propostas, visões e capacidades de mudança social.

Fonte: Alfageme, Cantos e Martínez (2003, p.63).

Diante disso, propomos a ideia de que as crianças são atores sociais e a valorização de sua participação, suas ações e de sua voz torna-se imprescindível para a concretização de seus direitos tanto civis como políticos. O que não quer dizer as crianças devam ser tratadas iguais aos adultos, pois obviamente elas têm especificidades e competências diferentes das dos adultos. Assim, concordamos com Silva (2015) ao referir que a participação política busca espaços de ação e decisão das crianças em contextos que são de seu interesse. Logo, é preciso que em torno da infância sejam realizadas diferentes formas de reconhecimento social seja na família, na comunidade ou na escola.

A participação infantil nos contextos educativos deve se constituir nos princípios que reconheçam as crianças como atores sociais de direitos, sujeitos competentes com voz para agir, reivindicar e tomar decisões compartilhadas com os adultos, visto que a participação das crianças pode ser considerada uma importante estratégia para combater práticas educativas tradicionais cujas ações são pré-determinadas e mecânicas. Nesse contexto, as crianças agem passivamente sem participar dos projetos que as afetam, ou seja, suas opiniões não são consideradas.

Sobre os modelos educativos participativos, Silva (2015) nos esclarece que geralmente eles são justificados de duas formas: a primeira dá ênfase aos direitos das crianças, à potencialidade de sua decisão sobre os assuntos que as afetam. A segunda se sustenta na consideração do regime democrático, em que os sujeitos devem ser capazes, desde pequenos de tomar decisões, agir com liberdade e atuar com responsabilidade, respeitando as regras para conviver socialmente. Nesse sentido, a participação infantil é uma maneira de se fazer justiça aos direitos, às capacidades e às habilidades das crianças. Contudo, para tanto é necessário agirmos em defesa de um paradigma que,

[...] associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (FERNANDES, 2005, p.9).

Diante desse discurso somado aos pressupostos assentados na Sociologia da Infância é que nos comprometemos nesse trabalho, a analisar e apresentar as contribuições que as pesquisas acadêmico-científicas suscitam à participação infantil nas instituições educativas.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: PERCORRENDO O CAMINHO

Para Minayo (1994, p.16), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Nesse sentido, a definição e o delineamento das abordagens e dos procedimentos metodológicos da pesquisa são importantes no sentido de se identificar o caráter e a linha de pensamento do pesquisador, que incluem suas concepções teóricas e o conjunto de técnicas que irão viabilizar a construção da realidade. Para tanto, o pesquisador deve dispor de um instrumental claro, coerente, organizado com capacidade para encaminhar os impasses da teoria para os desafios da prática.

Nas últimas décadas, as pesquisas com crianças no campo da Educação Infantil tem se expandido consideravelmente. Diante disso, houve a necessidade de aperfeiçoar os métodos investigativos no trabalho com os pequenos nesses espaços. Nesse sentido, Sarmento (2015) nos esclarece que as contribuições políticas, teóricas e metodológicas dos estudos das crianças aconteceram por meio de uma ruptura científica (especialmente com a psicologia do desenvolvimento piagetiana e a sociologia da socialização), ocasionando uma mudança paradigmática. Para o autor a natureza dessa mudança pode ser sintetizada em torno de três fatores,

- i) A passagem da condição da criança como objeto científico para a criança como sujeito de conhecimento e ação e, deste modo, participante ativo na vida social e na própria pesquisa;
- ii) O deslocamento do foco da ação adulta junto a criança (ação socializadora, promotora do desenvolvimento, educativa...) para a ação concreta da criança, no quadro das suas interações com crianças e com adultos;
- iii) A mudança do saber disciplinar como base de conhecimento sobre a criança para a concepção de que uma visão não fragmentada da criança e da infância exige um trabalho teórico interdisciplinar, que não dispensa as disciplinas, mas alarga as suas fronteiras e estabelece o diálogo entre elas (SARMENTO, 2015, p.36).

Assim, os estudos de diferentes áreas ou segmentos que pesquisam a infância, seus tempos e espaços de vida são importantes para a construção da pesquisa com crianças. Há tempos a criança já participa de pesquisas científicas, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. Todavia, de acordo com Dal Soto (2014) atualmente existe uma tendência crescente no que se refere a considerar as crianças como sujeitos participantes efetivos nas pesquisas, pois o atual contexto de reconhecimento da criança como ator social de direitos, produtor de cultura e com capacidade para participar dos processos que lhe diz respeito implica na construção de

metodologias e pesquisas, que tenham como foco as interações sociais com as crianças, a fim de apreender suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista que lhes são próprios.

Nesse entendimento, Kramer (2002, p.45) ainda nos notifica que muitos pesquisadores têm buscado conhecer “a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teóricos metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais sejam tratadas como objeto”.

Diante essa perspectiva da pesquisa participativa com crianças é que a princípio tínhamos nos comprometido a delinear uma metodologia de abordagem qualitativa com viés procedimental assentado em uma pesquisa de campo, pois segundo Neto (1994), este se apresentaria como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejávamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente.

O recorte do campo investigativo seria a sala de uma turma pré-escolar do município de Alfenas-MG, na qual seriam examinados os modos pelos quais a participação das crianças é exercida e aceita pela professora em suas práticas pedagógicas. A busca seria pela descrição dos eventos, principalmente dos momentos de interação, diálogo e negociação entre a professora e as crianças, pois acreditávamos que iríamos encontrar nestes, os indícios necessários para compreender a participação das crianças no espaço público da escola.

Infelizmente, por conta do atraso no retorno das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19, optamos por mudar a metodologia, pois consideramos que os dados produzidos não seriam suficientes para responder nossos objetivos sobre a temática da participação infantil, visto que a convivência social mais afetiva das crianças, as brincadeiras, a ocupação dos espaços e tempos neste momento, estariam comprometidos, restritos, proibidos...

Logo, para concluirmos a pesquisa, foi necessário então, encontrarmos um novo percurso metodológico para sustentar nosso trabalho. Como já havíamos feito uma revisão de literatura acerca da temática da Participação Infantil, optamos dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa por realizar um estudo de cunho bibliográfico, denominado Estado do Conhecimento, pois julgamos ser o melhor caminho diante as circunstâncias já explanadas para conseguirmos subsídios teóricos e condições de responder a nossos objetivos. Para tanto, visamos apresentar considerações descritivas quantitativas e qualitativas tecidas a partir da leitura das produções acadêmico-científicas mapeadas especificamente na

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (Ibict).

A pesquisa qualitativa de acordo com Pereira e Miclos (2013) caracteriza-se por sua flexibilidade e adaptabilidade, baseada na fenomenologia busca desvendar os nexos entre o verdadeiro ser e conhecer, investigando em geral as correlações entre ato, significado e objeto. Nesse entendimento, os estudos que empregam a pesquisa qualitativa visam compreender os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, por meio da descrição da complexidade de determinado problema e análise da interação de certas variáveis, possibilitando em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos, contribuindo no processo de mudança desses grupos. Diante disso, podemos definir a pesquisa qualitativa como:

Um conjunto de práticas interpretativas, naturalísticas que refletem um mundo visível onde o conhecimento resultante é contido e está na dependência direta do mundo nas suas relações sociais, crenças e sistemas de valores, que se espelham nos dados obtidos pelo pesquisador e que finalmente são interpretados de acordo com a vivência e a filosofia deste pesquisador (DENZIN; LINCOLN, 2006 *apud* PEREIRA; MICLOS 2013, p. 17).

Segundo Lima e Miotto (2007, p.38) é comum encontrarmos na pesquisa qualitativa, abordagens metodológicas de cunho bibliográfico, pois estas “implicam em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Nesse sentido, as autoras afirmam que é importante definir e expor com clareza os métodos que envolverão a execução da pesquisa bibliográfica, detalhando as fontes que irão guiar todo o processo de investigação e de análise da proposta.

Neste segmento, Gil (1999) colabora esclarecendo que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida mediante material já elaborado. Assim, o material consultado na pesquisa bibliográfica abrange todo referencial já tornado público em relação ao tema de estudo: livros, publicações avulsas, jornais, revistas, boletins, teses e dissertações dentre outros. Por meio dessas bibliografias reúnem-se conhecimentos sobre a temática pesquisada, e com base nisso, é que se pode realizar o trabalho monográfico, seja ele em uma perspectiva histórica ou com o intuito de reunir diversas publicações isoladas e atribuir-lhes uma nova leitura.

Ao encontro do autor, Alves-Mazzoti (1998) contribui ao pontuar que a formulação de um problema de pesquisa relevante exige que o investigador analise de forma crítica o

atual estado do conhecimento em sua área de interesse, comparando as abordagens teóricas e metodológicas utilizadas e avaliando os resultados obtidos, de modo a identificar os pontos em comum e as divergências, os objetivos já alcançados e as questões que ainda merecem esclarecimentos. Assim,

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (ALVES-MAZZOTI, 1998, p.180).

Diante disso, inferimos que é a familiaridade com a literatura e o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar o tema e indicar a contribuição que seu estudo pretende trazer para a expansão do conhecimento já produzido. No caso desta pesquisa, o levantamento bibliográfico realizado sobre as produções que abordam a participação das crianças nas instituições de educação infantil poderão auxiliar na compreensão sobre como esse tema vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro, principalmente a partir da definição da educação infantil como etapa da Educação Básica, fator que contribuiu para o reconhecimento da criança como sujeito ativo, competente e com capacidade para participar de forma mais genuína nos espaços educativos, bem como nas pesquisas acadêmicas.

Em seus estudos Romanowski e Ens (2006) pontuam que a literatura especializada tem evidenciado a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para assegurar às crianças, jovens e adultos o direito a uma educação de qualidade. Elas ainda nos notificam que neste âmbito, as pesquisas do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma determinada área.

Os estudos denominados estado da arte e estado do conhecimento possuem um caráter descritivo-analítico, e segundo as autoras, apesar de possuírem em comum o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, eles se diferenciam em relação à amplitude das catalogações na pesquisa, bem como na demanda de tempo, de apoio teórico, de acesso ao material e da necessidade de certa experiência na análise dos dados. Nesse entendimento, a pesquisa do tipo estado do conhecimento aborda apenas um setor de publicações enquanto que, a pesquisa do tipo

estado da arte abrange de forma mais ampla o levantamento de toda a documentação já produzida na área, englobando tanto teses e dissertações como publicações em livros, periódicos e anais de congressos e seminários dentre outros (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para Romanowski e Ens (2006) fazer um levantamento ou uma revisão do conhecimento sobre um determinado tema, demanda alguns procedimentos como a definição dos descritores; localização de referência da pesquisa (catálogos, bancos e bibliotecas digitais dentre outros); seleção do material; levantamento e coleta do material para a pesquisa; leitura das publicações; organização do relatório do estudo comendo a sistematização das sínteses; análise e elaboração das conclusões preliminares.

Como nos apontam as autoras, esses passos são essenciais à realização de uma pesquisa qualitativa que busca responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diversos tempos e espaços sobre determinado tema ou área. Assim, seguindo essas determinações, antes de iniciar nossa pesquisa fizemos um esboço sobre nossas escolhas quanto ao setor de publicações; tipo de documentos a serem analisados; localização de referência para busca (biblioteca digital); definição dos descritores; etapas a serem seguidas no mapeamento e na análise dos dados.

Para compor o *corpus* deste estudo optamos pelas teses e dissertações por acreditar que estas sejam suficientes para nos indicar o atual estado do conhecimento produzido acerca do tema desta pesquisa. A escolha pela busca dos documentos na BDTD (Ibict) foi em decorrência ao seu sistema digital de informação que abarca em um único portal as teses e dissertações produzidas em todas as instituições de ensino e pesquisa do país. Além disso, oportuniza ao pesquisador uma consulta rápida feita por meio de descritores, autores e títulos, podendo ainda ser utilizados filtros temporais e institucionais dentre outros; uma análise exploratória dos resumos; e o *link* das produções para *download*. Para os descritores, decidimos utilizar palavras-chaves acerca das temáticas: “participação das crianças” e “protagonismo infantil”, delimitando ainda, a etapa da educação infantil e um espaço temporal dos últimos quinze anos.

Quanto ao mapeamento e análise, decidimos seguir as respectivas etapas: realização de busca utilizando os descritores; fichamento e leitura exploratória dos títulos; leitura dos resumos; definição do material a ser analisado; leitura integral e fichamento das teses e dissertações selecionadas; sistematização descritiva; definição das categorias de análise e exposição dos resultados.

Para o desenvolvimento do trabalho, em um primeiro momento foi utilizado para consulta na BDTD (Ibict), os descritores “participação infantil, educação infantil”, visto que neste estudo se busca compreender “Qual é o espaço de participação da criança no contexto escolar da Educação Infantil”. Os resultados obtidos foram 816 produções científico-acadêmicas das quais após leitura dos títulos foram considerados 59 para análise dos resumos e dentre estes, 10 estavam em conformidade com o tema deste estudo.

Uma nova pesquisa foi feita com os descritores “protagonismo infantil, educação infantil”, pois sentimos a necessidade de compreender como esse tema vem sendo abordado pelos pesquisadores, visto que, como nos aponta Villar (OLIVEIRA, 2015, p.6 apud VILLAR, 2020, p.74) o protagonismo pode também ser entendido como uma maneira de participação uma vez que “[...] pode haver participação sem protagonismo mais é impossível haver protagonismo sem participação”. Assim, após a consulta obtivemos um resultado de 239 documentos. A partir daí, foi feita a leitura dos títulos dos quais 32 foram considerados para a análise dos resumos, sendo que 6 destes, estavam adequados ao tema do trabalho.

Apesar do alto número de documentos encontrados pela busca inicial dos descritores, após a análise exploratória dos títulos e resumos, apenas 16 produções foram selecionadas para compor o *corpus* deste trabalho. Segundo Ferreira (2012, p.264), a pesquisa realizada nos bancos digitais acarretam aos pesquisadores algumas limitações e dificuldades, pois muitos títulos são difusos e não apresentam indicações do tema da pesquisa, pressupondo a leitura dos resumos, e ainda estes não lhe darão a ideia do que verdadeiramente trata a pesquisa, pois sob “aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles (os resumos)”. Ainda sobre os resumos das produções encontradas em catálogos e bancos digitais, Romanowski e Ens (2006) elucidam que alguns são muito sucintos, outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa, clareza nos objetivos, metodologia e procedimentos de coleta.

Assim, como nos notificam esses autores, em alguns casos é difícil identificar o tema de determinados documentos apenas pela leitura dos títulos e resumos. Diante disso, nessa pesquisa após análise exploratória dos títulos e resumos utilizamos como critério para selecionar as teses e dissertações, a conformidade com a temática do trabalho.

As publicações acadêmico-científicas descartadas decorreram em função da não correspondência com o tema/objeto de estudo, pois, ainda que estas tivessem alguma ligação com as palavras utilizadas na busca, seus estudos estavam centrados em outras

temáticas educacionais como: formação continuada, gestão, avaliação, currículo, rotinas, inclusão, participação da família/comunidade escolar, brincar/brincadeiras e direitos dentre outras; em outros espaços como parque, campo, território indígena e quilombola etc.; e em outras áreas do conhecimento como Geografia, Matemática, Psicologia e Direito dentre outras.

Todavia, com relação ao número de dissertações encontradas, é preciso chamar atenção para o número reduzido de produções, pois embora nas primeiras consultas tenhamos delimitado um período temporal de quinze anos, decidimos realizar nova busca considerando também, períodos anteriores a 2005 e mesmo assim, não localizamos outras fontes.

O quadro informativo com as 16 produções que serviram de *corpus* para este trabalho estão anexadas ao final do texto. Destas, 14 são dissertações e 2 são teses. Após uma leitura atenta e investigativa, os dados nos propiciaram gerar as categorias de análise para explanação dos resultados.

De acordo com Gomes (1994), a análise é definida como a descrição de dados e a interpretação como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Contudo, o autor ressalva que a análise também pode ser entendida num sentido mais amplo, que abrange a interpretação, pois acredita que ambas olham atentamente para os dados da pesquisa.

A seguir, no próximo capítulo faremos a explanação dos resultados obtidos. Para tanto, no tratamento das análises quantitativa e qualitativa, utilizaremos a sigla (D) para especificar as dissertações e a sigla (T) para especificar as teses.

5 ANÁLISE DE DADOS: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise das informações, assentada na Pesquisa Qualitativa aconteceu mediante a uma leitura cuidadosa e reflexiva das 16 publicações acadêmico-científicas (ver anexo), a qual nos permitiu realizar os fichamentos e levantamentos quanti e qualitativos. Após a separação do material a ser analisado, buscamos identificar os indicativos empíricos por meio das interpretações e análises realizadas, a partir delas construímos duas categorias que nos possibilitaram fazer as discussões à luz dos aportes teóricos e das considerações metodológicas utilizadas, visando à coerência entre nossos entendimentos e os objetivos estabelecidos.

Desta maneira, respeitando o caráter descritivo-analítico assumido nas pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, realizamos nosso trabalho em duas partes: no primeiro momento fizemos uma descrição quantitativa do material a fim de conhecer a origem, as abordagens, os procedimentos metodológicos, os sujeitos pesquisados, os autores/teóricos mais recorrentes e o contexto temporal das publicações a fim de contribuir no futuro para com o desenvolvimento de novas pesquisas acerca do tema da participação infantil.

Na segunda parte, evidenciamos os resultados qualitativos oriundos da análise dos dados, para os quais utilizamos o método da análise qualitativa de conteúdo, pois segundo Flick (2009) esse procedimento pode ser usado para analisar qualquer material textual. Para tanto, Bardin (1977) nos elucida que as diferentes fases da análise de conteúdo se organizam em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nesta primeira etapa organizamos todos os materiais recolhidos, a fim de selecionar aqueles que seriam pertinentes para a análise e que nos ajudariam a responder as hipóteses, objetivos e a questão da pesquisa. Para tanto, foi necessário fazer um recorte dos dados encontrados, visto que “geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977 p.95).

Gomes (1994), ainda salienta que é nesta fase que definimos a unidade de registro, a unidade de contexto, os trechos significativos e as categorias de análise. Segundo Bardin (1977, p. 119), a categorização é um procedimento usado para classificar os elementos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento seguindo critérios previamente definidos e

que tem como objetivo “fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, podendo estas “ser definidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados” (GOMES, 1994, p.70). Assim, como forma de dar um norte organizacional para estes estudos e alcançarmos nossos objetivos, definimos as categorias de análise:

- a) Participação infantil vs. Protagonismo infantil: perspectivas e contribuições;
- b) Práticas pedagógicas e participação infantil: estratégias e favorecimentos.

De acordo com Gomes (1994) a segunda etapa é a fase mais longa da análise, é o momento de aplicarmos o que foi definido na fase anterior, sendo necessário fazermos várias leituras do mesmo material, ou seja, esta fase consiste em explorarmos os conteúdos, é o momento de analisar os materiais colhidos pela perspectiva dos referenciais teóricos, buscando dar sentido aos dados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para finalizar, na terceira etapa Bardin (1977) expõe que nesta fase os resultados brutos devem ser tratados de maneira a serem significativos e válidos, podendo ser usados pelo pesquisador para propor inferências e adiantar interpretações dos objetivos previstos, ou que digam respeito ao surgimento de novas descobertas. Assim, seguindo essas etapas, fizemos o mapeamento dos dados obtidos; sua classificação baseada nos princípios relevantes encontrados nos textos para a elaboração das categorias específicas e a análise final, articulando os dados com os referenciais teóricos dos estudos amparados nos objetivos e na questão de pesquisa, chegando á conclusão.

A conclusão da análise é o momento final, em que expomos nossas conclusões após ter feito as interpretações e inferências que ressignificaram os dados. Nesse contexto é que redigimos o texto final, fechando a pesquisa com uma exposição explicativa considerável, acreditando ter colaborado com discussões e reflexões pertinentes a temática estudada.

5.1 ANÁLISE DESCRITIVA QUANTITATIVA

A apresentação que faremos a seguir configura-se em uma análise quantitativa dos dados, cujo objetivo se refere ao conhecimento das principais abordagens metodológicas e teóricas utilizadas pelos pesquisadores sobre o tema, bem como o mapeamento geográfico dos programas de ensino e o contexto temporal em que estas pesquisas foram publicadas,

pois acreditamos que estas informações sejam relevantes para situarmos o atual estado do conhecimento sobre a participação infantil no âmbito educacional brasileiro.

Além disso, concordamos com Pereira e Miclos (2013, p.17) ao apontar que a sustentação em apenas um modelo investigativo pode limitar a pesquisa, pois nenhum tipo de abordagem é absoluto ou completo para a compreensão do real, visto que é na “busca pela melhor interpretação da realidade que a ciência volta a reviver a integralidade do saber”.

Assim, após a realização das leituras, dos fichamentos e da análise dos documentos selecionados, os dados nos propiciaram fazer os levantamentos, esquematizar e ilustrar os resultados por meio de gráficos e tabelas os quais exibiremos na seguinte ordem: primeiramente apresentaremos as áreas do conhecimento e os programas de ensino em que as pesquisas foram realizadas; seguido das instituições às quais pertence; sua identificação como pública ou privada; o tipo de documento; o número de produções por estado e região; e o contexto temporal em que estas foram publicadas. Depois, demonstraremos quais foram os procedimentos e instrumentos metodológicos mais utilizados; os sujeitos participantes e os referenciais teóricos mais destacados nas pesquisas.

A primeira tabela retrata a área do conhecimento e o Programa de Ensino vinculado às pesquisas.

Tabela 1 – Programas de Ensino

ÁREA	DESCRIÇÃO	SUBTOTAL	TOTAL
Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação	12	14
	Programa de Pós-Graduação em Ensino	1	
	Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo	1	
Saúde	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e escolar	1	1
Ciências Humanas	Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas	1	1
Total Geral			16

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos estudos selecionados

Como podemos ver na tabela acima, a maioria das publicações acerca da temática desta pesquisa foi produzida na área da Educação, totalizando quatorze documentos, sendo doze dissertações e duas teses, destes, doze em Programas de Pós Graduação em Educação. Entretanto, encontramos duas pesquisas associadas a Programas diferentes, sendo uma ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e uma ao Programa de

Pós-Graduação em Ensino. Com a mesma abordagem, identificamos duas dissertações em áreas diferentes, uma na área da saúde em um Programa de Pós-Graduação em Psicologia e outra no campo das Ciências Humanas pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas.

A próxima tabela mostra as instituições dos Programas de Ensino em que foram desenvolvidos os estudos analisados, destacando ainda se estas são públicas ou privadas.

Tabela 2 – Tipos de Instituições

DENOMINAÇÃO	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	1		12
Universidade Federal de Sergipe - UFS	1		
Universidade Federal do Rio Grande – FURG	1		
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	2		
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2		
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS	1		
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	1		
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	1		
Universidade de São Paulo – USP	1		
Universidade de Brasília – UnB	1		
Universidade do Vale do Taquari – Univates		1	4
Pontifícia Universidade Católica de Goiás		1	
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo		1	
Pontifícia Universidade Católica de Campinas		1	
TOTAL GERAL			16

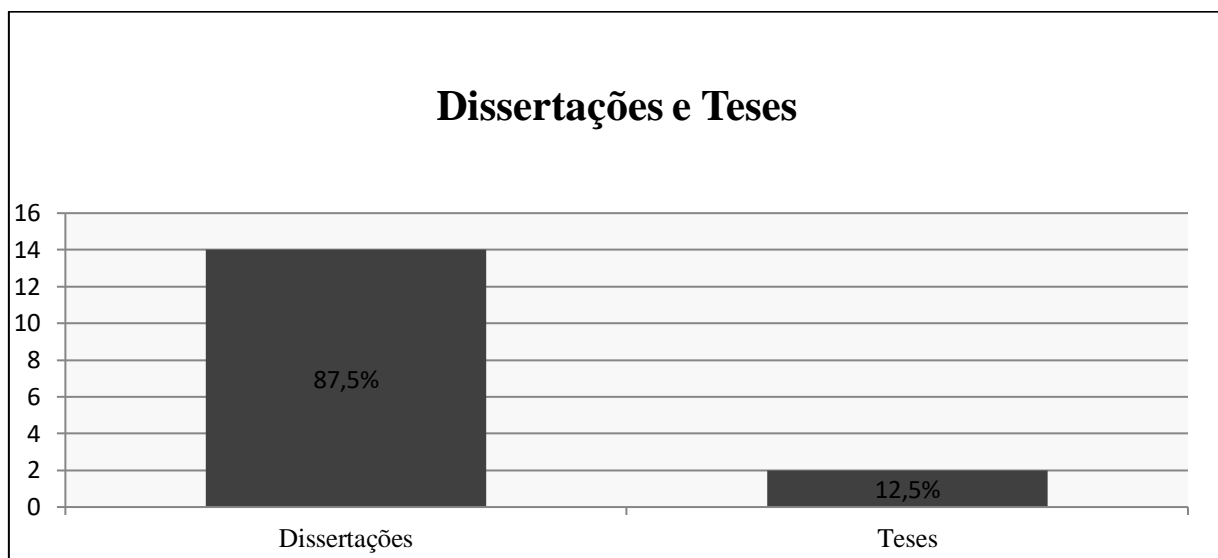
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos selecionados

É possível visualizar na tabela acima que dentre as pesquisas selecionadas realizadas nos Programas de Ensino já mencionados, quatro são provenientes de instituições privadas, sendo uma da Universidade do Vale do Itajaí e as outras três da Pontifícia Universidade Católica nas unidades de São Paulo, Campinas e Goiás. As outras quatorze produções estão vinculadas a universidades públicas, sendo treze federais e uma estadual. Nestas, encontramos dois estudos desenvolvidos tanto na Universidade Federal de Santa Catarina quanto na Universidade Federal da Grande Dourados, já nas Universidades Federais de Juiz de Fora, Sergipe, Rio grande, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Brasília e Santa Maria, bem como na Universidade de São Paulo apenas um trabalho foi detectado.

A seguir, tratamos da análise dos documentos, buscando quantificar o número de pesquisas de teses e de dissertações. Como podemos observar no gráfico abaixo, das dezesseis produções selecionadas, quatorze são dissertações de Mestrado e duas são teses de Doutorado.

Para nós, o número de documentos em titulação (teses e dissertações) é satisfatório, visto que a diferença encontrada quase corresponde em porcentagem à quantidade de Mestres e Doutores em Educação no Brasil, que de acordo com os dados coletados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2020) no intervalo de 1996-2017 é de 48.236 (78,18%) Mestres e 13.462 (21,82%) Doutores (Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (Capes, MEC). Elaboração do CGEE).

Gráfico 1 – Quantidade por tipos de documentos selecionados



Fonte: elaborado pela autora a partir dos estudos selecionados

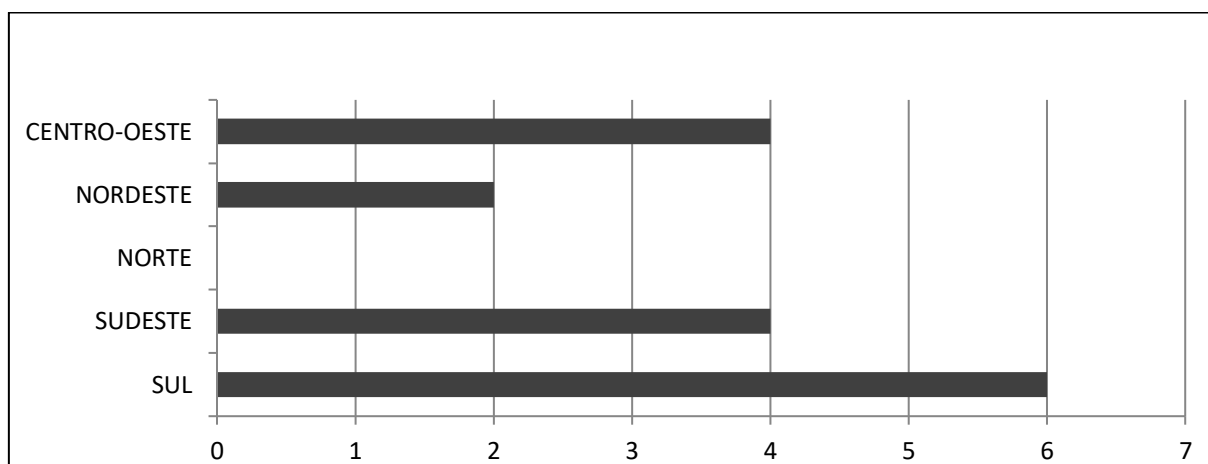
Segundo o CGEE (2020), apesar de o total de mestres e doutores representar uma parcela ainda muito pequena da força de trabalho total, eles são essenciais para o desenvolvimento do país, visto as possibilidades de transformação, produção de conhecimento e inovação de serviços humanos e recursos tecnológicos. Além disso, eles são essenciais para a formação ou qualificação de profissionais nas mais variadas áreas, vitais para o aumento da produtividade e competitividade da economia brasileira e; para a elevação da qualidade de vida dos cidadãos.

Na tabulação dos dados também foi possível quantificar os documentos por região e estados. De acordo com as ilustrações, é possível notar que a região com mais produções levantadas em conformidade com a temática tratada neste trabalho foi a região Sul com seis estudos desenvolvidos, sendo três no Estado de Santa Catarina e três no Estado do Rio Grande do Sul. Depois, respectivamente as regiões Centro-Oeste e Sudeste com quatro documentos cada e Nordeste com dois. Na região Centro-Oeste as pesquisas foram

desenvolvidas uma no Estado de Goiás, duas em Mato Grosso e uma no Distrito Federal; no Sudeste foram três no Estado de São Paulo e uma em Minas Gerais; no Nordeste foi uma em Sergipe e uma no Rio Grande do Norte. Nenhum documento desenvolvido na região Norte foi selecionado para compor esta pesquisa. Entretanto, não encontramos nenhum argumento que evidenciasse a ausência de pesquisas relacionadas à temática deste trabalho nesta região.

A quantificação esquematizada abaixo foi realizada na intenção de mapear os estados e regiões onde os estudos sobre a participação infantil no contexto educativo foram produzidos, demonstrando a carência de pesquisas em alguns estados e principalmente na região Norte do país.

Gráfico 2 – Quantidade de estudos por Região



Fonte: elaborado pela autora a partir dos estudos selecionados

Tabela 3 - Estados em que as pesquisas foram produzidas

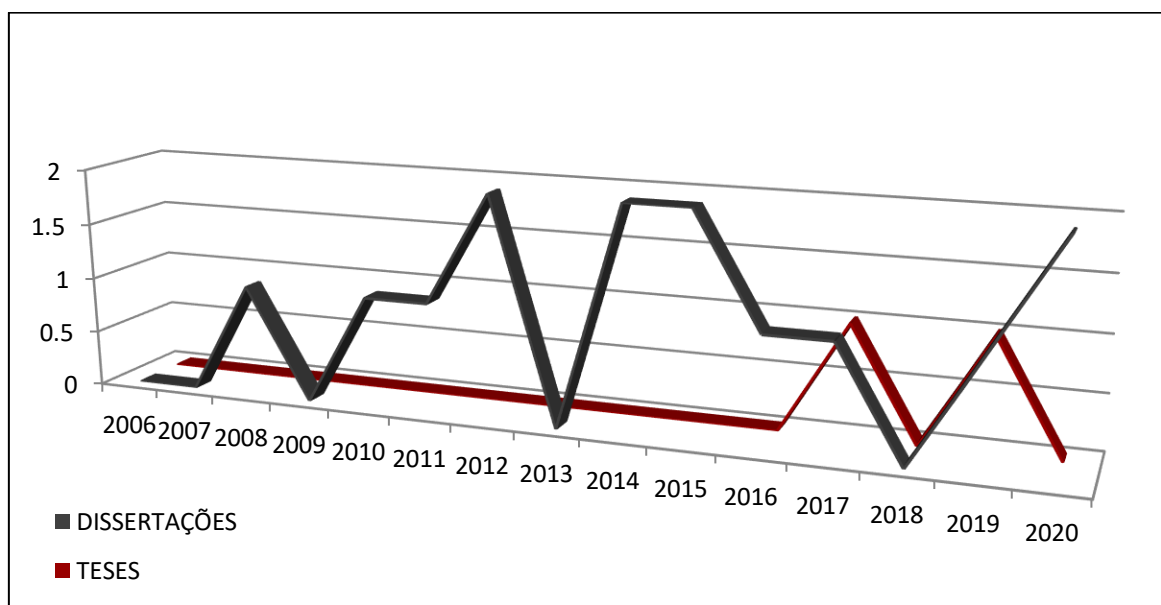
REGIOES	UNIDADE FEDERATIVA	SUBTOTAL	TOTAL
Centro-Oeste	Goiás	1	4
	Distrito Federal	1	
	Mato Grosso		
	Mato Grosso do Sul	2	
Nordeste	Alagoas		2
	Bahia		
	Ceará		
	Maranhão		
	Paraíba		
	Pernambuco		
	Piauí		
	Rio Grande do Norte	1	
	Sergipe	1	
Norte	Acre		
	Amapá		
	Amazonas		

	Rondônia		
	Roraima		
	Tocantins		
Sudeste	Espírito Santo		4
	Minas Gerais	1	
	Rio de Janeiro		
	São Paulo	3	
Sul	Paraná		6
	Rio Grande do Sul	3	
	Santa Catarina	3	
TOTAL GERAL			16

Fonte: elaborada pela autora a partir dos documentos selecionados

O terceiro gráfico mostra o contexto temporal das pesquisas acerca do protagonismo infantil e da participação da criança nos espaços educativos, especificamente àquelas componentes deste estudo, mapeadas por um período delimitado dos últimos quinze anos (2005 a 2020) em consulta a BTDT (Ibict). Para tanto, foi traçado um paralelo comparativo das publicações de teses e dissertações, demonstrando em quais anos houve crescimento ou ausência de pesquisas sobre as temáticas já mencionadas acima.

Gráfico 3 – Contexto temporal em que as pesquisas foram produzidas



Fonte: elaborado pela autora a partir dos estudos selecionados

Como podemos observar, o primeiro achado foi uma dissertação no ano de 2008, seguido por uma dissertação em 2010, uma em 2011, duas dissertações em 2012, duas dissertações em 2014, duas dissertações em 2015, uma dissertação em 2016, uma dissertação e uma tese em 2017, uma dissertação e uma tese em 2019 e duas dissertações

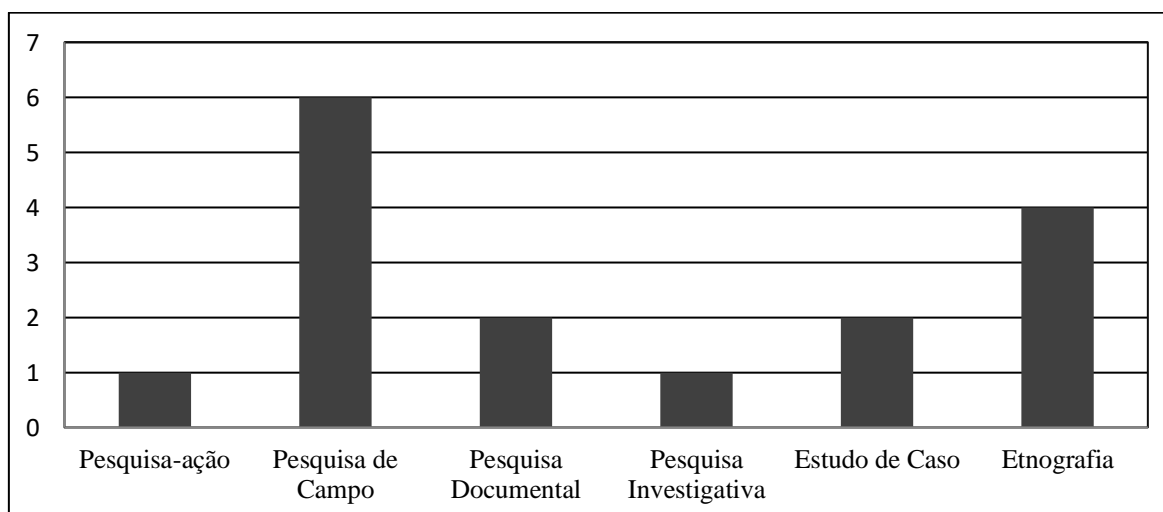
em 2020. Na análise dos dados, identificamos que houve um crescimento em relação ao número de pesquisas sobre o tema a partir do ano de 2012, visto que, após este marco detectamos duas produções em cada ano citado anteriormente. Todavia, é preciso salientar que apesar do crescimento das pesquisas nesse período, também houve ausência de publicações com abordagem às temáticas desse estudo nos anos de 2013, 2016 e 2018.

A seguir, ilustraremos a tabulação dos dados relativos ao percurso metodológico adotado nas investigações. Para tanto, analisamos as pesquisas quanto a sua abordagem; seu procedimento e tipos de técnicas utilizadas para a coleta dos dados.

Em relação à abordagem das pesquisas, todas as publicações selecionadas no recorte temporal já descrito se caracterizaram como qualitativas. Segundo Lima e Miotto (2007), os estudos que empregam a metodologia qualitativa visam compreender os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, por meio da descrição da complexidade de determinado problema e análise da interação de certas variáveis. Deste modo, possibilita em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos, contribuindo no processo de mudança desses grupos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, encontramos nas publicações seis caminhos diferentes percorridos pelos pesquisadores, dentre os quais estão a Pesquisa-ação adotada em D6; a Pesquisa de Campo em D1, D2, D4, D5, D7 e D8; a Pesquisa Documental em D11 e D14; a Pesquisa Investigativa em T1; a Etnografia em D3, D9, D12 e T2; e o Estudo de Caso em D10 e D13.

Gráfico 4 – Procedimentos metodológicos abordados nas pesquisas



Fonte: elaborado pela autora a partir dos estudos selecionados

Como podemos observar no quarto gráfico o procedimento metodológico mais usado foi a Pesquisa de Campo com seis escolhas, seguida pela Etnografia com quatro. Dois pesquisadores optaram pela Pesquisa Documental e outros dois pelos Estudos de Caso, já a Pesquisa-ação e a Pesquisa Investigativa conduziram apenas um estudo cada. Contudo, sobre as escolhas metodológicas Alves-Mazzoti (1998, p.160) nos notifica que não existe uma metodologia melhor ou pior que a outra e sim “metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema”.

Depois de analisar os procedimentos metodológicos adotados na realização de cada pesquisa, fizemos o levantamento das técnicas utilizadas para a produção dos dados, pois segundo o autor, as pesquisas qualitativas usam uma grande variedade de instrumentos de coleta de dados, entretanto, os mais utilizados são a observação (participante ou não), a entrevista e a análise de documentos. Tal informação pôde ser verificada, como podemos ver na tabela abaixo a técnica mais utilizada foi a observação, adotada em treze investigações, seguida da entrevista em sete e da análise de documentos em seis.

Tabela 4 - Técnicas metodológicas utilizadas nas pesquisas

PESQUISA /ANO	PROCEDIMENTOS						
	Análise/ Desenho	Análise/ Documento	Entrevista	Entrevista Semiestruturada	Obs.	Obs. Participante	Roda de Conversa
D1 – 2020		X		X		X	X
D2 – 2020				X		X	X
D3 – 2019						X	
D4 – 2017		X		X		X	
D5 – 2016		X		X			
D6 – 2015				X		X	
D7 – 2015			X		X		X
D8 – 2014					X		
D9 – 2014	X				X		
D10 – 2012					X		
D11 – 2012		X					
D12 – 2012		X	X			X	
D13 – 2011					X		
D14 – 2008		X					
T1 – 2019					X		
T2 – 2017						X	
TOTAL	1	6	2	5	6	7	3

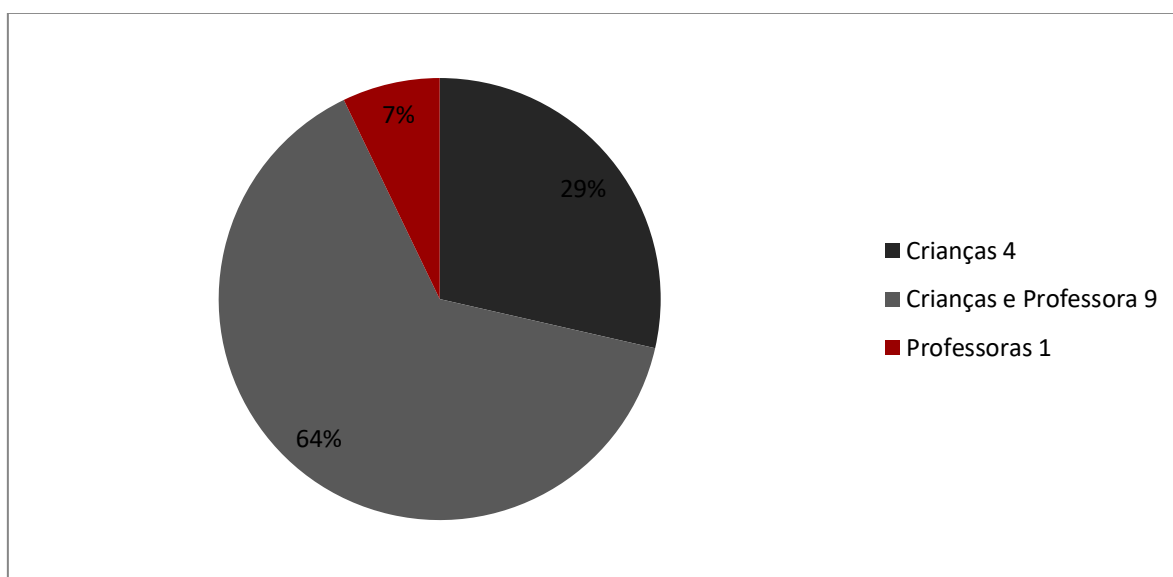
Fonte: elaborada pela autora a partir dos estudos selecionados

No total, encontramos sete técnicas adotadas pelos pesquisadores nos documentos analisados, sendo que duas delas estão duplicadas por possuírem abordagens específicas, destas, seis pesquisadores utilizaram-se da observação participante; sete da observação; dois da entrevista; cinco da entrevista semiestruturada; seis da análise de documentos, três

da roda de conversa e apenas um da análise de desenho. Além desses instrumentos, os pesquisadores também utilizaram como auxílio para obtenção dos dados, gravações de áudios e vídeos, fotografias e registros nos diários de campo, salvo aqueles que optaram pela pesquisa documental.

Depois de percorrer pelos procedimentos e técnicas utilizadas nas pesquisas, nos deparamos com o público alvo. Entre os estudos, as crianças juntamente com a professora de sala foram os sujeitos que mais se evidenciaram como alvo das investigações. Em nove documentos – D1, D2, D4, D6, D7, D8, D13, T1, T2 as pesquisadoras optaram por observar a ação destes sujeitos em interação (professor/criança). Em quatro pesquisas - D3, D9, D10 e D12 as crianças foram concebidas como co-pesquisadoras, sendo os únicos sujeitos participantes e apenas em um estudo, encontrado em D5 a investigação estava centrada nas práticas pedagógicas das professoras de uma rede municipal.

Gráfico 5 – Percentual de tipos de sujeitos participantes das pesquisas



Fonte: elaborado pela autora a partir dos estudos selecionados

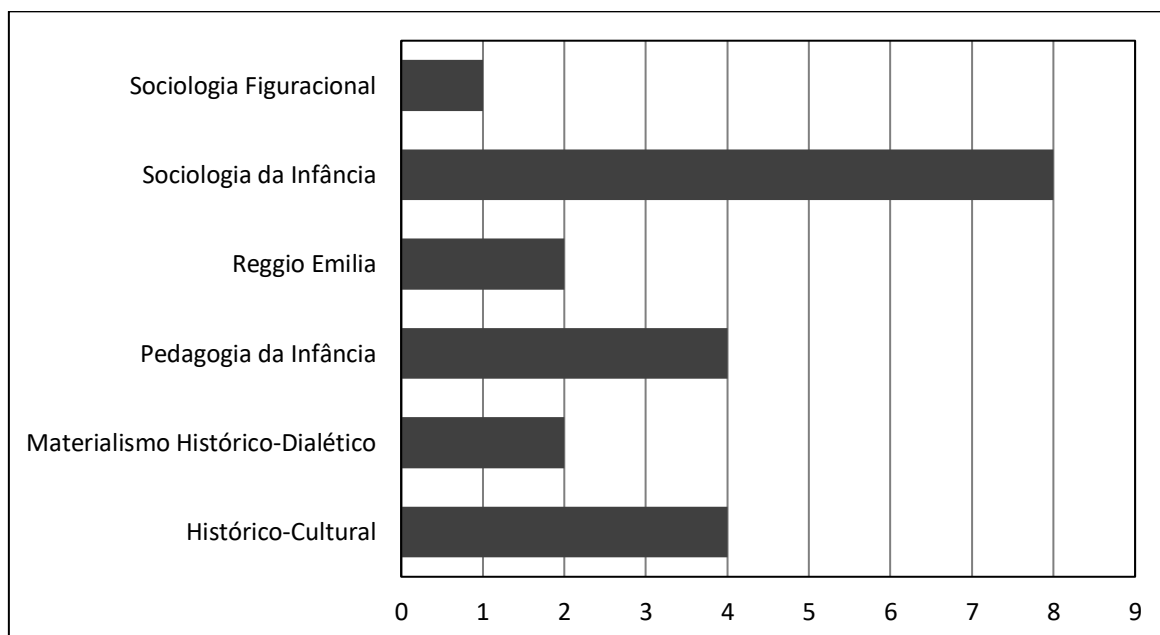
De acordo com Campos (2005), há tempos a criança já participa de pesquisas científicas, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. Contudo, uma nova maneira de abordar as crianças na pesquisa emergiu, principalmente quando pesquisadores sob o viés da Sociologia da Infância começaram a introduzir as crianças em seus estudos com o objetivo de dar voz a elas, concebendo-as como sujeitos sociais dotados de direitos. Ao encontro deste pensamento, Alderson (2005, p.423) pontua que “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de

objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas”.

Nesse sentido, para a autora existem várias formas de incluir a criança na pesquisa científica. Ao descrever essas formas, ela cita a participação da criança no planejamento da pesquisa, na validação das informações e também como assistentes ou auxiliares de pesquisas e acrescenta que para as crianças menores de 06 anos, a categoria que mais se aplica é a de informantes. Contudo, esta mesma autora pontua que uma pesquisa que se propõe a incluir a participação das crianças deve supor “[...] um processo pelo qual as crianças são empoderadas. Para isso, o pesquisador deve usar recursos para a expressão das crianças que sejam adequados à sua faixa etária e sensíveis a seu ambiente cultural” (CAMPO, 2005, p.38).

Para finalizar, realizamos o levantamento da fundamentação teórica, destacando ainda, os autores mais recorrentes no embasamento dos trabalhos pesquisados. O gráfico abaixo ilustra as correntes, teorias e abordagens utilizadas em diálogo nas pesquisas.

Gráfico 6 – Correntes, teorias e abordagens adotadas no tratamento das pesquisas



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Como podemos observar, a Sociologia da Infância aparece referenciando oito publicações, suas contribuições estão assentadas em pressupostos nos quais a criança é entendida como um sujeito social ativo e a infância concebida como uma categoria social do tipo geracional. Logo em seguida, com quatro aportes cada, vem sendo pautada a

Pedagogia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural. Os aportes destas correntes respectivamente estão no entendimento da criança como sujeito de direitos constituintes de múltiplas infâncias que necessitam de fundamentos e ações pedagógicas específicas; e na importância da construção do pensamento e da linguagem no desenvolvimento humano. Depois encontramos duas pesquisas ancoradas nas abordagens de Reggio Emilia cujos estudos entendem a criança como protagonista ativa de seu próprio crescimento, capaz de envolver-se de maneira participativa nos seus processos de aprendizagem; outras duas dialogaram com o 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; e uma investigação foi norteadada pela Sociologia Figuracional, contribuindo no entendimento da margem de poder que as crianças têm na relação com a constituição profissional do adulto (professor), num espaço no qual, ambos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Apresentaremos agora em duas tabelas respectivamente os teóricos e autores mais recorrentes nos documentos e àqueles contribuintes para as discussões acerca da temática da participação infantil. Ressalvamos que vários são os teóricos que embasaram todas as produções analisadas nesse trabalho, contudo, fizemos uma seleção na primeira tabela daqueles que apareceram em pelo menos quatro publicações.

Tabela 5 – Teóricos e autores mais recorrentes nas pesquisas analisadas

NOME	DOCUMENTOS	TOTAL
ABRAMOWICZ, Anete	D2, D5, D9, D14	4
ANDRÉ, Marli Eliza D. A.	D2, D5, D9, D11	4
ARIÈS, Philippe	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, T2	13
BAKHTIN, Mikhail	D2, D4, D13, T2	4
BARBOSA, Maria Carmen S.	D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, T1, T2	14
BORBA, Angela Meyer	D2, D3, D4, D10	4
COHN, Clarice	D3, D6, D8, D10, D13, T1, T2	7
CORSARO, William	D2, D3, D5, D7, D9, D10, D11, D12, D13, D14, T1, T2	12
DELGADO, Ana Cristina	D2, D3, D4, D9, D10, D12, D13, D14, T1, T2	10
FERREIRA, Maria Manuela	D3, D4, D7, D12, D13, T1, T2	7
FREIRE, Paulo	D1, D5, D7, D10, D11, D12, D13, D14, T1, T2	10
GAITÀN, Angel	D2, D7, D11, D13, T1, T2	6
KISHIMOTO, Tizuco M.	D4, D8, D10, D12, T1	5
KRAMER, Sônia	D1, D2, D4, D5, D7, D8, D9, D11, D12, D13, D14, T1, T2	13
KOHAN, Walter O.	D1, D6, D7, D13, T1, T2	6
KUHLMANN JR., Moysés	D5, D7, D10, D12, D13, D14, T1, T2	8
LARROSA, Jorge	D1, D2, D6, D7, D9, D14, T1	7
LOPES, Jader Janer M.	D1, D2, D4, D9	4
MALAGUZZI, Loris	D6, D7, D8, D11, D12, T1	6
OLIVEIRA-FORMOSINHO	D4, D5, D8, D9, D10, D11, D12, T1	8
PROUT, Alan	D2, D3, D4, D5, D7, D8, D13, T1, T2	9
QVORTRUP, Jens	D2, D5, D7, D12, D13, T1, T2	7

RINALDI, Carla	D5, D6, D8, D11, D12, T1	6
SACRISTÀN, J. Gimeno	D4, D6, D11, D13, T2	5
SARMENTO, Manuel	D1, D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D12, D13, D14, T1, T2	14
SIROTA, Régine	D5, D11, D13, T1, T2	5
VYGOTSKY, Lev S.	D1, D2, D4, D7, D8, D12, D14, T2	8

Fonte: elaborada pela autora a partir dos estudos selecionados

A partir dos dados tabulados observamos que quatro autores se destacaram ao ser citados em quase todas as publicações, no caso, Barbosa (14) e Kramer (13) contribuíram com as discussões acerca da Educação Infantil; Sarmiento (14) com os aportes da Sociologia da Infância e Ariès (13) com a História da Infância. Além desses autores, outros também foram identificados nestes campos e em outras áreas do conhecimento como Lopes (4) na Geografia, André (4) na Etnografia, Kohan (6) na Filosofia, Cohn (7) na Antropologia e Freire (10) na Pedagogia.

A próxima tabela ilustra os teóricos e autores que embasaram as discussões realizadas pelos pesquisadores acerca do conceito da Participação Infantil.

Quadro 5 – Teóricos e autores - Participação Infantil

NOME	TÍTULO	DOC.
AGOSTINHO, Kátia A.	Formas de participação das crianças na educação infantil, 2010.	D2, D7
	A Educação Infantil com a Participação das crianças: algumas reflexões, 2015.	D2, D3
ANAVITARTE, Erika A.	De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción, 2003.	D7
BORDENAVE, Juan D.	O que é participação, 1992.	D2, D10, D13
CROWLEY, P.	Participación infantil: para una definición del marco conceptual, 1998.	D11
CUSSIÁNOVICH, Alejandro	Participación ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo, 2005.	D2, D7
FERNANDES, Natália	Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes, 2005.	D4, D13, T2
GAITÁN, Angel	“Protagonismo infantil”, 1998.	D2, D7, D11, T1
HART, Roger	Children’s participation: from tokenism to citizenship, 1992.	D2, D7, D13
LANSDOWN, Gerison	Promoting Children’s Participation, 2001.	D2, D7, T2
SOUZA, A.; FINKLER, L.; DALBOSCO, D.; KOLLER, H.	Participação social e protagonismo: reflexões a partir da Conferência de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil, 2010.	D3, D7 D8

Fonte: elaborada pela autora a partir dos estudos selecionados

Como podemos observar, nem todos os pesquisadores discutiram de forma mais aprofundada em suas pesquisas o conceito de participação infantil. Dentre os autores mais recorrentes utilizados no embasamento dessas pesquisas, destacamos Hart, Lansdown, Gaitán, Bordenave e Fernandes.

Depois de explanar quantitativamente os dados, partimos para a discussão da análise qualitativa. Assim, no próximo subitem, apresentaremos as discussões qualitativas em acordo com o recorte de suas temáticas.

5.2 CONTRIBUIÇÕES QUALITATIVAS DOS ESTUDOS

5.2.1 Participação infantil vs. Protagonismo infantil: perspectivas e contribuições

Nessa categoria de análise buscamos compreender como os pesquisadores vêm abordando e discutindo a participação das crianças no contexto educativo, visto que, na revisão bibliográfica realizada encontramos o emprego de dois conceitos distintos acerca do tema, sendo estes “participação” e “protagonismo”.

Segundo Pires e Branco (2007) estes conceitos possuem um caráter polissêmico, passíveis de diferentes interpretações e imbricados com outros conceitos igualmente polissêmicos. Diante a complexidade e dificuldade de delineamento, estes conceitos permitem de acordo com Oliveira (2015, p.6), que alguns autores os percebam como sinônimos; outros os utilizem de forma distinta adotando um ou outro e; outros ainda, os concebam em articulação. Contudo, em ambas as definições pode haver pontos convergentes em relação à compreensão que “envolve tomada de decisão, partilha das questões que afetam o grupo visando à resolução de problemas tendo como atores principais as crianças e jovens e a efetivação dos seus direitos”.

No entanto, embora haja uma polissemia em relação ao uso dos termos participação e protagonismo, os autores nos notificam que parece haver uma preferencia na utilização da palavra participação que decorre de fatores de ordem política, uma vez que esta sugere “uma abordagem mais democrática na ação social, sem colocar em destaque um protagonista singular” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.3 *apud* PIRES; BRANCO, 2007, p.312). Além disso, os autores destacam que parece haver duas vantagens evidentes em relação ao uso da palavra participação com as crianças:

A primeira se refere à facilidade do emprego do vocábulo por crianças uma vez que, em uma primeira análise, a palavra participação é um termo de uso corrente na língua portuguesa. A segunda vantagem se refere a maior facilidade para explicar o que é participação (com o significado de protagonizar) para as crianças, no contexto de programas ou campanhas que visem promover o seu envolvimento nos processos decisórios para transformações sociais (PIRES; BRANCO, 2007, p.312).

Diante disso, a partir dos dados analisados dividimos essa categoria de análise em duas subseções, procurando entender como os pesquisadores nas publicações acadêmico-científicas vêm abordando os conceitos de participação infantil e protagonismo infantil, visando ainda, perceber suas contribuições para o âmbito educacional.

5.2.1.1 Participação Infantil

Começamos a discorrer nessa subcategoria, norteadas pelos documentos D4, D7, D9, D10, D12, D13, D14, T1 e T2. Buscamos a partir dos dados entender como as pesquisadoras em seus estudos apresentaram o conceito de participação infantil atrelado às crianças no contexto educativo. Percebemos nas pesquisas que a utilização do termo foi amparada em diversas concepções e teóricos como Hart (1992), Lansdown (2001), Bordenave (1992) e Fernandes (2005).

Silva (2015) na intenção de investigar a participação das crianças nas rodas de conversa vincula o conceito de participação ao conceito de autonomia, que para ela significa a capacidade dos sujeitos de se posicionar frente aos assuntos que são de seu interesse, anunciando ainda, que 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, nesse caso, das crianças na escola.

A perspectiva da autora vai ao encontro da apresentada pelo teórico Roger Hart, de que a participação refere-se à capacidade de expressar e compartilhar opiniões e decisões no meio social, afetando a própria vida e a vida da comunidade em que se vive. Nesse sentido, a criança ao participar dos contextos sociais dos quais fazem parte, adquire autoconfiança e autonomia, fator que a coloca na condição de sujeito social com capacidade de expressar suas opiniões e decisões sobre os assuntos que lhes dizem respeito tanto na família e na escola como na sociedade em geral.

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p.190) reiteram a ideia ao enunciar que a participação das crianças é considerada como um processo de interação social que acontece nos espaços coletivos, devendo ser necessário considerar que as possibilidades participativas estão conseqüentemente dadas, “hora constrangidas, hora estimuladas pelas relações pessoais que as crianças estabelecem com os outros - família, amigos, comunidade e pelas estruturas socioeconômicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas, dentre outras”.

Nesse entendimento, Silva (2015, p.15) aponta que a participação se efetiva no fundamento de relações horizontais, construídas 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 concreta quando a condição de ator social se faz legítima”.

Fernandes (2005) contribui com o pensamento acima enunciando que a participação infantil implica uma ruptura com concepções hierarquizadas e adultocêntricas. Nesse sentido, ao falarmos de participação numa acepção imediata, estamos falando de:

[...] uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como ação de fazer parte, tomar parte, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, 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 trespasam as relações entre adultos e crianças, quer com as concepções acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afetam e influenciam tais relações e, por isso mesmo, o exercício de participação (FERNANDES, 2005, p.114).

Sobre as expressões fazer parte, tomar parte ou ter parte, ligadas ao conceito de participação, Bordenave (1994) as difere notificando que elas possuem sentidos distintos. De forma didática Ferreira (2012, p.11) tenta explicar essa diferenciação anunciada pelo teórico apresentando como exemplo a frase: “as crianças fazem parte da população de Dourados, mas não tomam parte das decisões importantes”, mostrando que é possível percebermos que a expressão “tomar parte” se justifica com maior propriedade entre fazer e “ter parte”. Diante disso, Ferreira (2012) assim como Vasconcelos (2010) adota a expressão “tomar parte” no conceito de participação, buscando respectivamente em suas pesquisas conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas e compreender os modos de participação das crianças nas relações pedagógicas.

Entendemos pelo olhar de Tomás (2007) que a escolha das pesquisadoras pela expressão “tomar parte” se fundamenta no contexto dos direitos humanos e dos direitos das crianças, pois nestes documentos participar significa mais do que “fazer parte”. Desta maneira, a autora apoiada em Hart (1992) nos esclarece que:

A participação exige condições, nomeadamente o grau de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças são

determinantes para fomentar as suas capacidades de participação. A participação também é condicionada por diversos fatores que afetam a habilidade das crianças: desenvolvimento emocional, competência para identificar diferentes perspectivas, a classe social, a autoestima, entre outras (TOMÁS, 2007, p.57).

Diante a citação, percebemos que a participação infantil demanda uma série de condições para sua efetivação contrapondo-se “a uma participação simbólica que valida à capacidade das crianças de decidirem, analisarem, interpretarem, proporem, atuarem e questionarem, possibilitando-lhes, assim, ‘tomarem parte’ dos projetos que lhe possam ser próximos e significativos” (OLIVEIRA, 2017, p.162).

De acordo com Hart (1993) na participação simbólica a criança supostamente até tem voz e oportunidades de se expressar, porém sua opinião na realidade tem pouca ou nenhuma relação com o assunto ou com a forma de comunicação que utiliza, bem como pouca ou nenhuma possibilidade de elaborar suas próprias opiniões.

Contrapondo-se a esse simbolismo, Lira (2014) em sua pesquisa defende que a real participação infantil no contexto educativo envolve a garantia de direitos e possibilidades de ações da criança. Nesse sentido, para a autora a noção de participação não é vista apenas como poder de decisão e escolha, em meio a situações em que as crianças estão inseridas, mas, também como diálogo, comunicação, interação, inserção, colaboração, envolvimento e presença ativa nas situações vividas. Logo, a participação não deve ser assumida apenas por uma única perspectiva de sentido, uma vez que as crianças experimentam modos variados de participar de acordo com as suas singularidades infantis.

Em relação às singularidades infantis, entendemos que há por parte das crianças uma maneira particular de viver, de ser, de agir e de olhar as coisas diferentemente dos modos adultos caracterizando uma cultura própria. A criança é então sujeito de ação e autonomia que não se limita a ser quem não é no futuro, implicando o reconhecimento das especificidades da infância, ou seja, seu poder de imaginação, de fantasia, de criação, do brincar entendido como experiência e cultura (KRAMER, 2005). Todavia, esse processo não se dá de forma individual, independentemente da interação e do contexto vivido.

Diante disso, Rocha (2001) nos ajuda a compreender a finalidade da educação infantil, anunciando sua objetividade nas relações sociais que se constituem no espaço coletivo, não significando, contudo, que o conhecimento e a aprendizagem não estejam presentes, apenas não são os pontos centrais na educação dos pequenos. Nesse sentido,

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua versão escolar, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si) (ROCHA, 2001, p.31).

Na busca pelo entendimento das relações estabelecidas entre adultos e crianças no contexto educativo e da participação das crianças nas práticas pedagógicas das educadoras, Salomão (2008), Oliveira (2011) e Bastos (2014) concebendo a criança participativa como co-pesquisadora, buscaram reflexões em seus estudos a partir da escuta de suas vozes. Nesse contexto, Oliveira (2011) reconhece que a escuta das vozes infantis favorece a construção de contextos educativos que se pautem na valorização e potencialização da autonomia infantil, bem como na sensibilidade acolhida das proposições das crianças e no encorajamento de suas ações frente aos desafios, oportunizando para elas a construção de processos significativos de aprendizagem. Para a autora, a participação não ocorre em um espaço idealizado abstrato, mas dentro de um contexto entre os pares constituindo uma ação colaborativa, flexível às situações imprevistas do dia a dia, sem com isso pautar-se no improviso sem intencionalidade.

A ideia acima, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p.7) opõe-se ao modelo pautado em uma educação transmissiva em que a criança fica às margens do processo de ensino/aprendizagem, indo ao encontro de uma educação privilegiada vista como “ação complexa e colaborativa em que a intencionalidade dos vários atores transforma os interesses infantis em esforço reflexivo, em um processo colaborativo de aprendizagens mediante a ampliação de experiências conforme defendem as pedagogias da participação”.

Já para Salomão (2008) a participação social entre todos os envolvidos (adultos e crianças) no processo educativo é essencial para transformar a escola de educação infantil em um espaço mais democrático, pois as decisões tomadas quando consideram as vozes infantis, produzem formas diferenciadas de expressão contribuindo para mudanças nas rotinas educativas, fator que também contribui para a ampliação do fazer pedagógico. Todavia, sobre o fazer pedagógico de forma democrática, Oliveira-Formosinho (2007) nos comunica que ainda há uma insistência nesse assunto, em ignorar os direitos da criança de ser considerada como capaz e a ter espaço de participação.

Bastos (2014) apoiando-se em Tomás e Gama (2011) defende a participação como um processo gradual que carece ter um valor em si mesmo, de modo que seja uma garantia do direito fundamental da infância em um esforço de seus valores democráticos. Diante disso, a autora afirma que a ação educativa constituída com a participação das crianças se efetivará quando nós adultos tivermos uma escuta atenta às manifestações infantis nas suas diferentes formas de comunicar, sentir e expressar.

Nesse entendimento, Sarmiento (2006, p.2) nos elucida que ouvir as vozes das crianças significa ir muito além da linguagem oral, isto é, ouvir a voz significa “mais do que a expressão literal de um ato de auscultação verbal [...], uma metonímia que remete para o sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças colhendo as suas diversificadas formas de expressão”.

Ainda nesse segmento, Ferreira (2019) procurou em seus estudos compreender a dinâmica do trabalho pedagógico, desenvolvido junto às crianças, defendendo a construção de uma experiência educativa, na qual os educadores como uma pessoa mais experiente tem a função essencial de desenvolver e propiciar um percurso que possibilite diversas experiências as crianças. Nesse contexto, a autora defende que a participação infantil deve envolver a visibilidade das capacidades infantis, bem como a relevância dada a algo quando elas são levadas a viver e a experimentar um ambiente no qual constroem valores e aprendizagens que serão uteis ao longo de sua vida. Assim, as crianças constroem suas relações pautadas em diferentes experiências, ora conflituosas, destacando a oposição de interesses e disputas, ora pacíficas, aproximando-se do outro, mas sempre estabelecendo relações entre uns e outros na intersecção das práticas cotidianas.

Em relação à participação infantil no contexto educativo, Apud (2003, p.8) afirma que as escolas devem “ser vistas como esferas públicas democráticas dedicadas ao empoderamento das pessoas e da sociedade”. Assim, a escola deve ser concebida como um lugar de preparação para a democracia, possibilitando o exercício da autonomia, da participação e da cidadania. Segundo a autora, essa teoria considera a participação como um conceito de igualdade e liberdade e enfoca a importância das decisões coletivas.

De acordo com Sarmiento (2007) a cidadania pode ser entendida como um estatuto legal de “identidade oficial” dos membros de uma sociedade, que corresponde a:

[...] um estatuto político, confinado ao espaço nacional, embora o cidadão veja reconhecida a sua pertença à comunidade não apenas pelo vínculo que com ela estabelece e que lhe permite o usufruto de direitos cívicos e políticos, mas também

em consequência da sua própria condição individual, que lhe atribui direitos individuais de natureza social (proteção, alimentação, educação, saúde etc.). O estatuto de membro da comunidade impõe ao mesmo tempo, obrigações e deveres do cidadão para a comunidade (SARMENTO, 2007, p.38).

Em seus estudos Vasconcelos (2017) assume a criança como ser humano concreto que possui especificidades próprias e competentes para agir sobre o mundo. Nesta perspectiva a autora utiliza-se do conceito de participação como uma estratégia política que busca a redistribuição do poder econômico e social, pois para ela a participação das crianças nas ações pedagógicas tem outra lógica para além das negociações verbalizadas, que se constitui por meio das experiências vividas e significadas pelas crianças nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos no dia a dia do espaço escolar em diferentes situações.

Entendemos a relevância da estratégia utilizada pela autora como via possível a uma mobilização efetiva da participação das crianças nos processos e assuntos que lhes dizem respeito, considerando-as como atores sociais com competências para desenvolver ações dotadas de sentido nas diversas interações que estabelecem com outras pessoas, adultos ou crianças. Esse pensamento vai ao encontro do anunciado por Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) quando elucidam que,

O respeito pela opinião de cada um e a sua expressão está ligada ao percurso de vida do indivíduo e a forma como aí vai desenvolvendo a sua ação individual. Nesse sentido, as crianças são, prioritariamente, consideradas como cidadãos individuais, no âmbito municipal (como munícipes, portanto) e os direitos participativos não são dissolvidos numa categoria genérica – a infância – mas têm o seu suporte no sujeito concreto. A inserção das crianças em distintos mundos de vida permite pensar essa participação como heterogênea, quer no que respeita aos modos de expressão, quer no que se liga com os conteúdos que mobilizam as vontades individuais e se apresentam como causa de reivindicação, de proposta ou de fator de resistência. Esta dimensão sociopolítica implica que o indivíduo seja competente para desenvolver uma ação desencadeadora de influência. A participação é um modo de exercício de uma ação influente num contexto concreto. No entanto, cada uma dessas intervenções individuais tem a marca genérica da categoria geracional a que as crianças pertencem. É a leitura dessa marca geracional, para além de todas as diferenças, que pode permitir aos decisores e responsáveis políticos concretos a leitura dos sentidos da política que exercem para uma parte fundamental dos munícipes - os mais jovens (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.196-197).

Pires e Branco (2007) também colaboram com o pensamento acima apontando que os princípios que sustentam a participação infantil indicam a necessidade de investimento na autonomia infantil, sendo essencial a construção de um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa e das responsabilidades compartilhadas durante a condução do processo decisório de realização das ações de um determinado projeto, em

que crianças e adultos assumiriam responsabilidades diferentes, mas não menos importantes ao longo destes momentos.

Assim, compreendemos que as experiências vivenciadas pelas crianças não são manifestações simples nem isoladas, pois podemos perceber suas intervenções, produções e invenções criadas a partir delas mesmas e nas relações construídas com os outros, ressaltando seus modos de ser e estar no mundo. Logo, a visibilidade e as modalidades da participação das crianças não são consensuais e a grande questão é saber como é que poderemos ao mesmo tempo, “reivindicar competência, espaço de ação e intervenção das crianças no exercício de seus direitos e dependendo do seu grau de dependência e vulnerabilidade, enfatizar o quanto precisam da proteção adulta” (Fernandes, 2005, p.). Portanto, concluímos que:

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 afetam em suas vidas; que são hábeis comunicantes mediante a utilização de uma variedade enorme de linguagens; que são agentes ativos que influenciam o mundo e interagem com ele; que elaboram e dão sentido a sua existência como seres sociais e; principalmente, que são sujeitos (SILVA, 2015, p.11-12).

5.2.1.2 Protagonismo Infantil

Na tentativa de entendermos melhor o termo protagonismo, Alfageme, Cantos e Martínez (2003) nos aconselham a analisar a etimologia da palavra, que segundo elas, deriva do grego em que protos - sugere a ideia de antes, primeiro e; gônimos - que quer dizer fecundo, produtivo, generativo, logo se juntarmos “protos + gônimos”, o resultado é “protagonismo” – que de acordo com o dicionário Aurélio significa o processo de protagonizar, de ser o protagonista, o figurante principal de uma apresentação. Entretanto é importante ressalvamos que o conceito de protagonismo é resultado de uma construção social continuamente enriquecida pelas experiências dos atores sociais e suas comunidades. Assim,

Protagonismo é um termo ao qual, historicamente, foram atribuídos diversos significados; de acordo com a concepção política, social e, em última instância, ideológica do grupo social que a utiliza. Isso significa que essa palavra é dotada de múltiplos significados, o que ao mesmo tempo dificulta a definição, mas acrescenta nuances e profundidade ao conceito (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.48).

Diante disso, nessa subcategoria visamos entender como as pesquisadoras em seus estudos conceberam o protagonismo infantil, bem como conhecer seus possíveis significados e as perspectivas que promovem ou restringem as ações protagonistas das crianças. Para tanto, nos pautaremos nas dissertações D1, D2, D3, D5, D6, D8 e D11.

A partir das análises foi possível perceber que três estudos – D1, D2, D5 se dedicaram especificamente a investigar o protagonismo infantil nas rodas de conversa. Aguiar (2020) concebendo a criança como sujeito histórico, produtor de cultura e conhecimento buscou em sua pesquisa legitimar a necessidade da ruptura da visão da criança como ser incompleto, assumindo para tanto a roda de conversa como território fértil de interlocução e protagonismo infantil. Nesse contexto, a autora defende o protagonismo a partir da participação autoral que as crianças exercem no cenário educativo, afirmando que elas são aprendizes e ensinantes, pois “entram em cena em um tempo e em um espaço de se viver as infâncias, múltiplas, diversas, personagens das brincadeiras, afetivas, observadoras, silenciosas, inovadoras, inventivas e também reprodutoras” (PRADO, 2011, p.112 *apud* AGUIAR, 2020, p.21).

Sobre essa perspectiva, Fernandes (2005, p.123) com base em Cussianovitch nos ajuda a refletir, anunciando que o protagonismo infantil não é apenas uma proposta conceitual, pois possui “de modo inerente um carácter político, social, cultural, ético e espiritual”, que reclama uma pedagogia que nos convide a repensar o “estatuto social da infância e do mundo adulto, dos seus papéis na sociedade local e na reunião entre os povos”. Dessa maneira, a característica principal do protagonismo infantil é:

[...] a possibilidade de construção de uma consciência coletiva sobre as características dos quotidianos que as crianças partilham, do direito a serem respeitados como seres humanos e sujeitos capazes de tomar decisões. [...] O protagonismo significa a redefinição do poder na sociedade, um questionamento frontal do poder baseado na condição adulta. Não somente torna possível uma nova forma de repensar novas culturas das crianças nas suas sociedades, mas exige também a demolição e reconstrução de uma nova cultura adulta (CUSSIANOVITCH, 2001, p.61 *apud* FERNANDES, 2005, p.123).

No sentido de repensar novas culturas da infância que promovam o protagonismo infantil em seus contextos de vida, refletimos que uma possibilidade possa ser construída a partir do conceito de “reprodução interpretativa” apresentado por Corsaro (2011) em substituição ao termo de socialização, visto que este substitui os modelos lineares de desenvolvimento social da criança pela visão coletiva que a concebe como membro ativo em suas culturas de pares e dos adultos como podemos observar na sua definição:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam e se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção de mudanças culturais (CORSARO, 2011).

Para Oliveira-formosinho (2007, p.18) a construção de uma pedagogia infantil no âmbito da educação que tenha como princípio a consideração da escuta e das vozes das crianças expressas nas suas múltiplas linguagens, pressupõe a ruptura com as pedagogias bancárias e transmissivas. Diante disso, a autora nos apresenta o paradigma da pedagogia da participação, o qual está centrado nos sujeitos que “constroem conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”. Assim, a pedagogia da participação implica intencionalidade e seguimento no contexto com os autores, pois estes são considerados como ativos e competentes com direito a participar na definição e construção do percurso educativo. Em síntese, podemos dizer que,

[...] a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos autores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem e um contexto de vida e ação pedagógica, determinados através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. [...] Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo sua contextualização cotidiana (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.19).

Nessa direção, Aragão (2019) visou em seus estudos compreender os modos de protagonismo social da criança expressos em meio às relações interativas estabelecidas com os pares e a professora no contexto educativo, pois entende que as crianças são socialmente competentes e capazes de participar com criticidade e autonomia dos eventos interativos e situações que lhes dizem respeito. A autora assume o termo protagonismo infantil para interpretar a autonomia que a criança conquista e expressa em suas ações em meio às suas respectivas experiências interativas, seja ela com os pares ou com os adultos, considerando como protagonismo as ações realizadas pelas crianças, seja na relação com o outro social ou individualmente, expressando sua subjetividade e opinião própria que podem ser enfatizadas através da comunicação verbal pela fala e escrita e a comunicação não verbal entendida na linguagem corporal tanto no movimento do corpo como da expressão facial.

Percebemos que a visão da pesquisadora vai ao encontro do anunciado no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando estabelece que as crianças devam participar com protagonismo nos processos ocorridos nas instituições de educação infantil, de modo que suas múltiplas linguagens sejam valorizadas nos acontecimentos cotidianos tanto na escolha dos materiais; na organização dos tempos e espaços como na elaboração e discussão das propostas de atividades (BRASIL, 2017).

Também observamos a importância do protagonismo infantil na normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), visto que a criança é concebida sendo,

[...] o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela [...] deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.86).

Schneider (2015) e Dal Soto (2014) ancoraram seus estudos na concepção de protagonismo infantil referente aos trabalhos e estudos emergentes originados nas escolas de Reggio Emilia, compreendendo por protagonismo a percepção da criança como alguém potente capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e por isso com capacidade para participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, Schneider (2015) visou conhecer as estratégias de ensino que potencializam o protagonismo infantil, utilizadas pela professora como um princípio favorecedor da aprendizagem junto às crianças, desvelando que os fatores mais importantes para acontecer ou não o protagonismo são a escuta e as trocas que vão ocorrendo entre os sujeitos no dia-a-dia constituindo as relações nas características da produção da convivência entre professor e crianças, e não de quem dá partida e/ou de quem protagoniza a proposta inicial. Já Dal Soto (2014) buscando compreender em que condições se constituem o protagonismo das crianças nas práticas das professoras, assumi o protagonismo infantil por conferir as crianças um lugar de destaque no processo pedagógico. Para ela, a criança como sujeito de direitos, ativa e comunicativa têm potencialidades para incentivar ações e decisões relevantes em seus contextos de vida.

De acordo com Silva, Schneider e Schuck (2014) os princípios do planejamento do enfoque emergente oriundos dos estudos de Reggio Emilia partem da consideração da criança como protagonista, que pode agregar conhecimento aos processos de

ensino/aprendizagem não só dela, mas de todo o grupo. Para tal é necessário que ela tenha espaço para que possa estabelecer relações a seu modo, favorecendo a troca de experiências e saberes, sendo essencial a comunicação pautada no diálogo e na escuta. Assim,

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade; cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. (...) A nossa imagem é a de uma criança que é competente, ativa e crítica... (RINALDI, 2002, p.76-77 *apud* SILVA; SCHNEIDER; SCHUCK, 2014, p.69).

Para Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) o termo protagonismo no âmbito educacional, está pautado na ideia do sujeito ser considerado em sua plenitude tendo, portanto, o direito de ser ouvido e atendido nas suas necessidades específicas. Desta maneira, o protagonismo infantil está relacionado a uma participação ativa das crianças no seu desenvolvimento, bem como na resolução dos problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas sob a supervisão dos adultos com quem convivem, ou seja, o protagonismo “opera a favor de uma lógica que tem como propósito a formação de sujeitos infantis que sejam proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de promover mudanças” (GADELHA, 2013, p.156 *apud* GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p.274).

Nesse entendimento, Villar (2020) concebe o protagonismo como elemento constituinte do enfoque para enriquecer a participação infantil, contribuindo para que as ações, as expressões, o pensamento e a voz das crianças sejam considerados como importantes no processo de compreensão e conhecimento do mundo. Nesse contexto, a pesquisadora defende o termo protagonismo como uma espécie efetiva de participação, se justificando que o conceito participativo “pode assumir várias formas, mas nem toda participação é ativa, autoral ou social, tem objetivos, sentidos ou é construtiva”. Diante disso, se apoia em Gaitán (1998) para falar que quando assumimos o protagonismo infantil, “devemos considerar que as crianças realizam o papel principal e determinante no seu desenvolvimento”, fator que não exclui a mediação do adulto, visto que o protagonismo é constituído na relação com o outro (VILLAR, 2020, p.74).

Logo, podemos perceber o protagonismo infantil como:

[...] um processo mediante ao qual se pretende que as crianças e adolescentes desempenham um papel principal no desenvolvimento de suas comunidades para alcançar a realização plena de seus direitos atendendo a seu interesse superior. É colocar em prática a visão das crianças como sujeitos de direitos e, para tanto deve ocorrer uma redefinição dos papéis nos diferentes âmbitos da sociedade: infância e juventude, autoridades, famílias, sociedade civil, entidades, etc. (GAITÁN, 1998, p.66 *apud* ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.48).

Diante uma perspectiva social relacional, Gaulke (2013) considera o protagonismo como compartilhado, visto que a dinâmica da relação entre professor/aluno/conhecimento não está organizada de forma vertical ou hierarquizada, mas em relações horizontais, nas quais a professora não comanda as ações das crianças, mas as convida, as orienta e as ajuda a escolher com o que, como e com quem querem trabalhar. Para a pesquisadora, incentivar o protagonismo das crianças é incentivar sua autonomia a fazer escolhas, experimentar suas próprias ações e aprender-se na relação com a professora e com as outras crianças. Desta maneira, o protagonismo se dá nas relações construídas cotidianamente entre a professora, as crianças e o conhecimento.

Nessa perspectiva da professora como promotora de protagonismo, que orienta e auxilia a criança a desenvolver aprendizagens e construir conhecimentos, Alfageme, Cantos e Martínez (2003) proclamam que sua postura deve ser a de um:

Facilitador, promotor, potencializador de processos, ou seja, é um papel de companheiro. Significa passar de um modelo dominante (no qual o educador é figura destacada, decisiva e prioritária no grupo, pois sem ele o grupo não funciona) para um modelo acompanhante (no qual o seu papel é menos visível embora não menos importante e difícil). Promove um clima de aprendizado e troca mútua em que meninos e meninas veem respeitadas suas opiniões e as influências de suas próprias decisões. Facilita um espaço de apoio mútuo através da promoção da autoestima e autoconfiança. A relação dos educadores com o grupo é solidária, mas nunca igualitária, pois nem os meninos e as meninas são adultos nem os adultos podem fingir ser mais um em um grupo infantil. Os códigos e necessidades de comunicação são diferentes porque crianças e adultos não são iguais, embora tenhamos e defendamos que todos tenham os mesmos direitos. Aprimora a visão da infância como grupo social e como sujeito social (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.86).

Logo, diante as análises foi possível percebermos que: o protagonismo infantil é social e relacional, pois se constitui nas relações coletivas; que as crianças se manifestam por meio de diferentes linguagens desde muito novas, solicitando uma pedagogia que seja amparada nas relações, interações e em ações educativas voltadas para as suas experiências

e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, muito diferente dos modelos escolares organizados em aulas e baseados na transmissão de conteúdos que privilegiam os resultados individuais; que mesmo diante da não valorização do protagonismo infantil, as crianças não são passivas das regulações que os espaços educativos lhes impõem no cotidiano, visto que elas criam maneiras próprias de reverter o que a instituição determina, rompendo com o instituído, subvertendo a rotina e reivindicando um protagonismo que não existe, mas que vai sendo conquistado por elas; que a consideração da criança como protagonista exige do professor uma escuta atenta e um olhar reflexivo que seja capaz de transformar suas ações em benefício das crianças, criando oportunidades de experiências ricas e diversificadas, que propicie a elas espaços de participação ativa nos diálogos e nas interações tanto com ele quanto com seus pares em narrativas que possam lhes trazer sentido e aprendizagens.

A partir das análises também foi possível constatar como nos colocam Pires e Branco (2007) que os conceitos de protagonismo infantil e participação infantil possuem um caráter polissêmico, passíveis de diferentes interpretações, visto a variedade de usos e concepções assumidos pelas pesquisadoras. Todavia, ressaltamos que não há protagonismo sem participação e embora todas as pesquisadoras tenham justificado sua escolha por um ou outro termo, sentimos falta de uma explanação teórica mais aprofundada em seus estudos.

Diante disso, refletimos a luz de Oliveira (2017, p.161) ao pontuar que a falta de debate acerca desses termos pode ocasionar práticas equivocadas ao que se refere à consideração da participação efetiva das crianças. Portanto, “a discussão acerca da participação infantil se faz cada vez mais urgente para desmistificar esse conceito, o qual aparece de diversas formas na literatura baseado em conceituações que não chegam a um consenso sobre sua compreensão”.

5.2.2 Práticas pedagógicas e participação infantil: estratégias e favorecimentos

Nessa categoria, pretendemos compreender como a participação da criança é percebida e inserida nas ações e práticas pedagógicas das professoras, pois mesmo sabendo que na maioria das vezes as crianças não participam de forma direta do planejamento, das atividades e ações inferimos que são a partir de seus interesses e necessidades que as propostas pedagógicas são definidas. No entanto, acreditamos ser necessário antes, entender como se configura a participação infantil nas instituições educativas.

5.2.2.1 A configuração da participação infantil no contexto educativo

Nessa subcategoria buscamos entender como se configura a participação das crianças nos espaços e tempos da instituição educativa. Para tal, discorreremos norteadas pelos documentos D2, D7, D10, D13, D14 e T2.

De acordo com Alessi (2012), importantes mudanças na maneira de se pensar os tempos e espaços coletivos nas instituições infantis foram influenciados após uma intensa ação de desenvolvimento pelo qual a educação infantil vem percorrendo ao longo dos últimos anos, incluindo a revisão conceitual sobre a criança e a infância. Esses fatores a partir da função social a que é atribuída à escola de educação infantil ocasionou na definição de estratégias mediadoras das práticas pedagógicas de aprendizagens e desenvolvimento infantil, das quais podemos considerar:

A importância da organização do espaço para a autonomia da ação das crianças e o fortalecimento das interações entre pares dissociada da exclusividade da direção dos adultos; a crítica ao modelo escolar a favor de uma prática pedagógica que tome a criança como sujeito social, as suas manifestações espontâneas, a sua identidade social respeitando o seu direito à brincadeira, ao movimento, ao cuidado e ao acesso às diferentes linguagens, experiências, conhecimentos e formas de expressão (ROCHA, 2004, p.251 *apud* ALESSI, 2014, p.39).

Nesse entendimento, Bastos (2014) afirma em seus estudos que quando as crianças são permitidas a participar das atividades realizadas no âmbito educativo, assumem um papel político, guinando a visão da escola para um espaço social das crianças. Deste modo, conceber a criança na condição de sujeito social, construtor de cultura, cidadão com direitos e deveres que possui capacidade para opinar sobre tudo que lhe diz respeito, demanda o acolhimento de um espaço democrático no qual cada criança seja reconhecida e

respeitada em suas diferentes culturas, valores e crenças rompendo, portanto, com paradigmas e concepções autoritárias e hierárquicas já constituídas.

Diante essa concepção, os estudos evidenciaram as crianças como participantes nos processos de estabelecimento de regras e valores sociais, reguladores de suas relações entre pares e contribuintes para a construção de uma cultura infantil. Nesse entendimento, a participação envolve um processo de aprendizagem social por meio do qual as crianças acumulam conhecimentos e habilidades partilhadas em seus grupos.

Segundo a organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) as instituições educativas têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes, significando que “os valores impregnam toda a prática educativa e são apreendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional” (BRASIL, 2001, p.51).

Nessa direção, Vasconcelos (2010) nos esclarece que as ações individuais das crianças não têm sentido isoladamente e que estas só se caracterizam como acontecimentos sociais quando passam a ser negociadas e (re)interpretadas com os outros por meio das interações vividas, alternando-se entre papéis sociais de subalternidade, igualdade e dominação. Foi possível averiguar esse pensamento por meio de uma transcrição narrada pela pesquisadora em seu trabalho, demonstrando como as crianças estabelecem relações sociais com os seus pares e com os adultos,

As crianças estão no parque. Edilaine está brincando de balanço ao lado de Vivi. Vivi sai do balanço e vai brincar de fazer comidinha com algumas crianças de outro grupo. [...] Edilaine decide ir até o trem de madeira onde estão Ângelo, Kauê, Vitória e Felipe. Ao perceber que Edilaine se encaminha para o encontro dos colegas, Vitória fala algo ao ouvido de Kauê. Quando Vitória chega ao trem Kauê diz: Sai, sai! A gente está brincando aqui! Edilaine continua a querer entrar no trem para participar da brincadeira, mas desta vez é Vitória que fala: Não dá para você brincar, não tem mais caminha! A professora ao perceber a situação vai até o trem e diz: Por que vocês não querem deixar a Edilaine brincar? Vitória diz: Não tem mais caminha! Kauê diz: não tem mais lugar! A professora diz que não faz mal não ter mais caminha que ela pode dormir em outro lugar. Edilaine entra no trem e Vitória diz: Vamos para outro lugar, aqui ficou cheio! As crianças correm para outro canto do parque. Rafaely entra no trem e diz para Edilaine: Deixa eles, não faz mal! Mas, Edilaine insiste e vai atrás deles deixando Rafaely para trás. Kauê diz: Sai daqui sua feia, sua chata! A professora ao perceber a situação, vai até o encontro das crianças e chama Kauê, Felipe e Ângelo para conversar. Fico ao lado de Edilaine e Vitória. Vitória: O que você está escrevendo? Pesquisadora: Que vocês não querem brincar com a Edi. Posso? Vitória: Pode (a menina dá de ombros) é que chora quando o pai dela vem buscar ela a Edilaine. Pesquisadora: Isso quer dizer que ela gosta de ficar aqui com vocês. Vitória: Eu acho que as vezes as crianças são mal, pode escrever aí. E acrescenta:

Um dia eu estava em outra escola e também tinha poucos amigos e isso me deixava triste! Ângelo retorna da conversa com a professora e diz: Vitória, a Edilaine vai brincar sim com a gente, (...) cada um é diferente. A gente tem que brincar juntos. Ângelo e Felipe vão brincar com a Edilaine. Kauê e Vitória saem dali e vão para outro espaço (Diário de Campo, 7 de agosto de 2009) (VASCONCELOS, 2010, p.112).

Pela análise da cena, a pesquisadora constata que a postura das crianças se deu num cenário cercado de conflitos, negações e tensões, mas ao mesmo tempo aberto ao diálogo, principalmente depois da interferência da professora que possibilitou a aproximação, ainda que esta em um dado momento parecesse querer homogeneizar as relações, ignorando a individualidade de cada criança ao dizer que todos deveriam brincar juntos.

Diante disso, observamos que as relações estabelecidas entre as crianças estão em constante processo de reelaboração do que lhes é apresentado, fator que vai redefinindo suas posições sociais com seus pares por meio da participação e dos sentimentos (afinidades, afetos, inveja, disputa de poder etc.) que vão sendo construídos entre eles.

Além da dimensão social, pudemos constatar a partir dos dados que as crianças participam no contexto educativo de forma direta ou indireta, mesmo que ainda não sejam consideradas pelos adultos em suas ações pedagógicas. Nesse sentido, observamos que elas participam de forma direta quando têm espaço para interagir, colaborando com os colegas durante as brincadeiras e conversas; tomar decisões, escolher o que quer fazer, levantar hipóteses e investigar; agir com autonomia e opinar nas situações mediadas pelo adulto. Já de forma indireta, percebemos que a participação das crianças acontece quando estas não participam de forma física e ativa das ações e atividades, mas são a partir delas e para elas que são pensadas e definidas as propostas educativas como nas proposições do PPP e nas falas e ações dos adultos e educadores.

Sobre a forma indireta de participação das crianças, especificamente nas proposições do PPP, observamos em quatro estudos - D2, D7, D13 e T2 considerações relevantes abordadas pelos pesquisadores na busca de entendimento sobre a consonância do que é preconizado nesses documentos e sua execução prática ao que se refere à participação, à socialização e à organização dos espaços e planejamentos nas instituições investigadas.

Nessa perspectiva, entendemos o Projeto Político Pedagógico (PPP) como a busca pela construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de uma instituição educacional, podendo ser concebido como um projeto que:

[...] reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA; DIAS, 2007, p.20).

Vasconcelos (2017), após fazer o cruzamento de suas observações com a análise documental averiguou que há em certa medida uma intencionalidade das professoras frente à participação das crianças nas ações pedagógicas, bem como na influência dos documentos orientadores na sistematização desta intencionalidade, visto que o PPP da instituição analisada sugere que as propostas intencionais devam ser plurais, simultâneas e correspondentes às crianças concretas e suas especificidades. A autora considera que a proposição de práticas síncronas e da organização destas a partir de diferentes conjunções das crianças vai ao encontro do princípio do direito à participação no qual é prescrito que a criança deve ter garantido seus direitos de dar opiniões e fazer escolhas.

Sobre essa consideração, Alfageme, Cantos e Martínez (2003) nos elucidam que a atuação social também pode ser entendida do ponto de vista pedagógico quando defendemos o respeito às especificidades da criança e sua realidade social, considerando-a como sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita de espaços de ação em seu cotidiano. Nesse sentido, Fernandes (2005) a partir da concepção de Lansdown (1994) sobre a consolidação da criança participativa reitera anunciando que é fundamental nesse processo organizar os espaços infantis de modo sistematizado e embasado no desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões das crianças. Para tal, a autora elucida ser indispensável propiciar a elas informações adequadas e apropriadas a sua idade, para que assim, consigam formular opiniões que sejam válidas, bem como oferecer-lhes tempos e espaços de participação e expressão em que possam explorar os problemas, as dúvidas, as ansiedades e as formas de contorná-las, deixando que conheçam os resultados das suas decisões mesmo que estes sejam diferentes de suas expectativas.

Nesse segmento, Sarmiento (2002, p.17) nos ajuda a refletir sobre uma direção educacional que privilegie a participação infantil. Para ele, “firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas” pode ser um caminho para se construir novos espaços educativos de formação democrática, em que as crianças possam se

constituir pela ação cultural em seres dotados de participação cidadã no espaço social e coletivo. Assim,

[...] o sujeito torna-se ator, ou seja, modifica seu ambiente material e, sobretudo, social, transformando a divisão do trabalho, os modos de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais. Essa ação social de caráter dirigente é o que está na base do discurso e do reconhecimento do status da criança, que de forma alguma pode ser reduzido ao desempenho de papéis ou ter estes como base de status. Reconhecer essas competências, habilidades e direitos das crianças implica uma grande mudança na forma de fazer, sentir e pensar as situações cotidianas com crianças (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p. 67).

Ao encontro do pensamento acima, apresentamos a observação de Silva (2015) que investigou os documentos de cinco centros municipais e em todos eles notou a expressão sobre a importância da experiência pessoal da criança na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a criança torna-se a base do trabalho pedagógico e das ações educativas implicando em uma proposta pedagógica que privilegie suas diversas linguagens e maneiras de se relacionar com o mundo.

Redin (2017, p.23) ao se posicionar sobre o papel da instituição de educação infantil e anunciando que ele é entre outros, o de “colocar à disposição da criança o legado cultural que a humanidade conseguiu construir e desafiar-las à descoberta, ao conhecimento desse mundo”, nos apresenta um direcionamento utilizando-se de alguns princípios para a construção de uma proposta pedagógica centrada na criança e suas diferentes manifestações culturais, sociais e afetivas como:

- a interatividade do grupo, acreditando que o respeito à diversidade, à diferença e à singularidade faz parte do mesmo processo;
- a ludicidade em todas as atividades, pois as crianças têm direito à brincadeira; o conhecimento das crianças (todas): a compreensão do que fazem, como fazem, o que sabem, o que sentem;
- o bem-estar, a saúde, o riso, a alegria da criança;
- a capacidade que a criança tem de criar e o respeito às suas descobertas e propostas;
- a criação de espaços para a experimentação e para a descoberta de novas soluções, reconhecendo que as crianças precisam de um ambiente acolhedor e seguro e estimulante e que a sala de aula não é o único lugar para aprender;
- a cultura na sua diversidade, conhecendo e ampliando as inúmeras manifestações e linguagens; a criança como produtora de cultura, reconhecendo, respeitando e estimulando suas manifestações e de seu grupo de origem, ampliando as possibilidades de expressão infantil;
- a complexidade do conhecimento e o seu tratamento como objeto de investigação cotidiana; - a busca de alternativa para que a criança possa dar sentido e significado ao que faz, pensa, sente, imagina, tornando o cotidiano um espaço de acontecimentos que valem a pena ser vividos;
- a valorização e o acompanhamento das produções infantis, estimulando a sua autoria a partir de desafios;

- espaços e matérias para o desenvolvimento da dimensão ética e estética (REDIN, 2017, p. 32).

Diante disso, podemos entender que o Projeto Político Pedagógico (PPP) se constitui de valores, ideias e visões de mundo, atravessados por culturas mediadas pela linguagem, que diretamente refletem na concepção de criança, infância e educação de uma instituição escolar. Portanto, parafraseando Paulo Freire, à educação é um ato político, não existindo nunca uma neutralidade.

Nessa visão, a participação infantil já começa na construção do documento quando a escola assume um currículo elaborado não somente para, mas com as crianças, respeitando seus direitos e reconhecendo-as como agentes ativas, produtoras de cultura. Todavia, é importante ressaltar que essa postura adotada nos documentos “saia do papel” e propicie no contexto educativo, tempos, espaços, ações e práticas concretas para o fomento da garantia dos direitos da criança, principalmente os relativos à participação.

De acordo com Fernandes (2005), os direitos a participação infantil pressupõe a consideração de uma infância ativa em que sejam garantidos os direitos civis e políticos, isto é, aqueles que incluem o direito da criança a ter acesso à informação e à liberdade de expressão e opinião; assim como o direito de tomar decisões em seu benefício, de ser ouvida e considerada em situações que deverão traduzir-se em ações públicas a infância.

Diante disso, compreendemos em diálogo com nossos referenciais teóricos que a participação infantil nos tempos e espaços escolares não implica necessariamente que a criança deva fazer algo extraordinário, pelo contrário sua consideração está na habitualidade das ações realizadas pela criança no cotidiano em que vivencia na escola. Nessa ótica, os dados nos apontaram que mesmo que os adultos não considerem a participação das crianças nesses ambientes, ela se faz presente nas brincadeiras, nas trocas de experiências, nos saberes compartilhado entre pares, nos diálogos, nos conflitos, nos choros e transgressões, ou seja, em situações atravessadas pelas culturas infantis.

De acordo com Richter e Barbosa (2010, p.93), as crianças em suas culturas infantis, principalmente por meio das “brincadeiras que ocorrem no convívio e nas interações entre pares [...] e na vivência de situações reais e imaginárias”, recompõe a cultura material e simbólica de uma sociedade por meio da releitura que fazem do mundo.

Sarmento (2002) colabora com o pensamento acima ao pontuar que a criança desenvolve a sua imaginação sistematicamente a partir do que vê, ouve, observa, experimenta e interpreta, reproduzindo a cultura adulta a partir de seu contexto social.

Como consequência, a criança constrói seus movimentos interativos em uma série contínua de hábitos, nos quais se estruturam e reestruturam as rotinas de ação, estabelecendo as regras de comunicação e adquirindo competência na interação social, onde se trocam os “pequenos segredos, decodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos das relações de pares” (SARMENTO, 2003, p.14).

Nesse sentido, entendemos que a necessidade de brincar e repetir a brincadeira para a criança é um grande esforço de inventar o tempo, a memória e a história. Segundo Barbosa (2006), a repetição abordada por Freud em 1983 é um dos elementos constituintes do inconsciente. Assim,

Repete-se um jogo para aprender a fazê-lo, brinca-se na areia várias vezes para fazer um castelo cada vez maior. É na repetição que se constroem e se consolidam determinadas estruturas mentais. É também repetindo situações, como no jogo de faz-de-conta, que se consegue desempenhar um papel diferente, ver o mundo com outros olhos, falar com outra voz e até, como afirmam muitos psicanalistas, criar momentos de resolução de conflitos psíquicos (BARBOSA, 2006, p.149).

O exemplo a seguir, analisado por Vasconcelos (2017) nos permite compreender melhor, as colocações acima mostrando como as crianças criam situações e atribuem (re)significações aos objetos e aos papéis que assumem na reprodução da cultura adulta para potencializar suas ações, interações e aprendizagens:

Em um canto da sala Samantha, Helena, Ricardo e Bruno brincam de casinha. Ricardo é o pai, Vanessa a mãe, Helena é uma amiga da mãe, Samantha e Bruno os filhos. Bruno fica doente. Helena: faz uma sopinha para ele. Samantha: tem que fazer um chá bem amargo. [...] Vanessa (a mãe) resolve levar ao hospital. Luana que até o momento não participava da brincadeira, mas observava do outro canto da sala, começa a arrumar as almofadas: aqui é o hospital, pode trazer! Vanessa tá vomitando muito. Luana: coloca ele deitado aqui. Luana coloca um lápis debaixo do braço de Bruno e constata: Está com muita febre. Vanessa: esse menino não come nada. Bruno geme. Luana: vou ter que dar um remédio muito forte. Vanessa: daí ele para de vomitar. Bruno: não faz mal se é injeção. [...] Luana: ele morreu, tem que enterrar. Helena que estava no outro canto vai até as meninas e se dirige para Vanessa: dá o ursinho para ele ficar feliz. Vanessa: ele morreu. Helena: pra ele ficar feliz lá no céu. Bruno devolve o ursinho para Vanessa e Luana diz para ele ficar quieto porque ele morreu. [...] Luana começa a enterrar o paciente morto jogando um edredom e as almofadas sobre ele. Vanessa: vou levar ele para o céu. Luana: tem que enterrar ele para ir para o céu, tu não sabe? Vanessa: não tem não, ele tem que voar. Luana: primeira enterra, depois ele vai para o céu. Me enterra junto daí eu levo ele (Gravação em vídeo, maio de 2014) (VASCONCELOS, 2017, p.252-253).

Pudemos observar pela transcrição que além das organizações dos espaços em dois cantos simultâneos da sala (num canto era a casa, no outro o hospital) as crianças também

(re)significaram o mesmo objeto (almofada) mais de uma vez para darem continuidade ao seu brincar. Sobre essa observação, a pesquisadora conclui que a simultaneidade dos espaços, das ações e narrativas que compõem o faz-de-conta, revela aos educadores o quanto às práticas pedagógicas pautadas nas ações iniciadas pelas crianças são vivas, válidas e produtivas para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Neste segmento, podemos entender o contexto escolar a partir de Dahlberg, Moss e Pence (2003) como um fórum democrático de socialização, isto é, um lugar de acolhimento às pessoas – adultos e crianças que nas suas adversidades propõem novas possibilidades de viver a experiência da infância na atualidade junto com as crianças.

Diante disso, Barbosa (2007, p.1078) nos apresenta a escola como os “espaços das crianças”, pois a entende como um ambiente de várias possibilidades “culturais, científicas, sociais, econômicas, políticas, éticas e estéticas, algumas são pré-determinadas, outras não, algumas são iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças”. Logo a “escola é prática ética, política, que se dá no debate, na construção de conhecimentos, como oficina e laboratórios social e humano permanentes”.

Vasconcellos (2007) baseada no modelo *High/Scope* nos apresenta uma contribuição assinalando que um espaço bem elaborado, no qual esteja organizada uma diversidade de materiais estimulantes - lúdicos e concretos, dispostos de forma visível e ao alcance da criança dá a ela muito mais possibilidades de independência em relação ao adulto e de controle do mundo que a cerca. Esses espaços quando acrescidos de uma orientação dirigida pelo adulto para que a crianças se sintam apoiadas e tenham uma aprendizagem ativa, participando e explorando as situações, descobrindo e refletindo sobre os problemas buscando uma maneira de resolvê-los, contribui de maneira significativa para o seu conhecimento e desenvolvimento.

Assim, entendemos como Ferreira (2012) que a organização espacial no contexto educativo é essencial para o desenvolvimento da criança. O modo como o espaço é pensado em uma instituição educativa em todas suas dimensões: física, temporal e relacional, reflete na sua concepção de criança e educação implicando diretamente nas práticas pedagógicas, que podem instigar na criança a sua criatividade, imaginação e autonomia levando-a a construir conhecimento ou simplesmente reproduzir conteúdos de forma estruturada e formalizada.

Nessa perspectiva, Forneiro (1998) nos elucida que “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto

completo, [...] o espaço é tudo aquilo o que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, relações...” (BATTINI, 1982, p.24 *apud* FORNEIRO, 1998, p.231). Logo, o espaço se concretiza na conjuntura de todas as suas dimensões. Diante disso, observamos nas pesquisas algumas narrativas de favorecimento a participação infantil, as quais nos apontaram alguns espaços potencializadores dessa ação, sendo além da dimensão física da sala, os momentos do brincar e da roda de conversa (Discorreremos sobre esses dois últimos na próxima subcategoria).

Ferreira (2012) deduziu em seus estudos que o espaço da sala é muito importante, porque para além da caracterização material estética e didática dos objetos, brinquedos, mobiliários e decoração, ele implica nas relações afetivas e interpessoais que se estabelecem entre as crianças com seus pares e com os adultos. Neste sentido, compreendemos que é o espaço físico/relacional quem possibilita dependendo da sua organização e das formas como é usado, gerar autonomia e aprendizado as crianças e a educadora, principalmente quando este estimula a criatividade e a imaginação nas múltiplas experiências vivenciadas.

Identificamos ainda a partir dos dados, que as crianças participam no contexto educativo quando lhes é permitido falar sobre seus saberes e interesses; ajudar a decorar a sala; escolher os livros que deseja ler, as músicas que deseja ouvir; ajudar a planejar as atividades do dia; escolher os brinquedos e materiais; decidir com quem quer brincar, se quer brincar, do que quer brincar, onde quer brincar; decidir do que gosta e quer comer, se quer ou não dormir; de ter respostas aos seus “por quês” e serem ouvidas e consideradas em suas necessidades e interesses.

Logo, concluímos a luz de Hart (1993) que a escola como parte integrante da sociedade deve ser um lugar para fomentar nas crianças e adolescentes a experiência da participação democrática e a compreensão dos princípios da cidadania. Para tanto, os projetos educativos devem ser elaborados permitindo diferentes graus de participação por diferentes pessoas e em diferentes etapas do processo, indo desde seu planejamento até à sua execução.

5.2.2.2 A participação das crianças no planejamento das ações e práticas pedagógicas

Nesta subcategoria, buscamos compreender como a participação das crianças é percebida pelas educadoras e inserida em seus planejamentos e práticas pedagógicas, pois entendemos que a escuta as vozes infantis favorece a construção de ambientes educativos

pautados na democracia. Para tanto, nos apoiaremos nos documentos D1, D3, D4, D5, D6, D8, D9, D11, D12 e T1. Deste modo, iniciamos nossa reflexão pelo olhar de Vasconcelos (2017, p.131) ao compreender a interdisciplinaridade como fator essencial à produção do conhecimento. Para ela, os saberes são produzidos “a partir de diferentes olhares, na composição de diferentes vozes situados temporal, social e culturalmente”.

A partir dos dados encontramos em três pesquisas – D3, D6, D11 situações nas quais as pesquisadoras procuraram discutir a relevância da relação exercida entre a professora e as crianças na construção do conhecimento. Aragão (2019) constatou que essa relação se dá a partir da curiosidade e atenção das crianças sobre tudo que está acontecendo a sua volta, bem como a sensibilidade e olhar atento da professora para aquilo que desperta interesse nas crianças e promove questionamentos implicando um espaço aberto de diálogo entre os envolvidos. Nesse sentido, a autora concluiu que para além do espaço de participação oportunizado a criança, se faz necessário que a professora esteja disponível a considerar suas ações, fazendo pontes e aproximações para tornar sua prática mais significativa tanto para si quanto para as crianças.

Silva, Schneider e Schuck (2014) com base na construção do planejamento do enfoque emergente oriundo de Reggio Emilia argumentam nesse sentido, que o trabalho pedagógico exige a consideração das crianças como competentes, ativas e protagonistas, já o professor, por sua vez, deve estar sempre atento, apropriando-se de uma escuta que lhe possibilite captar os interesses demonstrados pelas crianças, assim, ele se envolve com elas na investigação de suas curiosidades, para então possibilitar lhes a participação nas ações educativas.

Ao encontro desse pensamento, Redin (2017, p.26) nos direciona a refletir que as práticas pedagógicas não devem ser planejadas de um jeito “duro, fechado, ‘correto’, ordenado, hierarquizado, próprio dos currículos escolares tradicionais, quando ao nosso redor o mundo é um turbilhão de acontecimentos, descobertas, problemas esperando soluções sábias”, pois o conhecimento se dá em uma rede de relações.

Encontramos nas análises de Schneider (2015, p.57) um episódio que corrobora com as ideias anunciadas. A autora descreve a narrativa de um menino que ao olhar para o céu aponta o dedo e pergunta para a professora o que é aquilo (era a lua), buscando construir o conhecimento junto às crianças ela lhe responde que não sabe e sugere que ele pergunte aos colegas, dando abertura para uma investigação com eles sobre aquele tema na roda de conversa, onde ela instiga as crianças a falarem sobre suas hipóteses com

perguntas do tipo: “*O que vocês querem saber sobre a lua? Será que alguém já foi pra lua? Quem acha que dá pra pisar na lua? Do que a lua é feita?*”. A partir das hipóteses levantadas pelas crianças, a professora busca estratégias para fomentar ainda mais a curiosidade delas, propondo atividades sobre o tema e exibindo um filme (Apolo II). Depois dessas ações, as crianças passaram a demonstrar grande interesse por foguetes e o espaço, percebido pela professora nas brincadeiras com massa de modelar, fator que a levou a propor junto às crianças um projeto com tema espacial.

Sobre essa observação, deduzimos assim como a autora que as ações dos professores na educação infantil precisam estar alinhadas aos interesses que emergem das crianças, podendo ser construídas e desconstruídas nas adversidades, nas hipóteses, nos acasos e até mesmo nos erros. Entretanto, Oliveira (2011) nos adverte que a flexibilidade e abertura do professor a novas possibilidades encontradas no acaso, não significam que as ações sejam pautadas no improviso, pelo contrário, estas anunciam uma ação ainda mais complexa ao contemplar o inesperado, aquilo que não estava programado visto que lhe é necessário ser capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem, no entanto, esquecer-se dos objetivos propostos num processo que envolve escuta e diálogo com as crianças. Logo, planejar ações com as crianças deveria ser então, segundo Redin (2017, p.26) “permitir-se embarcar numa viagem sem programação, deveria ser experimentar e explorar outra educação, (...) criar novas formas de fazer, pensar e sentir, (...) escapando e resistindo a forma – homem que domina e codifica a educação dominante”.

Nesse contexto, entendemos que a prática pedagógica é constituída nas diferentes dimensões relacionais que se entrelaçam, sendo necessário considerar não só as intervenções dos adultos frente às crianças, mas todas as sutilezas das ações na organização dos tempos e espaços, bem como as intenções expressas nas atividades, nas interações e experiências coletivas, nas manifestações das vozes, gestos e pensamentos de todos os envolvidos desvelando a possibilidade de ações construídas democraticamente.

Todavia, Lira (2017) nos comunica que sendo diferente dos modos como é atribuída aos adultos, à dimensão da participação das crianças nas ações pedagógicas se apresenta conforme suas especificidades, ocasionadas de acordo com as oportunidades que lhes são viabilizadas nos espaços educativos em que estão inseridas. Para tanto, os dados nos apontaram ser imprescindível que o adulto educador desconstrua concepções transmissivas e hierarquizadas de conhecimentos que balizam a relação professor/aluno

considerando, sobretudo, as vozes infantis como elementos constitutivos do fazer educativo o que implica a construção de uma pedagogia infantil com as crianças e não para elas.

De acordo com Rocha (2001, p.31) a pedagogia da infância tem como objeto de estudo “a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Uma visão que instiga as professoras a aprenderem com as crianças o diferente, o inusitado e a expor seus sentimentos e pensamentos, cuja ação de planejar, de organizar e de propor é de suma importância para considerar as crianças como agentes, como sujeitos capazes de indicar direções e enfrentar desafios, respeitando suas peculiaridades.

Ao encontro dessa perspectiva os teóricos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2009; BARBOSA, 2007; MARCHI, 2009) concebem a criança como um sujeito social ativo dotado de direitos que possuem voz, opinião e ação a serem consideradas, não podendo, portanto, ficarem ocultas, mas se juntarem às vozes de outros atores nos processos organizacionais que lhes dizem respeito.

Lira (2017) em sua pesquisa se alinha ao pensamento acima e conclui que as crianças participam das ações pedagógicas quando realizam ações, atividades, movimentos físico e/ou mental; quando estão em interação com seus pares e com os adultos; quando são oportunizadas a opinar, a colaborar e a fazer escolhas, ainda que limitadas às possibilidades que lhes são oferecidas. Esse entendimento parte de uma observação realizada a campo da professora que ao instigar as crianças a participarem das ações educativas, denota uma consideração ativa e atuante delas no processo de educação, que pode ser alcançado pela educadora por meio da escuta, da observação de seus interesses, tempos e modos de aprendizagem, geralmente apoiados em documentações pedagógicas compostas por portfólios, registros fotográficos e gravações do grupo e de cada criança individualmente.

Sobre a importância de se registrar para (re)pensar as ações educativas, os dados nos revelaram que quando utilizadas pelas professoras, estas lhes auxiliam nas observações, avaliações, reflexões e intervenções pedagógicas, enriquecendo as atividades propostas às crianças, pois,

Planejar é também buscar formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer, [...] planejamos porque não podemos

assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente. A criança aprende no e com o mundo, mas esse mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores... E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres (REDIN, 2017, p.22-23).

Desta maneira, entendemos pelo olhar de Reck (2006) que os planejamentos pré-determinados não poderão ser as únicas formas de a professora pensar o que deve ser trabalhado com as crianças, mas um meio de redimensionarem sua prática, entendendo-as como sujeitos capazes de expressarem seus desejos e suas potencialidades. Nesse sentido, a autora nos fala que as crianças desejam falar, ser ouvidas e reconhecidas, reivindicando dos ouvintes uma sensibilidade e atitude destituída de poder que lhes permita expressar com propriedade. Logo a educadora deve lançar vozes na direção das vozes infantis sem excluir a sua própria voz, buscando a singularidade plural do fazer educativo em que,

O previsto pela professora e o vivido pelas crianças pode representar um caminho de mão dupla, e não uma contraposição: um caminho do falar e do ouvir, desde que a mente da criança e do adulto esteja dirigida para o interesse de ambos. O papel das crianças nessa relação é mais o de aprendiz do que alvo de instrução. Observa-se que a possibilidade de as crianças viverem o imprevisto, dentro do propósito pelas professoras, é uma oportunidade para que estas sejam engajadas em um trabalho que inclui a tomada de decisão sobre o que representar, o como coordenar esforços e resolver conflitos. É importante que suas manifestações sejam valorizadas e reconhecidas pelas professoras na continuidade e na ampliação das propostas posteriores (RECK, 2006, p.78-79).

Ao encontro desse pensamento, entendemos que quando nos propomos a acolher novas perspectivas infantis, precisamos estimular e ampliar as ideias e propostas das crianças, dando espaço para elas se revelarem. Contudo, essa não é uma tarefa fácil, mas necessária para a efetivação de relações democráticas de estar ao lado delas. Diante disso, Oliveira (2017) nos ajuda a pensar apresentando situações em que a participação infantil possa ser considerada realmente como democrática. Para ela isso acontece quando:

— A criança compreende do que tratam os projetos e qual é o seu papel neles: no desenvolvimento de um projeto é imprescindível que as crianças entendam seu objetivo e a função que se espera delas em cada uma das fases de consecução das atividades para se chegar ao fim almejado.

— As relações de poder e as estruturas de tomada de decisões são transparentes: é fundamental que haja uma discussão acerca das regras que serão estabelecidas no desenvolvimento dos projetos, possibilitando, dessa forma, o compartilhamento de poder entre adultos e crianças em todas as etapas, desde o planejamento até a finalização. É tomando parte dessas etapas que as crianças terão a possibilidade de, também, participar dos processos de decisão.

— Todas as crianças são tratadas com igualdade de direitos, levando-se em consideração suas idades, situações, etnias, habilidades e outros fatores: a

participação deve ser inclusiva, ponderando as crianças em sua diversidade de contexto para garantir uma participação genuína de todos, inclusive das mais marginalizadas, como as crianças pobres, negras, etc.

— A participação é voluntária e as crianças têm a opção de deixar o projeto quando desejarem: considerando o compromisso ético no desenvolvimento de projetos de participação infantil, as crianças devem ter a liberdade de se retirarem das ações que estão sendo desenvolvidas caso percam o interesse ou decidam sair por algum outro motivo.

— São respeitadas as perspectivas e experiências infantis: para que haja uma real participação infantil, os projetos precisam levar em consideração metodologias que possam, efetivamente, captar o ponto de vista das crianças. Dessa forma, é possível aproximar-se das suas perspectivas de compreensão do mundo adulto a partir de metodologias que abordem as múltiplas linguagens, como as derivadas do campo da arte envolvendo desenho, fotografia, filmagem etc. (OLIVEIRA, 2017, p.165-164).

Nesse segmento, os dados nos apontaram que a escuta e a observação são importantes ferramentas para as professoras promoverem modos de assegurar experiências significativas a todas as crianças a partir do conhecimento de suas capacidades e fragilidades individuais e coletivas. Assim, inferimos que estes instrumentos utilizados pelas professoras de forma contínua como parte do processo de elaboração das práticas pedagógicas viabilizam uma participação mais genuína das crianças nas ações cotidianas do espaço escolar.

Para Bastos, (2014, p.39) a escuta alarga as possibilidades das ações e práticas das professoras por meio de um processo “de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, desejos, suas motivações, relações, saberes e seus modos de vida, que procura uma ética de reciprocidade”. Nesse viés, entendemos que escutar significa:

[...] estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeito que podem nos dar algo. Escutar é uma metáfora, não é um verbo passivo, mas sim muito ativo, não significa apenas registrar, mas interpretar as mensagens. À medida que se ouve alguém, está-se a legitimar a pessoa, mesmo que não se concorde, isso não importa, permite á pessoa não ser anônima. Se pensarmos as crianças, elas não gostam de ser anônimas. O escutar muda e enriquece as pessoas, tanto a que fala como a que escuta. Escutar é valorizar e respeitar as diferenças... Escutar significa estarmos abertos à mudança. Mudar não significa perder o poder, temos o nosso poder e o dos outros (RINALDI, 1998, p.101 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.42).

Logo, escutar as crianças no contexto educativo pressupõe,

[...] a compreensão de que professores e crianças são aprendizes, co-participantes, construtores de aprendizagens, em uma relação marcada pela parceria e pelo acesso partilhado ao conhecimento. A intencionalidade do professor assume, assim, uma perspectiva complexa à medida que considera as vozes infantis como premissa para a construção de novas aprendizagens. Mesmo que o educador

domine parte do conhecimento que ainda será apropriado pela criança, a relação que se estabelece na busca do conhecimento não é uma relação autoritária, mas solidária e cúmplice com os tateios, com os ritmos de abordagem do conhecimento pelas crianças. Assim a mediação intencional do mundo da cultura realizada pelo adulto não desmerece nem engessa o desejo de conhecer da criança, ao contrário, partindo dele, cria novos desejos e os eleva a níveis cada vez mais complexos (OLIVEIRA, 2011, p.42).

Ainda sobre a escuta das crianças, os dados nos revelaram que é possível percebê-la para além do modo verbal nas ações de acolhida, de afeto, de sensibilidade na consideração dos gestos, olhares, pensamentos, silêncios e diferentes pontos de vista, de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e de valorização dos saberes das crianças. Deste modo, a escuta de uma comunicação feita sem palavras, demanda do professor uma integralidade, uma imersão por inteiro no contexto educativo de estar sempre atento e disponível para as crianças na compreensão de suas vozes. Podemos conferir esse olhar alargado sobre a escuta na educação infantil de forma mais concreta no exemplo, a seguir,

Miguel, através de gestos, chama a atenção da professora Neide, que está sentada no chão ao seu lado, para uma torre que ele construiu com cones (carretéis grandes de linha). Ela elogia, mas ele bate palmas. Ela, então compreende que o que ele estava lhe mostrando era uma grande vela de aniversário. – *Nossa Miguel! É pra cantar parabéns né?* E juntos, batem palmas e cantam os “Parabéns pra você”. À medida que cantam, outras crianças se aproximam para cantar também. Joshua, que estava brincando com o castelo de plástico, pega colheres e o transforma em uma bateria para acompanhar a cantoria. Com o fim da canção, Nicole pede: - *Eu também quero parabéns pra mim...* A professora Neide e o grupo de crianças que estavam próximos começam a cantar parabéns para a Nicole, e na sequência, cantam para outras crianças que aniversariam naquele mês. Miguel, ao fim da cantoria, desfaz sua “torre-vela” e os cones, um a um, tornam-se pedaços de bolo que a professora Neide vai ofertando para as crianças. (Caderno de Campo, 17º sessão) (OLIVEIRA, 2011, p.102).

Percebemos pelo supracitado, que na interação ocorrida entre a criança e o adulto não houve verbalização infantil, mas a partir de uma escuta atenta às crianças, a professora foi capaz de entender a mensagem do menino legitimando sua participação naquele contexto envolvendo ainda, as outras crianças.

Richter e Barbosa (2010, p.87) nos esclarecem que as crianças pequenas sabem muitas coisas que nós adultos não conseguimos ver ou compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emerge de seus corpos e acontecem por meio “dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores a linguagem verbal, constituída simultaneamente na criação do campo da confiança no modo como

estabelecemos nossas relações”. De acordo com Alessi (2014) a riqueza das relações e diálogos construídos pelas crianças nos revelam as diversas maneiras que elas têm de enxergar o mundo ao seu redor, suas percepções dos acontecimentos, das pessoas e dos objetos mostrando-nos suas singularidades, resultante da cultura, dos valores e hábitos de suas famílias, “deixando as suas marcas de sujeito social, histórico, com um jeito próprio de sentir, ver e agir sobre o mundo”.

Nesse entendimento, o trecho citado também nos mostrou o envolvimento do jogo simbólico criado pelas crianças na construção de significados àquele objeto que de um cone de costura se transformou em vela e depois em fatias de bolo, demonstrando a capacidade inventiva das crianças na composição do cenário, permitindo lhes vivenciar um momento de celebração.

Sobre isso, concordamos com Vasconcelos (2017) ao evidenciar que o contexto envolvendo o jogo simbólico e a criatividade, não parte de um projeto pré-determinado pela professora, mas é criado pelas crianças ao interpretar e experimentar papéis sociais. Neste sentido, com Base em Brougeré (1998) pudemos dizer que os jogos simbólicos e as brincadeiras não são naturais ao ser infantil, mas se constitui de uma aprendizagem social apreendida por meio de um processo de designação e interpretação complexo das relações interindividuais em que o imaginário é condição para experimentar outras possibilidades de existência e significação das coisas do mundo adulto.

Sobre a criação de significados no brincar, Aguiar (2020) traz uma importante reflexão apoiada em Vygotsky (2008) sobre a relevância da brincadeira infantil no desenvolvimento da criança, pois ao brincar com a imaginação ela diverge o campo semântico do campo ótico, ou seja, ela vê um objeto e cria uma situação imaginária dando-lhe outros significados, produzindo culturas próprias e subvertendo as ações planejadas.

Ao encontro desse pensamento, Sarmiento (2002) pontua que é num mundo de fantasia, que o real e o imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha a pena, as crianças internalizam o real nas suas brincadeiras, por meio da transposição de personagens e situações. Deste modo, o real para as crianças é o efeito da alteração e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações. Logo, a criança traz para a brincadeira o modelo do papel que assume, participando sozinha ou com seus pares na criação e organização de espaços em que (re)significam os objetos/brinquedos e as interações vivenciadas, fator que contribui para potencializar suas aprendizagens. Nessa perspectiva, as brincadeiras demonstraram que sua contribuição para a

participação das crianças nas ações pedagógicas vai além das negociações verbalizadas, constituindo-se principalmente num conjunto de ações: afetividade, gestos corporais, significações de objetos e interlocução dos diversos saberes que permitem as crianças construir suas percepções de mundo (ALBOZ, 2016).

Todavia, os dados nos possibilitou perceber que na maioria das vezes a participação infantil ocorrida nas brincadeiras não foi considerada nas práticas das professoras. Constatamos que muitas têm dificuldade em reconhecer seus saberes e incluí-los em suas ações, seja pela falta de uma escuta atenta e reflexiva, seja pela dificuldade de legitimar seus conhecimentos prévios, bem como suas contribuições infantis e linguagens, principalmente a do brincar. O excerto a seguir exemplifica essa percepção: “[...] enquanto a Professora Lia conversava com as crianças, Mariana e Rebeca brincavam com pulseiras, quando Lia viu chamou-lhes a atenção: Mariana, não é hora de brincar! É hora de coisa mais importante” (AGUIAR, 2020, p.102).

Sobre esse preconceito velado em relação ao brincar, Dias (2010) nos ajuda a pensar notificando que,

[...] a postura apresentada pela maioria das escolas é consequência de uma concepção educacional que nunca valorizou o brincar, o prazer e a alegria, enquanto aspectos significativos e necessários para o desenvolvimento dos alunos. Grande parte das escolas ainda permanece presa a uma concepção cartesiana, dicotômica, herdada de um paradigma reducionista que separa a mente do corpo, a razão da emoção, onde o intelecto ocupa lugar de destaque em detrimento de outras dimensões do desenvolvimento humano (DIAS, 2010, p.74).

Diante disso, podemos concluir que embora o brincar esteja garantido em normativas políticas como um direito de aprendizagem da criança, ele ainda não é considerado em algumas escolas como elemento formador, como algo sério que estrutura o desenvolvimento das crianças, que estabelece e fortalece relações. De encontro a essa ideia, Sarmento (2002) nos esclarece que o brincar é tão essencial à criança quanto o trabalho é para o adulto, pois por meio dele ela cria e participa de eventos com seus pares, se apropria dos símbolos culturais, constrói e reconstrói o mundo a sua volta e consequentemente se desenvolve.

Segundo o autor, o brincar é um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. Logo, brincar é condição de aprendizagem e, sobretudo de aprendizagem da sociabilidade. O brincar por meio dos jogos infantis, é uma forma cultural produzida e fruída pelas crianças, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo, e é hoje

um patrimônio preservado e transmitido por elas numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta.

De acordo com Vargas (2016) desde o início da vida, a atividade de explorar, experimentar e brincar envolvem funções motoras e mentais, de relevante importância na construção de subjetividade. As ações que as crianças pequenas realizam são um campo importante de investigação de “concepções ontogenéticas e epigenéticas, em especial, de experiências emergentes da articulação entre as condições subjetivas (maturidade, segurança emocional e disponibilidade física) e as condições objetivas (objetos, brinquedos, espaços e tempo)” que os adultos ofertam as crianças no dia a dia.

Diante disso, segundo a autora, podemos perceber a complexidade das ações que as crianças realizam espontaneamente, revelando, ao mesmo tempo, suas habilidades cognitivas, sua autoria e sua participação que acontecem principalmente por meio da experimentação e da brincadeira, além disso, “brincar, do ponto de vista do desenvolvimento interno, exercita a imaginação e a memória” (DIAS, 2010, p.74). Portanto, é necessário compreendermos que,

[...] é através do corpo performativo que as diferentes linguagens emergem das brincadeiras que as crianças experimentam e interpretam a convivência. A prática social das brincadeiras exige o encontro das linguagens. São as culturas da infância sendo produzidas pelas crianças, em interação com os adultos, que delas participam e são ativadas pelos processos vitais de interações e transformações languageiras. Nesse momento seus atos de linguagem são potentes e podem dar a ver as complexas relações sociais e culturais que sempre – desde o nascimento – estabelecem com o entorno (RICHTER; BARBOSA, 2010, p93).

De acordo com Reck (2006), muitas vezes na educação infantil podemos observar um modelo de ensino transmissivo não indicado para os pequenos, visto sua caracterização sistemática, intencional e organizada do ponto de vista dos conteúdos. Nessa perspectiva, as atividades pedagógicas são entendidas erroneamente como as mais importantes, pois “vão ensinar alguma coisa, quando na verdade são práticas cooptadas das primeiras séries do ensino fundamental, geralmente com a professora centralizando e comandando o tempo, os materiais e a participação das crianças”, concebendo-as como “alunos”.

Todavia, embora tenhamos percebido que a participação infantil manifestada no brincar muitas vezes não tenha sido considerada nas ações educativas, os dados também nos revelaram que as crianças buscam formas de reivindicar sua participação nos processos educativos por meio de inúmeras linguagens corporais, gestuais, verbais e artísticas, nas quais elas expressam seus anseios e necessidades, suas opiniões, percepções e

compreensões dos espaços, da rotina e das relações estabelecidas nos demonstrando o quanto estão atentas às condições concretas de vida deste ambiente.

Foi possível averiguar esse entendimento em quase todos os documentos da categoria, mas destacamos um episódio narrado por Dal Soto (2014) para ilustrar a reivindicação das crianças à participação e a falta do olhar a essa pelas professoras em suas ações no espaço educativo. Na narrativa intitulada “brincando de música”, a pesquisadora relata que a brincadeira começou de forma espontânea pelas crianças depois que a professora as deixou brincar livremente - um menino pega um balde, vira no chão e utilizando dois pinos de boliche começa a bater como se fosse um tambor, outro menino tenta tomar seu brinquedo criando um conflito, a professora interfere propondo que eles toquem juntos, eles aceitam. Logo chega outros garotos para se juntar à brincadeira, um deles pega um objeto imitando um chocalho e começa a dar coordenadas - “vamos tocar assim.. parou... pedi pra parar...”, enquanto que o outro com mais dois pinos de plástico com cores diferentes negocia uma troca com outro menino para ficar com pinos da mesma cor e depois sugere que eles deveriam cantar uma música, e eles começam “Eu quero tchuu! Eu quero Tchaa!” Depois de um tempo, um dos garotos convida a “banda” para gravar um CD, todos topam e voltam a cantar outras músicas; as meninas se aproximam com alguns objetos imitando câmeras fotográficas e se inserem na brincadeira, filmando e tirando fotos, nesse momento, um dos meninos joga beijos para as meninas que se portam como fãs (DAL SOTO, 2014 p.85-89).

A cena acima nos mostra como as crianças a partir do conhecimento de mundo que têm, constroem suas culturas. Vimos como elas ao tentar recriar um evento musical na brincadeira foram ativas e capazes para resolverem seus conflitos, fazer negociações, dar coordenadas, ter ideias e criar situações, assumindo cada uma um papel na brincadeira (músicos, cantores, fãs), gerando novos significados aos objetos para reproduzir a cultura adulta e ao mesmo tempo construir sua própria cultura de pares.

Corsaro (2011) em seus estudos define cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Assim, as culturas de pares permitem às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano por meio de experiências vividas (SARMENTO, 2002).

Todavia, a narrativa acima “brincando de música”, também nos fez refletir que embora as crianças estivessem participando ativamente, a professora não considerou suas ações, pois não evidenciou uma intencionalidade pedagógica de escuta a elas enquanto estavam brincando, e mesmo que suas ações, gestos e falas pedissem uma dinâmica de aula mais desafiadora, estas passaram despercebidas de seu olhar e de suas ações e planejamentos.

Nesse entendimento, concordamos com Dal Soto (2014, p.90) ao concluir que “nem sempre as expressões das crianças são reconhecidas como potencial de aprendizagem e também ensino, o que dificulta o olhar da professora sobre o brincar da criança”. Quando a professora observa as crianças brincando e considera essa ação em suas práticas, ela oportuniza novas situações que poderão ampliar as experiências das crianças com o seu entorno, despertando novos desafios cujo objeto seja, ao mesmo tempo, social, histórico e cultural. Contribuindo com essa ideia, Barbosa (2007) assinala que,

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças - por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos - ou com os adultos - realizando tarefas e afazeres de sobrevivência - elas acabam por construir suas próprias identidades pessoais e sociais. (BARBOSA, 2007, P.1066)

Diante disso, compreendemos pelo episódio que a professora perdeu a chance de qualificar as atividades espontâneas das crianças no brincar e lhes proporcionar maior significado em seus conhecimentos, visto que os momentos de brincadeira das crianças, principalmente aquelas de faz-de-conta, revelam se para a professora como fonte rica de conhecimento acerca dos saberes, dos interesses, dos desejos e das necessidades das crianças. Infelizmente algumas educadoras menosprezam a riqueza dos momentos lúdicos e de brincadeiras por crerem que as crianças só aprendem quando elas estão ensinando (DIAS, 2010).

Além das ações lúdicas, as análises nos apontaram a roda de conversa utilizada pelas professoras como ferramenta propícia de promoção a participação infantil. Nesse contexto, os dados evidenciaram que quando as crianças têm oportunidade de falar e expressar sobre suas vivências, saberes, sonhos e anseios, este se torna não só um momento de partilha, de escuta e de encontro com o outro, mas um lugar de criação, imaginação, socialização, afetividade e autonomia.

Desta maneira, pudemos entender que a roda de conversa é o lugar onde as crianças têm possibilidade por meio do diálogo de opinar, de fazer escolhas, de negociar, de adquirir e demonstrar seus conhecimentos de mundo, seus afetos, seus interesses e anseios em um processo de troca de experiências sociais. Corroborando com essa ideia, Alboz (2016) constata em sua pesquisa que a roda de conversa é para as crianças um espaço pertinente de participação infantil, que lhes propicia:

[...] cantar, desenhar, conversar, brincar, apreciar histórias e sugerir atividades à professora, revelando seus pensamentos, sentimentos e necessidades próprias, cada um a seu modo, fazendo e falando coisas que dizem a respeito ao seu mundo, à sua afetividade, ao seu jeito de comunicar, sem que haja repreensão por parte da professora ou de qualquer outra pessoa que ocupe aquele espaço na sala (ALBOZ, 2016, p.95).

Diante disso, entendemos como a autora que essa prática vai muito além de ouvir o que as crianças têm a dizer, ela está diretamente relacionada a uma proposta pedagógica que contempla as situações de aprendizagens das crianças de forma significativa e colaborativa na qual elas têm possibilidade de participar ativamente, alterando a direção das práticas docentes, conforme podemos percebemos pela transcrição que se segue,

Hoje iniciamos a tarde com uma roda de conversa organizada no centro da sala, onde as crianças ficaram dispostas nas cadeiras, em círculo. Como de costume, a Julia e a Franciele disputaram quem iria sentar ao meu lado, visto que Mauricio já estava do outro lado. Disse a elas que não precisavam brigar, pois naquele dia havia preparado uma contação de história para fazermos na roda. Todos logo questionaram mostrando-se curiosos à qual história seria, exceto a Franciele, que me indagou se elas não iriam contar às novidades que tinham acontecido. Prontamente, salvei o direito de poderem contar suas novidades aos amigos. Ela relatou que ontem à noite quando deu aquela chuva forte, uma folha do telhado da casa dela havia voado com o vento e que ela ficou com muito medo. Foi então que a conversa girou em torno desta temática: fortes chuvas. Cada um tinha uma história para contar sobre temporais e os desastres ocorridos com a vó, com o vizinho, com a tia... Percebi então que minha contação de história foi “por água abaixo”, afinal, havia selecionado o livro da Ruth Rocha “A escolinha do Mar” para contar a elas, relacionando com nosso projeto. Mas a conversa com as crianças me fez mudar o rumo das ações. Fui até a secretaria da escola, peguei o livro que eu já conhecia “O homem da chuva” de Gianni Rodari e Nicoletta Costa. (Registro do dia 18 de setembro de 2012) (BASTOS, 2014, p. 64-65).

Observamos pelo olhar da pesquisadora, que a professora deu “voz” às crianças transformando a roda em um espaço de participação, de escuta, de troca, de diálogo e reflexão. A ação da professora em deixar de realizar o que havia planejado naquele momento, demonstra respeito e incentiva as crianças a autonomia que por meio da fala

relataram suas novidades e trocaram experiências sobre o tema. Nesse contexto, compreendemos que a roda de conversa é,

[...] o momento privilegiado de diálogos e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis, etc. (BRASIL, 1998, p.138).

Todavia, Aguiar (2020) nos faz um alerta, ressaltando a partir de suas constatações que em muitos momentos a roda é utilizada apenas como um espaço para a reprodução da rotina diária, que ao invés de ser usado para diálogos significativos propostos à participação efetiva da criança na construção de conhecimentos e cultura, identidade e autonomia, serve para contar as crianças presentes, fazer a análise temporal do dia, compor o calendário, cantar músicas, contar histórias e dar instruções das atividades.

De acordo com Barbosa (2006, p.37), as rotinas podem ser vistas como “produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” denotando uma noção de tempo e de espaço, mas também podem ser vistas como “um processo até certo ponto mecânico para fazer ou ensinar alguma coisa. (...) um uso, uma prática transmitida e tornada habitual, sem princípios de razão para regulá-la ou para justificá-la”.

Contudo, sobre a rotina da roda e seus elementos (contagem, calendário, tempo, músicas, histórias, instruções) ressaltamos que eles são muito importantes na educação infantil, pois a previsibilidade das rotinas permite às crianças, que uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais possa ser produzida, exibida e interpretada. Pois, as crianças ao participarem da rotina, aprendem um conjunto de regras previsíveis que lhes oferecem segurança. Dessa forma, elas desenvolvem ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo da participação cultural em uma rotina de interações e de jogos que lhes proporcionam prazer.

Para Corsaro (2011, p.36), as rotinas fornecem às crianças um panorama para a produção, exibição e interpretação de conhecimentos, valores e crenças culturais, e apesar das rotinas serem recorrentes e previsíveis, elas nunca são iguais, pois à medida que as crianças tornam-se parte de suas culturas, elas adquirem liberdade para interpretar e dar

sentido ao seu mundo. Nesse sentido, “qualquer interação na rotina diária é propícia para que as crianças aperfeiçoem e ampliem seus conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento”.

Todavia, entendemos que se os elementos constituintes na rotina da roda de conversa não forem trabalhados de diversos modos e não oferecerem às crianças possibilidades de uma participação efetiva que considere suas falas, sua criatividade e imaginação, este poderá ocasionar-se em um ensino mecânico, que as delimita e/ou as tolhe do processo educativo. Verificamos esse pensamento a partir de algumas falas transcritas apresentadas por Aguiar (2020) em sua pesquisa.

“Sara perninha de índio... vamos lá? [...] vamos contar as meninas e os meninos”. Ao terminar a contagem total das crianças, a professora fez o desenho do coração, simbolizando que todas moram em seu coração. “Como está o tempo, que dia é hoje”. A professora apresentou um painel no qual as crianças, a medida que ela fosse chamando, deveriam fixar os elementos que compõem a rotina do dia. Depois do quadro de rotina, foi a escolha do ajudante. Lia justificou: “Deixa eu explicar, tia Regina. É assim: Só merece ser ajudante, quem fica de dedinho pra cima (elevando o polegar como um símbolo de joia, legal), comporta e respeita as regrinhas”. Escolheu um menino e uma menina e disse que era a hora da história: “A historinha só começa quando a gente canta e fecha a bo...”. E as crianças completaram “quinha!”. Cantaram uma música e fizeram o gesto de “zipar” a boca: *Zip!* Lia contou a história do sapo da boca grande, trouxe um sapo de pelúcia enquanto cantavam a música: O sapo não lava o pé. Explorou o som da letra S e seu formato que estava fixo no chão com uma fita adesiva. Lucas mostrou-se disperso enquanto cada colega ia caminhando sobre a letra. Lia então solicitou: “A tia vai ter que pedir pra você sentar ali se continuar desobedecendo a regrinha. Após essa atividade, Lia trouxe uma *tarefinha* para explicar como as crianças deveriam fazer a atividade delas e chamou-as para cantar: “Vamos, lá? Manda na boquinha (3X) Calou? A atividade foi explicada, as formas geométricas entregues de maneira uniforme, onde as crianças deveriam montar um sapinho em seus cadernos e retornaram para seus lugares (AGUIAR, 2020, p.94-95).

Diante o dado, compreendemos que a prática da professora, além da rotina diária, nos mostrou que a conversa e a criatividade das crianças foram pouco exploradas em detrimento das atividades propostas. A educadora não considerou as crianças como potentes agentes de seu próprio desenvolvimento, visto que não viabilizou a elas um espaço aberto de diálogo, de troca de experiências, de participação efetiva e construção de saberes, pois as atividades foram postas e realizadas pelas crianças por meio de cópias sem reflexão, além disso, as crianças só podiam falar quando solicitadas para responder perguntas com respostas prontas, cantar a música e reforçar os combinados que na maioria das vezes era para fazer silêncio.

Sobre isso, Alessi (2012) nos leva a refletir pontuando que atualmente, em muitas instituições educativas há predominância de monólogos ao em vez de diálogos, em que os

adultos questionam às crianças com perguntas tão óbvias ou pouco criativas que inviabilizam que a conversa se desenvolva de forma mais produtiva, com a alternância e o efetivo envolvimento dos interlocutores. Nessa perspectiva, entendemos que,

[...] poucas são as oportunidades de trocas, de interação verbal, oferecidas pelas professoras às crianças. Este já é um aspecto bastante conhecido: a escola lida (com) e fala (das) “coisas da escola”. Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatores concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/vivenciais das crianças e os conhecimentos “escolares”. E, sem dúvida alguma, um trabalho que vise à articulação de ambos os conhecimentos passa necessariamente pela linguagem, que não é instrumento nem produto acabado, mas constituidora do sujeito e da sua consciência (KRAMER, 1993, p.82 *apud* ALESSI, 2012, p.55).

Diante disso, concordamos com Aguiar (2020) ao compreender que as relações nos espaços educativos infantis, muitas vezes são construídas de forma verticalizada, reprimindo as expressões das crianças por meio do controle de seus corpos e do silenciamento de suas vozes. Esta percepção foi relatada em seus estudos durante as observações das rodas de conversa, levando-a a inferir que as relações professor/aluno ainda são guiadas por uma ideologia naturalizada de disciplina e domesticação dos corpos,

Psiuu...Shiii...Silêncio...Manda na boquinha...A tia não vai falar de novo com você...Agora é hora de silêncio total...Tranca aí...Calou? Tranca a boquinha, Zip...Só crianças educadas vão conseguir prestar atenção...Todo mundo de boquinha fechada, agora é a vez da tia falar...Senta aqui, vou te trocar de lugar e cantou a doce música: Para ouvir o som do mosquitinho e as batidas do meu coraçãozinho, pego a chavinha e tranco a boquinha...Perninha de índio... (AGUIAR, 2020, p.97).

Sobre as falas, deduzimos assim como a autora, que a roda de conversa na educação infantil, muitas vezes, é um lugar de regras disciplinadoras que cerceiam a especificidade do ser criança. Buscando entender um pouco mais sobre essa conduta disciplinadora, Aguiar (2020, p.97) relata que em uma conversa com as crianças, pergunta o que fazem na roda, e uma responde: “A gente faz silêncio, tia... - mas pra que serve a roda? Pra conversar, tia...” A resposta das crianças nos mostra que elas sabem que a roda é para conversar, mas também para seguir as regras. Nessa reflexão, a autora pontua a necessidade de uma compreensão por parte da professora de que as crianças precisam além de aprender regras, de alguém que participe do processo de aprendizagem “com” elas, que faça a mediação dos conhecimentos, oferecendo recursos e materiais que facilitem seu aprendizado e respeite seus ritmos.

Ainda refletindo sobre as relações de poder exposta na última citação, percebemos que a criança foi posta em situação de subalternidade frente ao adulto, que no caso da escola, mostra o poder que o professor exerce sobre o aluno. Este tipo de relação vai ao encontro das concepções tradicionais de socialização que colocam a criança em posição inferior de poder, concebendo-as como seres submissos e dependentes no processo de socialização tanto na família quanto nas instituições educativas.

De acordo com Sarmiento (2009), ao longo da história a criança foi sendo concebida como incapaz, imatura e dependente do adulto. Essa visão colaborou para que as crianças fossem vistas linguisticamente e juridicamente pela ideia da negação. A negatividade que constitui a infância se revela na concepção de menoridade, no sentido de que a criança não sabe se defender, que não pensa de modo correto (o modo adulto), que não pode realizar uma variedade de ações em função da sua estrutura física, psíquica e mental, e que por isso precisa de cuidados e instruções.

Desta maneira, compreendemos como Vasconcelos (2010, p.30) que a participação ativa das crianças no contexto educativo depende da “decisão do adulto em ceder parte do poder que detém”, atribuindo à criança liberdade para pensar, agir, opinar e decidir de modo a romper com a visão adultocêntrica, em que apenas o adulto pode pensar e fazer escolhas, permitindo ou não determinadas ações as crianças. Encontramos uma passagem em seu trabalho que expressa seu pensamento,

Entro na sala. Vejo Ângelo, Vitória, Isa, Martina e Gabriel brincando com massinha na mesa. Puxo uma cadeira e pergunto se posso me sentar à mesa com eles. Vitória responde: Claro né Gi, a escola não é nossa, é da (Diretora), ela é quem manda. Pesquisadora: é sério? Por quê? Vitória: Porque sim, ela é grande né. Pesquisadora: e se as crianças pudessem mandar na escola, como seria? Gabriel: a gente podia fazer o que quer sem ser escondido. As crianças riem com a fala de Gabriel. (Diário de Campo, 24 de agosto de 2009) (VASCONCELOS, 2010, p.140).

Sobre a narrativa, percebemos que ao mesmo tempo em que as crianças sabem que são os adultos que estabelecem regras, elas tentam transgredi-las como verificamos na fala do menino ao dizer que não seria necessário fazer as coisas escondidas do adulto, caso as crianças mandassem na escola. De acordo com Ferreira (2012, p.117) as ações de resistências e transgressões das crianças podem ser consideradas como estratégias para burlar o poder como espaço de participação se nos atentarmos que estes “espaços passam por mecanismos de reações e construções que elas criam e recriam a todo tempo”.

Corsaro (2011) ao levantar uma suposição em relação à abordagem reprodutiva, nos elucida que algumas características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido, e até mesmo resistir ao mundo adulto. Segundo ele, as crianças desafiam as regras no seio das famílias desde muito pequenas, e essa ação se torna mais generalizada quando elas descobrem interesses em comuns nos espaços das instituições de educação infantil. Nesses ambientes junto com seus pares as crianças produzem um amplo conjunto de práticas que menosprezam e escapam à autoridade adulta.

Assim, constatamos que o espaço de participação da criança é muitas vezes conquistado por elas em meio à dominação do adulto, o que não significa que o educador deva abrir mão das atividades que propõem com as crianças, mas sim que ele passe a refletir sobre os objetivos de tais atividades observando a forma com que as crianças interagem, criam e recriam os espaços para participar.

Logo, concluímos que é a partir do reconhecimento das falas infantis, das suas múltiplas linguagens que as educadoras podem promover em relação à participação infantil o diálogo com a heterogeneidade dos contextos sociais e culturais das crianças, trazendo outros sentidos à própria prática, fundando novos tempos e espaços nas instituições de educação infantil, sendo necessário, portanto, que haja por parte delas ações de escuta, questionamento, encorajamento, reflexão e valorização das diversas formas de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho visamos investigar como o tema da participação infantil tem sido abordado e discutido pelos pesquisadores nas publicações acadêmico-científicas, tendo como objetivo compreender as contribuições destas pesquisas para a configuração da participação das crianças no contexto da Educação Infantil. Para tal, respeitando o caráter descritivo-analítico assumido nas pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, realizamos nosso trabalho em duas partes: no primeiro momento fizemos uma descrição quantitativa do material e na segunda evidenciamos os resultados qualitativos. Nesse segmento, procuramos responder aos objetivos, amparadas pelos aportes da Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância e dos teóricos que discutem a Participação Infantil.

Em relação ao levantamento quantitativo, os dados nos mostraram que a maioria das pesquisas (2 Teses e 14 Dissertações) foi realizada em Programas de Pós-graduação em Educação, sendo destas 75% em instituições públicas e 25% em instituições privadas em quatro regiões (Centro-Oeste; Nordeste, Sudeste e Sul) do país.

É importante destacarmos o compromisso que as Instituições Públicas brasileiras de Ensino Superior têm com a sociedade, pois além do ensino, elas produzem conhecimentos e tecnologias inovadoras decorrentes de pesquisas nas mais variadas áreas que beneficiam milhares de pessoas por meio de programas, ações e projetos de extensão. Tais benefícios vão desde a prestação de serviços sociais, médicos, odontológicos, farmacêuticos, psicológicos, jurídicos, de engenharia, cursos de idiomas e de educação básica dentre outros à administração de hospitais universitários, museus, bibliotecas e acervos históricos.

No Brasil, segundo a revista eletrônica da Fundação Instituto de Administração, as universidades públicas respondem pela maior parte da produção científica, ocupando a 13ª posição no ranking mundial de acordo com o relatório *Research in Brazil*, produzido pela *Clarivate Analytics* encomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sobre as pesquisas acerca da temática desse estudo - participação infantil, os dados nos apontaram que houve uma crescente na produção de teses e dissertações a partir do ano de 2012. Contudo, é necessário chamar atenção pelo número reduzido de documentos acadêmico-científicos publicados na BDTD (Ibict) no recorte dos últimos 15 anos.

A partir dos dados também foi possível conhecer os principais referenciais teóricos e metodologias adotadas pelas pesquisadoras. Os resultados mostraram uma gama de

possibilidades no trato com o tema, destacando-se como referencial teórico a Sociologia da Infância e como procedimento metodológico a Pesquisa de Campo e a Etnografia. Todas as pesquisas se caracterizaram como qualitativas. Diante a diversidade de referenciais e procedimentos metodológicos adotados, também fizemos um levantamento sobre os autores mais recorrentes nestas pesquisas a fim de contribuir com futuros pesquisadores.

De acordo com Minayo (1994), o delineamento das abordagens e dos procedimentos metodológicos em uma pesquisa ajuda a identificar o caráter e a linha de pensamento do pesquisador, pois incluem suas concepções teóricas e o conjunto de técnicas que lhe permitirá a construção da realidade.

Em relação à análise qualitativa, pudemos constatar a partir das investigações que as crianças participam do contexto educativo de forma direta ou indireta, mesmo que ainda não sejam consideradas pelos adultos em suas ações pedagógicas. Nesse sentido, observamos que elas participam de forma direta quando têm espaço para interagir, colaborando com os colegas durante as brincadeiras e conversas; tomar decisões, escolher o que quer fazer, levantar hipóteses e investigar; agir com autonomia e opinar nas situações mediadas pelo adulto.

Já de forma indireta, percebemos que a participação das crianças acontece quando estas não participam de forma física e ativa das ações e atividades, mas são a partir delas e para elas que são pensadas e definidas as propostas educativas como nas proposições do PPP e nas falas e ações dos adultos e educadores.

Também pudemos compreender que a participação das crianças neste ambiente é constituída por meio de processos sociais e relacionais. As crianças são participantes ativas nos processos de estabelecimento de regras e valores sociais dentro de seus grupos de pares, fator que lhes propiciam construir culturas e adquirir conhecimentos e habilidades.

Quando permitidas e consideradas pelos adultos, as crianças também participam dos diálogos e interações contribuindo com o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas. Entretanto, a esse respeito os dados apontaram que ainda há um grande desafio a ser superado pelos adultos nos espaços educativos tanto ao que se refere à consideração da criança como sujeito ativo que constrói conhecimento e cultura quanto à garantia dos direitos infantis principalmente aqueles que concernem à participação.

Na tentativa de superar tais desafios, as pesquisas apontaram como imprescindível o rompimento com pedagogias tradicionais (deterministas: reprodutivistas e funcionalistas) hierárquicas pautadas em concepções bancárias e transmissivas, bem como uma sólida

formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. Nesse contexto, Reck (2006, p.83) chama a atenção para a necessidade de se construir uma “pedagogia da escuta”, pois ao “ouvir as crianças na expressão de suas múltiplas linguagens, as professoras aprenderiam com elas o diferente, a conceber o imprevisível, a entrar em sintonia com as crianças, com o que pensam, sentem e comunicam”.

Observamos em todas as pesquisas, uma relevante discussão apresentada pelas pesquisadoras acerca da escuta e da observação. Para elas, estas se constituem como importantes ferramentas potencializadoras da participação infantil nas ações pedagógicas, pois possibilitam que as educadoras conheçam as crianças e seus interesses, necessidades, saberes e modos vida, fator que lhes permite refletir e planejar novas práticas junto às crianças, isto é, construir uma pedagogia com as crianças e não para elas.

Em relação à participação infantil percebida nos espaços educativos e nas práticas pedagógicas, os dados evidenciaram uma maior manifestação de participação das crianças (direta ou indireta) nos momentos de brincadeiras e de diálogos na roda de conversa.

Sobre as brincadeiras, notamos que embora a criança participe com seus pares na construção de culturas e o brincar esteja garantido em normativas políticas como um direito de aprendizagem, muitas educadoras ainda não as consideram em suas ações e planejamentos como elemento formador que estrutura o desenvolvimento das crianças ao estabelecer e fortalecer relações. Nesse sentido, inferimos que há o predomínio de uma cultura escolarizante, em que o processo de ensino/aprendizagem só acontece quando os adultos estão ensinando alguma coisa, como observamos na fala da professora ao dizer para as meninas que estavam brincando, que era hora de coisa mais importante.

Segundo Sarmiento (2003), o brincar é uma das atividades sociais mais significativas do homem, não sendo, portanto, exclusivo da criança. No entanto, uma diferença importante é que os adultos distinguem o brincar de fazer coisas sérias, assim como trabalho do lazer, ao contrário, as crianças brincam continuamente sem fazer distinção, sendo o brincar o que elas fazem de mais sério.

É importante esclarecer que quando falamos do caráter escolarizante percebido nas instituições de educação infantil, não estamos dizendo que estas não têm a função de ensinar, mas que elas não se constituem como preparatória para o ensino fundamental, submetendo-se a práticas antecipatórias, visto que a educação infantil possui características próprias. De acordo com Alessi (2014),

[...] enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula, a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p.62 *apud* ALESSI, 2014, p.39-40).

A instituição de educação infantil tem como objetivo cuidar da criança em um espaço formal, contemplando sua alimentação, higiene e lazer (brincar). Também é seu papel educar, no entanto, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades e dando ênfase ao seu desenvolvimento integral. Assim, os eixos estruturantes desta etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI),

A criança tem direito a brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2009, p. 4)

Em relação à participação das crianças na roda de conversa, os dados evidenciaram que quando as crianças têm oportunidade de participar falando e se expressando sobre suas vivências, saberes e anseios, este se torna não só um momento de partilha, de escuta e de encontro com o outro, mas um lugar de criação, imaginação, socialização, afetividade e autonomia. Entretanto, também pudemos observar que muitas vezes essa prática é utilizada apenas como um espaço para a reprodução da rotina diária.

Todavia, os dados também nos revelaram que as crianças quando cerceadas de participar criam resistências, transgredindo as regras e utilizando-se de estratégias para burlar o poder do adulto como forma de participação. Notamos que tais estratégias se dão por meio de suas múltiplas linguagens (fazem caretas, fingem não escutar, choram, “rabiscam o desenho por querer”, deitam no chão, fingem estar dormindo, gritam, ficam em silêncio, desobedecem, se escondem, mentem, brincam na hora da atividade etc.) e na construção de suas culturas.

Logo, deduzimos que a participação efetiva das crianças no contexto educativo depende muitas vezes da decisão do adulto em ceder parte do poder que detém, dando à

criança liberdade para pensar, agir, opinar e decidir de modo a romper com a visão adultocêntrica, em que apenas o adulto pode pensar e fazer escolhas, permitindo ou não determinadas ações às crianças.

Diante as considerações, concordamos com Ferreira (2019) ao anunciar que embora a participação das crianças exista nos espaços educativos, ela demanda uma sistematização de trabalho que requer reflexões e enfrentamentos sobre as práticas, ações, organizações de tempos, de espaços e de concepções sobre a criança e a infância nas quais os adultos têm a responsabilidade de lhes possibilitar meios para criarem e transformarem as experiências em seus grupos sociais atribuindo significados aos elementos cotidianos ao seu redor.

Dessa maneira, acreditamos ser necessário que nós educadoras, abramos espaços para que as relações com as crianças sejam pautadas na democracia. Precisamos ouvir suas vozes e considera-las, pois,

[...] se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e em que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’, mas ‘ouvir’, ‘compreender’, ‘divergir’, ‘dialogar’, ‘traduzir’, ‘formular novos conhecimentos’. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis (BARBOSA, 2007, p.1078).

Quanto à abordagem dos termos participação infantil e protagonismo infantil, foi possível constatar nos estudos que algumas pesquisadoras utilizaram-se destes conceitos como sinônimos, outras optaram por um ou outro termo, contudo, sem apresentar uma discussão teórica. Notamos que o termo protagonismo geralmente foi associado à autonomia exercida pela criança em sala mesmo quando não considerada pelos adultos nas ações e processos educacionais. Nesse sentido, entendemos que houve uma evidência participativa e não protagônica da criança, visto que, de acordo com Oliveira (2015, p.6) o protagonismo vai além de uma participação simbólica, pois envolve “a capacidade das crianças de decidir, analisar, interpretar, questionar, propor, atuar, ou seja, efetivamente ‘tomar parte’, fazendo uma alusão à etimologia da palavra”. Todavia, vimos que ambos os termos possuem um caráter polissêmico, passíveis de diferentes interpretações e difíceis de encontrar uma definição pontual até mesmo na literatura já existente, fator que implica impreterivelmente um aprofundamento teórico sobre essas temáticas.

Diante as considerações, constatamos que os estudos sobre a participação infantil ainda carecem de um maior espaço de reflexão no Brasil, necessitando de novas pesquisas

que venham alargar o campo e trazer contribuições para pensarmos as crianças e as instituições educativas a partir do viés da participação. Acreditamos, contudo, que este estudo contribui para futuras discussões e reflexões acerca da temática no âmbito educacional, evocando novas Políticas Públicas que assegurem de fato uma Educação Infantil de qualidade, pautada na concretização do reconhecimento dos direitos infantis.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Regina J. R. C. **A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência.** Brasília, 2020. 163f. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. 2020.

ALBERNAZ JÚNIOR, Victor Hugo; FERREIRA, Paulo Roberto Vaz. **Convenção sobre os direitos das crianças.** 2011. Disponível em:
<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado11.htm>
 Acesso em: 04 jan. 2021.

ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre a escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo – conquistas e desafios.** São Paulo, 2016. 149f. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade Rev. de Ciência da educação**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, mai./ago. 2005.

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin.** Editora UFPR, Curitiba-PR, 2014.

ALFAGEME, E.; CANTOS, R.; MARTÍNEZ, M. **De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción.** Madri: Plataforma de Organizaciones de infância, 2003.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. *In:* ALVES-MAZZOTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998. p.179-188.

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa de. Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação. *In:* **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.79-125. Available from SciELO Books <http://book.scielo.or>.

APUD, Adriana. Tema 11. **Participación Infantil.** Enredate com Unicef: formación del profesorado. Unicef. 2003.

ARAGÃO, Emily M. F. **O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil.** Sergipe, 2019. 114f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. 2019.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Tradução de Dora Flaksman. – 2.ed. – Rio de Janeiro : LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1059-1083, Out. 2007.

_____. **O que são mesmo as rotinas?** In: Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. Silveira; DELGADO, A. C. Coll; TOMÁS, C. Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, Jan./Abr. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Lilian F. M. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez**. 2014. 108f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande. 2014.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº8069, 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001, vol. 1-2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Resolução CNE/CEB, nº 5/2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CAMPOS, M. M. **Por que é importante ouvir a criança?** In: CRUZ, S. H. V. (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-42.

CCGE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Relatório estatístico geral de Mestres e Doutores – 2019**. Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br/dados>. Acesso em: 09 nov. 2021.

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

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAL SOTO, Diana V. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola**. Santa Maria, 2014. 162f (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. 2014

DIAS, Tânia Maria S. **A brincadeira como eixo estruturante do currículo na educação infantil**. In: CAMPOS, Gleisy; LIMA Lilian. (orgs.). Por dentro da educação infantil: a criança em foco. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida - Representações, Práticas e Poderes**. Tese de doutorado, Universidade do Minho/PT, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira – 8 ed. rev. Atual. – Curitiba: Positivo. 2010.

FERREIRA, Eliana Maria. **“Você parece Criança!”: Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas**. Dourados, 2012. 159f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados. 2012.

_____. **Educação infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças**. 2019. 161f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GAULKE, Alvine G. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. 2013. 145f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo Infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, n.74, março-abril, 2019, p.271-289. Setor de Educação da Universidade do Paraná.

HART, Roger. **La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica**. Ensayos Innocenti. Unicef, 1993.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**. PUC-Rio de Janeiro, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. Infancia, cultura y currículo: desafíos para la escuela. **Educacion**, Lima, v.27, p. 33-50, 2005.

_____. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LIMA, Telma Cristiane S.; MIOTO, Regina Célia T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** UFSC, Florianópolis, 2007.

LIRA, Cláudia D. M. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil.** 2017.163f. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Rio Grande do Norte. Natal. 2017.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.61, abr.-jun. p.521-541, 2015.

MARCHI, Rita de Cássia. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n.34: 227-246. Jan/Abr 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, nº 112, p.33-60, março/2001.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Fabiana de. **A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos.** ANped, 37, Florianópolis: SC, 2015.

_____. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, 30(1), p.157-179, 2017.

OLIVEIRA, Renata C. D. **“Agora eu...” Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância.** 2011. 187f. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

PEREIRA, Keila R.; MICLOS, Paula V. Pesquisa qualitativa: a integração do conhecimento científico. **Saúde & Transformação Social**, UFSC, Florianópolis, v. 4, núm. 1, p. 16-18, 2013.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da pequena Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p.221-241, abril 2004.

PIRES, Sergio F. S.; BRANCO, Ângela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 2007, 17(38), 311-320.

RECH, H. Patrícia Freire. **A “hora da atividade” no cotidiano das instituições**. In: MARTINS FILHO, Altino José. *Infância Plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

REDIN, Marita Martins. **Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento...** In: *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. 4. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2017.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.85-96, jan./abr. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.16, p. 27-34 Jan./Abr. 2001.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p.36-50, set./dez. 2006.

SALOMÃO, Silvia C. **“A gente tem que falar para crescer”:** possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante a escuta das narrativas infantis. 2008. 165f. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e cultura da infância**. Universidade do Minho, Portugal: Projeto POCTI/CED/49186, 2002.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

_____. **Visibilidade social e estudos da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO. (orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

_____. **Sociologia da Infância: correntes e confluências**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v.15, n.1, p.31-49, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. FERNANDES, Natália. TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº25, p.183-206, 2007.

SCHNEIDER, Mariângela C. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil**. 2015. 147f (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Taquari. Lajeado. 2015.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues. **A participação das crianças na Roda de conversa: Possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. 2015. 237f. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2015.

SILVA, Jacqueline S.; SCHNEIDER, Mariângela C.; SCHUCK, Rogério J. O princípio do protagonismo infantil e da participação da criança na construção do planejamento no enfoque emergente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol.9, n.17, jan./jun. 2004.

TOMÁS, Catarina. **“Participação não tem idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância**. Editora Unijuí, Ano 22. n.78, Jul./Dez. 2007.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os direitos da Criança, 1989**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 05 jan. 2022.

VARGAS, Gardia. **A prática educativa em creches: o que fazem os bebês?** In: MARTINS FILHO, Altino José (organizador). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

VASCONCELLOS, Helena Jácome. **O Currículo High/Scope para crianças entre dois e três anos**. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELOS, Giselle S. M. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil**. 2010. 190f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2010.

_____. **A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública**. 2017. 301f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2017.

VILLAR, Miriam N. D. **“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche**. 2020. 170f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2020

ANEXO

Quadro 6 – Organização dos estudos analisados

TÍTULO	AUTOR	TIPO/ANO	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência (D1)	AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos	Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) e (2020)	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.	Compreender a Roda de Educação Infantil como espaço/tempo de acolhimento da fala e das especificidades das crianças e da relação professor-aluno.	Pesquisa de campo, em que foi feita uma leitura cuidadosa e crítica dos documentos oficiais sobre a Educação Infantil, em níveis Federal e Distrital e do Projeto Político Pedagógico da escola em que foi realizada a pesquisa; sessões de observação participante; realização de rodas de conversa com as crianças e professoras; entrevistas semiestruturadas com as professoras e coordenadora participante.	A experiência vivenciada possibilitou visualizar a roda de conversa como um lugar de infância, de possibilidades e manifestação infantil e embora muitas vezes silenciadas ou cerceadas, as crianças subvertem essa ótica e demonstram suas ações criadoras, ratificando a ideia de que elas são seres de fala e que se encontram em uma fase cheia de novidades.
“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche (D2)	VILLAR, Mirian Nogueira Duque	Dissertação (Mestrado em Educação) 2020	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.	Compreender como se manifesta o protagonismo infantil nas rodas de conversa de um agrupamento de crianças de três anos de idade em uma creche conveniada no município de Juiz de Fora – Minas Gerais.	Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, cuja produção e análise dos dados estão fundamentadas na abordagem histórico-cultural através dos estudos de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin acerca da linguagem na constituição dos sujeitos e em diálogo com a sociologia da infância, sobre a participação ativa das crianças.	Através das análises realizadas foi possível compreender que mesmo havendo o apagamento do protagonismo infantil, as crianças subvertem a rotina linear da roda de conversa rompendo com o instituído e revelando um protagonismo que é conquistado por elas. As análises evidenciaram também que o protagonismo infantil pode ser potencializado quando há por parte do adulto um olhar e uma escuta sensível e atenta para ouvir e perceber as linguagens verbais e não verbais que as crianças bem pequenas produzem.
O protagonismo social da criança em ações	ARAGÃO, Emily Maise Feitosa	Dissertação (Mestrado em Educação) 2019	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de	Compreender os modos de protagonismo social da criança expressos em	Abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, com	Os resultados dos estudos evidenciam que as crianças são socialmente competentes,

interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil (D3)			Sergipe.	meio às relações interativas estabelecidas com os pares de idade e com a professora no contexto da Educação Infantil.	dados produzidos a partir de premissas da etnografia, aportes da Sociologia da Infância e atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	capazes de participar com criticidade e autonomia dos eventos interativos e situações que lhes dizem respeito. Os achados delineiam reflexões sobre a importância de as ações sociais das crianças serem reconhecidas e valorizadas no contexto da Educação Infantil, sendo um meio propulsor para o desenvolvimento da autonomia que a criança conquista em suas experiências.
Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças (T1)	FERREIRA, Eliana Maria	Tese (Doutorado em Educação) 2019	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.	Compreender a dinâmica do trabalho pedagógico, desenvolvido junto às crianças, no cotidiano de uma instituição de educação infantil – considerando a margem de poder que as crianças têm na relação com a constituição profissional do adulto, o (a) professor (a), num espaço no qual ambos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem.	Pesquisa ancorada em um referencial teórico interdisciplinar com abordagem qualitativa proveniente dos campos da sociologia figuracional de Norbert Elias e das contribuições da sociologia da infância e dos estudos da infância.	Os dados reforçam a tese de que a balança de poder expressa na relação adulto e criança delineia tanto a constituição da criança quanto a composição profissional docente. No entanto, ainda é necessário traçar um diálogo com os pequenos, no sentido de construir uma prática pedagógica em interlocução, na horizontalidade, que apresente progressivamente um grau de complexidade, significando e ressignificando a sua prática, de modo que possa interpreta-la a partir dos mais variados registros documentais, incorporando gradativamente as teorias e os desejos das crianças.
A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública (T2)	VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de	Tese (Doutorado em Educação) 2017	Centro de Ciência em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.	Compreender as dimensões de participação das crianças no espaço da educação infantil, com atenção especial em perceber, a partir das relações educativas, as possibilidades de ações pedagógicas que contemplem o	Etnografia com observação participante numa abordagem qualitativa e interpretativa orientada por estudos que consideram as crianças como interlocutoras legítimas da investigação.	A análise evidenciou a composição de uma multiplicidade de ações pedagógicas possibilitando a vislumbrar a intensidade e a qualidade da participação das crianças em cada uma delas e como tais participações

				prisma das crianças.		contribuíam para o desenvolvimento integral das crianças. As análises gerais indicaram que há maior possibilidades de ação das próprias crianças e sua participação quando as ações planejadas pelas profissionais se dão em grupos menores ou subgrupos. Indicou também que a observação das profissionais sobre as ações das crianças promove uma orientação docente promotora da participação infantil.
A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil (D4)	LIRA, Cláudia Dantas de Medeiros	Dissertação (Mestrado em Educação) 2017	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Analisar modos de participação de crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil.	Abordagem qualitativa na perspectiva histórico-cultural de L.S. Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin.	As práticas da instituição, uma vez integrante da totalidade do contexto histórico e social em questão, remetem à necessidade de reflexão, autoavaliação e reestruturação das concepções e ações dos profissionais envolvidos, na perspectiva de construir experiências curriculares que incluam as crianças como sujeitos partícipes, capazes de se inserir ativamente – desde que mediados de modo sistemático e intencional – nas decisões que as envolvem.
O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios (D5)	ALBOZ, Vivian	Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) 2016	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Compreender como as educadoras da escola “Ciranda” escutam as crianças e transformam sua prática educativa, visando garantir a participação e a autoria infantil.	Estudo de campo, com procedimentos que incluíram entrevistas semiestruturadas com professoras e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola em questão.	O estudo revelou que os princípios evidenciados para a consolidação do diálogo criança-adulto, numa relação horizontal e de parceria, nesta escola são: a escuta, a roda de conversa como metodologia de trabalho diária, a valorização das produções infantis, a documentação pedagógica, o planejamento e as tomadas de decisões em conjunto com as

						crianças. Foi possível notar que neste contexto as educadoras desconstroem muitas das práticas advindas da pedagogia bancária e transmissiva.
O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil (D6)	SCHNEIDER, Mariângela Costa	Dissertação (Mestrado em Ensino) 2015	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lageado.	Conhecer e analisar as Estratégias de Ensino potencializadoras do Protagonismo Infantil utilizadas por uma Professora da Educação Infantil como um princípio favorecedor da aprendizagem junto às crianças de quatro a cinco anos.	Pesquisa-ação com o propósito de interagir com a Professora investigada, o que possibilitou conhecer e registrar o que foi sendo percebido durante a pesquisa.	Os dados revelam as formas como esta Professora de Educação Infantil organizou o seu Planejamento. Foi possível perceber que, ao mesmo tempo em que as Estratégias de Ensino favoreciam o Protagonismo Infantil, as mesmas foram favorecidas por ele.
A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica (D7)	SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da	Dissertação em Ciências Humanas) 2015	Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.	Elucidar a participação das crianças 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.	Pesquisa de campo com análises dos conteúdos à luz da matriz teórica do Materialismo Histórico Dialético.	Os resultados 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. A pesquisa possibilitou compreender aspectos do sentido e significado da participação das crianças nessa atividade pedagógica realizada no cotidiano das instituições e o seu papel na prática educativa.
O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola (D8)	DAL SOTO, Diana Vandréia	Dissertação em Educação) 2014	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.	Compreender em que condições se constitui o protagonismo das crianças nas práticas da Educação Infantil. Por meio da escuta a esse público, analisar as condições para o protagonismo infantil nas práticas da escola da infância e entender o lugar da criança no planejamento de tais práticas.	O percurso investigativo assumiu preceitos da pesquisa qualitativa e buscou fundamentos teóricos – metodológicos na Teoria Histórico – Cultural, mais precisamente na obra de Vygotsky.	A investigação das experiências das crianças como protagonistas evidenciou suas percepções acerca da vida cotidiana na escola, da mesma forma o quanto são competentes para participarem ativamente na (co) construção do contexto educativo do qual fazem parte. Assinalou, por sua vez, a necessidade da escuta atenta por parte do (a)

						professor (a), buscando dialogar com as „vozes“ das crianças, nas suas diferentes expressões e manifestações para, assim, construir uma educação de qualidade que responda aos interesses, desejos e necessidades dos pequenos, reconhecendo neles iniciativas de participação como protagonistas destas práticas.
A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez (D9)	BASTOS, Lilian Francieli Morais de	Dissertação (Mestrado em Educação) 2014	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande.	Compreender quais as formas de participação de um grupo de crianças que compõe a turma de nível II, com 5 e 6 anos de idade, da Escola Municipal de Educação Infantil Tia Luizinha, a partir de suas manifestações no cotidiano escolar, buscando perceber quais são os momentos da rotina que as crianças percebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam.	Pesquisa etnográfica, dialogada no referencial teórico da Sociologia da Infância.	Os dados possibilitaram perceber o quanto as crianças atribuem sentidos muito particulares aos espaços nos quais se inserem. A roda de conversa configura-se como um espaço/tempo dialógico do cotidiano, porém, ainda muito vinculada com a presença marcante do adulto-orientador. No pátio da escola, em especial, na pracinha, a participação infantil esteve intimamente relacionada a autonomia das crianças e da possibilidade de escolha que ali se apresentavam.
“Você parece criança!” os espaços de participação das crianças nas práticas educativas (D10)	FERREIRA, Eliana Maria	Dissertação (Mestrado em Educação) 2012	Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.	Conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Dourados/MS.	Estudo de caso com inspiração etnográfica.	Os dados demonstraram que os modos de ser, pensar e agir das crianças pode mediar e consolidar novas práticas educativas à medida que o espaço de participação seja construído considerando o direito das crianças e não desvalorize as formas de aprendizagens e conhecimento de uma geração a outra. Foi possível constatar que tal espaço de participação está constantemente marcado por

						elementos do mundo adulto que identificam a criança como um ser incompleto, caracterizado pela necessidade de preparação, entretanto, elas criam estratégias que driblam os obstáculos.
A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado (D11)	GAULKE, Alvine Genz	Dissertação (Mestrado em Educação) 2012	Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Investigar como se constitui a relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil.	Pesquisa Documental com aporte teórico principalmente de Meirieu (1998, 2002 e 2005) e Rinaldi (2012).	O modo de participação (protagonismo compartilhado) não acontece por acaso, mas é planejado, intencional, estudado, provocado, desejado, com base em princípios e práticas que incentivam e sustentam o protagonismo compartilhado entre professor e crianças na relação com o conhecimento.
"Agora eu...": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância (D12)	OLIVEIRA, Renata Cristina Oliveira	Dissertação (Mestrado em Educação) 2011	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.	Compreender a articulação existente entre a voz infantil - concebida como as formas de manifestação do pensamento infantil, verbal e não verbal - e os contextos da educação da infância.	Estudo de caso, inspirado pelas orientações etnográficas. O aporte teórico, que dialogou com os dados coletados da pesquisa de campo, foi constituído notadamente pelas produções e pesquisas oriundas ou inspiradas na abordagem Reggio Emilia, concernente à educação infantil, na teoria sócio-histórica de Vygotsky e nos pressupostos da Sociologia da Infância.	A análise dos dados revelou, nesse percurso, como a escuta das vozes infantis favorece a construção de contextos educativos pautados na valorização e potencialização da autonomia infantil, na sensibilidade e acolhida das proposições das crianças, bem como no encorajamento de suas ações frente aos desafios, dando oportunidade para a construção de processos significativos de aprendizagens.
Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil (D13)	VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de	Dissertação (Mestrado em Educação) 2010	Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.	Compreender os modos de participação das crianças nas pedagógicas, procurando descortinar os possíveis estrangulamentos e as possibilidades que tornam essa participação efetiva.	Estudo com inspiração etnográfica e observação participante.	As análises indicaram que na relação pedagógica existe um controle dos adultos sobre as ações das crianças, Porém mesmo diante este controle as crianças participam desta relação das mais variadas maneiras, transformando espaços, tempos e propostas.

						indicando uma agência concreta por parte das crianças.
A gente tem que falar para crescer: possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante a escuta das narrativas infantis (D14)	SALOMÃO, Silvia Cristina	Dissertação (Mestrado em Educação) 2008	Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.	Analisar os registros produzidos a partir da escuta das vozes infantis e refletir sobre como essas vozes, confiáveis e protagonistas, participam da (re)direção das práticas pedagógicas.	Com abordagem metodológica qualitativa; analiso registros escritos com as crianças nos Livros da Vida, elaborados nos anos letivos de 2004 e 2006.	Os resultados revelam os impactos gerados no desenvolvimento das práticas pedagógicas, a partir dos registros das falas dos pequenos, contribuindo com a própria formação docente e legitimando as crianças como confiáveis e protagonistas no processo educativo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do material selecionado