



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MILENA MORAES DO ESTREITO

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ERECHIM

2023

MILENA MORAES DO ESTREITO

**PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Estreito, Milena Moraes do
Participação das crianças: Um estudo no contexto da
educação infantil / Milena Moraes do Estreito. -- 2023.
230 f.

:

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2023.

I. Universidade Federal da Fronteira Sul. II. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MILENA MORAES DO ESTREITO

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 31/08/2023



Adriana Salete Loss

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Salete Loss (Presidente/orientadora/UFS)

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Lidiane Limana Puiati Pagliarin (Membro interno/UFS)



Prof^ª. Dr^ª. Queila Almeida Vasconcelos (Membro externo/UFS)

Prof^ª. Dr^ª. Almir Paulo dos Santos (Membro suplente/UFS)

Erechim/RS, Agosto, 2023.

Dedico este trabalho às crianças que passaram pela minha vida e a todas que ainda irão passar, que com seus questionamentos sobre o mundo que as cercam, tornam-se curiosas, pesquisadoras, investigadoras e concretizam a escola da Infância.

AGRADECIMENTOS

Às crianças, pelas ricas experiências que pudemos compartilhar, por aceitarem participar dessa pesquisa, pelas conversas, pelas inúmeras aprendizagens que fizemos juntos, pelos carinhos, sorrisos e olhares que se encontraram. Agradecer às famílias que permitiram a realização desta pesquisa.

A escola em que foi feito este estudo, agradeço por embarcarem comigo e acolherem a minha pesquisa. A todos os profissionais, colegas e amigos desta escola que estiveram ao meu lado me apoiando e encorajando-me a todos os momentos. Em especial gostaria de agradecer a professora de referência da turma, por me possibilitar essa experiência em poder viver esse cotidiano cheio de narrativas encantadoras, e assim, tornando essa pesquisa possível.

Aos meus familiares, por encarem junto comigo nesta jornada, pela paciência, atenção, incentivo em concretizar esse sonho. À minha querida mãe Adriane, por me apoiar, escutar, me dando forças em todos os momentos. À meu amado marido Lucas, que esteve ao lado, que acolheu meus momentos de choro, alegria, frustração e angústias, você foi meu alicerce e sempre serei grata. Não há palavras o suficiente para agradecer vocês.

À Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS, sou grata pela oportunidade de ampliar minhas percepções, de me constituir como profissional e pesquisadora.

Ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da UFFS, agradeço pelas amizades que fiz e aos professores desse programa, pelos seus ensinamentos compartilhados que contribuíram imensamente na minha formação.

À professora Dr. Adriana Salete Loss, ser humano incrível, admirável, uma inspiração como ser humano e profissional. Obrigada por acreditar em mim e no meu potencial. Obrigada por me acolher nas minhas dúvidas e questionamentos, por compartilhar seus conhecimentos comigo, por me orientar, apoiar, incentivar, cresci com os seus ensinamentos e levarei sempre comigo. Gratidão!

À todas as pessoas especiais, que estiveram ao meu lado, na torcida por mim, agradeço imensamente.

A Deus.

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

RESUMO

A presente pesquisa de dissertação, teve sua construção desenvolvida sobre a temática: a participação das crianças, tendo, como título, “Participação das crianças: um estudo no contexto da Educação Infantil”. Tal estudo teve, como problemática: “Como se constitui a participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos de participação da criança no planejamento?” Buscou-se, por meio desta pesquisa elencar algumas questões norteadoras como: “O que se entende por infância (s)?; O que dizem os documentos e a legislação brasileira sobre a Educação Infantil?; O que é Participação das crianças?; O que é necessário ao planejamento em que a criança é respeitada em seus direitos de participação?”. Tendo como objetivo geral: Identificar e analisar a constituição da participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos e o lugar da criança no planejamento. A partir deste objetivo geral, destacou-se alguns objetivos específicos, sendo eles: (I) Refletir sobre a concepção de infância (s); (II) Contextualizar a Educação Infantil no contexto brasileiro; (III) Conceituar participação infantil e (IV) Compreender de que maneira os espaços, tempos e materiais auxiliam no trabalho pedagógico para participação das crianças. Para atingir o objetivo proposto, foram utilizados, como caminho metodológico, uma abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica, estado do conhecimento e a pesquisa de campo envolvendo a pesquisa-ação e observação participante, sendo assim desenvolveu-se a pesquisa, em uma turma de Educação Infantil, mais especificamente, o Maternal, com crianças de três a quatro anos de idade juntamente a professora titular da turma. Por fim, os resultados pertinentes desta pesquisa possibilitam a compreensão que a participação das crianças é um direito disposto a elas e que os professores que atuam com as crianças precisam considera-las como participantes do cotidiano infantil. A escuta sensível, o planejamento centrado na criança e as observações constituem parte fundamental para que participação das crianças aconteça. Também destaca-se que as ações pedagógicas estão entrelaçadas com a participação das crianças mediante ao planejamento e execução dos espaços, tempos e materiais.

Palavras-chave: Participação das crianças; Educação Infantil; Escuta sensível; Planejamento investigativo; Ação Pedagógica.

ABSTRACT

The present dissertation research had its construction developed on the theme: the participation of children, having, as its title, “Children's participation in children's daily life: a study in the context of Early Childhood Education”. This study had, as problematic: “How is the participation of children constituted from pedagogical interventions that respect the rights of participation and the place of the child in the planning?” Through this research, we sought to list some guiding questions such as: “What is meant by childhood(s)?; What do documents and Brazilian legislation say about Early Childhood Education?; What is Child Participation?; What is necessary for planning in which the child is respected in his participation rights?”. With the general objective: To identify and analyze the constitution of children's participation based on pedagogical interventions that respect the rights and place of children in planning. From this general objective, some specific objectives were highlighted, namely: (I) Reflect on the conception of childhood(ies); (II) Contextualize Early Childhood Education in the Brazilian context; (III) Conceptualize child participation and (IV) Understand how spaces, times and materials help in the pedagogical work for children's participation. In order to reach the proposed objective, a qualitative approach was used as a methodological path, with the use of bibliographical research, state of knowledge and field research involving action research and participant observation. kindergarten class, more specifically, kindergarten, with children from three to four years old together with the main teacher of the class. Finally, the relevant results of this research make it possible to understand that children's participation is a right available to them and that teachers who work with children need to consider them as participants in children's daily life. Sensitive listening, child-centered planning, and observation are a fundamental part of making children's participation happen. It is also highlighted that the pedagogical actions are intertwined with the participation of children through the planning and execution of spaces, times and materials.

Keywords: Children's participation; Child education; Sensitive listening; Investigative planning; Pedagogical Action.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Imagem 1- Organização da sala, espaços e materiais.....	25
Imagem 2- Organização da sala, espaços e materiais.....	26
Imagem 3- Organização da sala com cantos temáticos.....	27
Imagem 4- Momentos de exploração.....	27
Imagem 5- Cantos temáticos sala de berçário.....	28
Imagem 6- Cantos temáticos sala de berçário.....	28
Imagem 7- Propostas com berçário.....	29
Imagem 8- Cantos temáticos sala de maternal.....	29
Imagem 9- Cantos temáticos sala de maternal.....	30
Imagem 10- Espaços da escola.....	96
Imagem 11- Organização da sala de aula.....	98
Imagem 12- Reorganização da sala.....	99
Imagem 13- Sala de referência.....	99
Imagem 14- Produções realizadas pelas crianças.....	100
Imagem 15: A professora.....	101
Imagem 16: As crianças.....	101
Imagem 17- Momento da acolhida no café da manhã.....	103
Imagem 18- Chegada na sala de aula.....	103
Imagem 19- Propostas desenvolvidas com jogos e em sala de aula.....	104
Imagem 20- Propostas com giz de cera e argila.....	105
Imagem 21- Contações de histórias.....	107
Imagem 22- Momentos intimistas crianças e auxiliar de desenvolvimento infantil.....	108
Imagem 23- Recorte e colagem dos peixes.....	109

Imagem 24- Pesca de tampinhas.....	110
Imagem 25- Construindo peixes com argila.....	111
Imagem 26- Exploração com o aquário da escola.....	111
Imagem 27- Corpo em ação.....	112
Imagem 28- Fundo do mar.....	113
Imagem 29- Construção.....	114
Imagem 30- Desenho com tinta guache.....	114
Imagem 31- Explorando o estojo da pesquisadora.....	115
Imagem 32- Canto temático cozinha.....	116
Imagem 33- Vivências.....	116
Imagem 34- Canto temático da escrita.....	124
Imagem 35- Desenhos realizados pelas crianças.....	125
Imagem 36- Experiências de desenho e escrita.....	126
Imagem 37- Exposições.....	127
Imagem 38- Canto temático do salão de beleza.....	128
Imagem 39- Vivências no espaço do salão de beleza.....	129
Imagem 40 – O brincar no salão de beleza.....	130
Imagem 41- Norma da turma: Sentar no tatame para ouvir as histórias.....	131
Imagem 42 - Norma da turma: Respeitar os colegas e a professora.....	132
Imagem 43 - Norma da turma: Escutar as professoras.....	132
Imagem 44 - Norma da turma: Ter paciência no refeitório.....	133
Imagem 45- Momentos de troca.....	133
Imagem 46 - Espaço do “construtor”	138
Imagem 47 - Exploração do espaço.....	139

Imagem 48 - Fotografia das crianças explorando o canto temático.....	139
Imagem 49 – Construções das crianças.....	141
Imagem 50 – Fotografias.....	141
Imagem 51- O fotografar.....	142
Imagem 52 – Explorando as fotografias.....	143
Imagem 53- O olhar aguçado.....	143
Imagem 54 - Espaço dos animais.....	145
Imagem 55 – Vivenciando o espaço dos animais.....	145
Imagem 56 - Espaço “O quarto do bebê”	147
Imagem 57 – Exploração do ambiente do quarto do bebê.....	149
Imagem 58 – Vivências do cotidiano.....	150
Imagem 59 - Contação de histórias.....	152
Imagem 60- Espaço das lanternas.....	153
Imagem 61- Investigando lanternas.....	154
Imagem 62- O fluir da imaginação.....	155
Imagem 63 - Espaço “desvendando histórias”	156
Imagem 64- Inventando histórias.....	157
Imagem 65- Construindo enredos.....	158
Imagem 66- Encontros.....	162

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1: Nuvem de palavras da categoria participação das crianças.....	34
ILUSTRAÇÃO 2: Escola como papel de maternidade	53
ILUSTRAÇÃO 3: Pintura “A criança nobre”	56
ILUSTRAÇÃO 4: A creche não é cabideiro	68
ILUSTRAÇÃO 5: A grande máquina escolar	75
ILUSTRAÇÃO 6: O Programa.....	78

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Tese e Dissertações referentes ao Estado do Conhecimento.....	36
QUADRO 2: Metodologia abordada nas dissertações e teses selecionadas	42
QUADRO 3: Autores abordados neste projeto	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Resultado das dissertações e teses encontrados na BDTD.....	38
Gráfico 2- Instituições das teses e dissertações encontradas.....	39
Gráfico 3 - Região das pesquisas encontradas sobre a participação.....	40
Gráfico 4 - Demonstrativo das regiões das pesquisas selecionadas.....	40
Gráfico 5 - Demonstrativo dos anos em que ocorreram as defesas das pesquisas selecionadas..	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CDC	Convenção dos Direitos da Criança

SUMÁRIO

POR QUE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS PRECISA FAZER-SE PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? INTRODUZINDO O ASSUNTO.....	19
CAPÍTULO I	
1 O PRIMEIRO EMBARQUE: INÍCIO DE UMA JORNADA.....	24
CAPÍTULO II	
2 ESTADO DE CONHECIMENTO: O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	33
2.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	38
CAPÍTULO III	
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	51
3.1 O ASSISTENCIALISMO E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
3.2 A CULTURA DA INFÂNCIA E O ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
CAPÍTULO IV	
4 A CRIANÇA E A PARTICIPAÇÃO.....	67
4.1 A PARTICIPAÇÃO COMO ENREDO PRINCIPAL DAS CRIANÇAS.....	69
4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAR POR QUÊ, PARA QUÊ.....	76
4.3 O ESPAÇO E MATERIAIS COMO UM CONVITE A PARTICIPAÇÃO.....	79
4.4 A LIGAÇÃO ENTRE TEMPO E CRIANÇAS NA INFÂNCIA.....	80
CAPÍTULO V	
5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	83
5.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	84
5.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	84
5.3 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	86
5.4 PESQUISA DE CAMPO.....	87

5.4.1 PESQUISA DE CAMPO: PARTICIPANTES E AÇÕES.....	88
5.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	92
5.6 PRODUTO FINAL.....	92
CAPÍTULO VI	
6 UM OLHAR OBSERVADOR: A CRIANÇA NO CENTRO DO PLANEJAMENTO.....	95
6.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: A SALA DE AULA E A INSTITUIÇÃO.....	95
6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA: CRIANÇAS E PROFESSORA.....	100
6.3 OBSERVAÇÕES PILOTO: CONHECENDO OS ENREDOS.....	102
6.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: VIVENCIANDO O COTIDIANO INFANTIL.....	105
CAPÍTULO VII	
7 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: OS CONVITES À PARTICIPAÇÃO.....	119
7.1 PARTICIPAÇÃO: OBSERVAÇÃO, ESCUTA SENSÍVEL E PLANEJAMENTO CENTRADO NA CRIANÇA.....	122
7.2 PARTICIPAÇÃO: INTERAÇÕES E IMAGINAÇÃO.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CONVITE A NOVOS COMEÇOS.....	162
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PILOTO.....	178
APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	180
APÊNDICE C: TERMO DE DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA.....	182
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS FAMÍLIAS.....	184
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA.....	189
APÊNDICE F: TERMO DE ASSENTIMENTO.....	193
APÊNDICE G: PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	195
APÊNDICE H: PRODUTO FINAL.....	203

POR QUE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS PRECISA FAZER-SE PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? INTRODUZINDO O ASSUNTO

A Educação Infantil é carregada de dias alegres, espontâneos, investigativos, provocativos, que nos fazem encher o coração de emoções e sensações novas a cada dia. Quando as crianças adentram esse espaço, elas trazem consigo uma bagagem de experiências sobre como ver e entender o mundo que as cerca, descobrindo-o e explorando-o de inúmeras formas e possibilidades. Neste sentido, um conceito que necessita ficar mais claro refere-se à participação das crianças, pois, na Educação Infantil, são as crianças que trazem consigo a curiosidade e o desejo em compreender o que acontece em seu cotidiano.

Mediante essa participação, questões emergem e elucidam ideias como o acolher a criança como um todo, seus interesses, angústias, desejos, peculiaridades e curiosidades. As crianças são seres capazes e potentes, criam suas próprias hipóteses de comunicar-se e relacionar-se com o mundo, sendo um ser participativo, tendo autonomia em seus processos de aprendizagem, por meio de suas iniciativas e pelas suas singularidades em ver e sentir o mundo à sua volta.

Necessitamos superar o estereótipo de que a criança é um ser incompleto ou dependente, conceitos que foram sendo construídos pela historicidade da Educação Infantil e que ainda são abarcados por meio de práticas educativas.

A escola de Educação Infantil, em especial, necessita ser um local provocativo, que favoreça e possibilite espaços, materiais e tempo em seu cotidiano para que, de forma significativa, a participação das crianças seja exercida.

A participação necessita estar entrelaçada ao cotidiano infantil, neste sentido, por ser professora de uma escola de Educação Infantil, vejo como é imprescindível compreender e colocar em prática esse conceito. Por isso, tal pesquisa precisa ser dialogada e debatida, para que mais profissionais possam, de fato, entender como acontece essa participação das crianças.

Ademais, esta pesquisa traz à tona questões importantes para Educação Infantil, pois buscamos mostrar que as crianças são seres históricos e de direitos, que necessitam serem ouvidas e compreendidas, sendo assim, esta temática torna-se relevante.

Partindo dessas premissas, o presente trabalho, que é intitulado “A participação das crianças no cotidiano infantil: um estudo no contexto da Educação Infantil”, pretende buscar reflexões acerca da temática da participação das crianças. Assim, ao iniciar o processo de escrita desta pesquisa, realizamos algumas perguntas inquietantes, como (I) O que se entende por

infância (s)?; (II) O que dizem os documentos e a legislação brasileira sobre a Educação Infantil?; (III) O que é participação das crianças?; (IV) O que é necessário ao planejamento em que a criança é respeitada em seus direitos de participação?.

Tais indagações nortearam a problemática desta pesquisa, que é: “Como se constitui a participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos de participação da criança no planejamento?”. O objetivo geral desta pesquisa também foi baseado em como “Identificar e analisar a constituição da participação da criança a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos de e o lugar da criança no planejamento”. Apresentamos também os objetivos específicos, que são: (I) Refletir sobre a concepção de infância (s); (II) Contextualizar a Educação Infantil no contexto brasileiro; (III) Conceituar participação das crianças e (IV) Compreender de que maneira os espaços, tempos e materiais auxiliam no trabalho pedagógico para a participação das crianças.

A origem deste estudo decorre das inúmeras indagações feitas no cotidiano infantil, de modo que esta pesquisa visa entender por que meios essas interrogações podem ser respondidas, sendo um desses questionamento, como as crianças são participativas em sala de aula, por meio da ação pedagógica do professor.

Para atingir os objetivos propostos, buscamos alinhar a metodologia desta dissertação, assim ela tem um cunho qualitativo, com uso de pesquisa bibliográfica, estado de conhecimento e pesquisa de campo que envolveu a observação participante e a pesquisa-ação. Desse modo, a pesquisa ocorreu em uma escola de Educação Infantil, que pertence à cidade de Getúlio Vargas/RS. Os participantes desta pesquisa são crianças com idade entre três e quatro anos e a professora regente, ambos constituem uma turma do Maternal da referida escola. Como as crianças frequentam o turno integral, o turno escolhido para a realização desta pesquisa de campo foi o matutino. Para a realização desta pesquisa optou-se por fazer na mesma escola em que a pesquisadora atua como professora, assim fortalecendo os vínculos com as crianças.

Primeiramente, aconteceu a observação piloto para a compreensão da rotina de sala de aula, horários, a interação das crianças, entre elas mesmas e com a professora, bem como no que tange à organização da turma.

O segundo passo referiu-se à observação participante, que se destinou à observação sobre como a professora oportunizou espaços para que as crianças fossem participativas dos espaços brincantes na sala, nos enredos do cotidiano, o que as crianças se interessavam e falavam e, após isso, foi realizado o planejamento de propostas, espaços brincantes, realizados pela pesquisadora na pesquisa-ação.

Em continuidade, o terceiro passo, a pesquisa-ação, aconteceu a intervenção nesse espaço, contribuindo com as crianças e a professora, trazendo à tona o que foi observado e planejado, organizando espaços brincantes, momentos em que os objetos de estudo das crianças estiveram em evidências, em que seus desejos e interesses estiveram propostos para exploração.

Após esses passos, realizamos a coleta e análise de dados, por meio das vivências com as crianças e a professora, desde as observações até a pesquisa-ação, foram analisadas e organizadas por meio do estudo de Bardin (2016), tendo a análise em três etapas, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações. Para a análise dos dados, a documentação pedagógica também foi de grande valia, pois, a partir dela, pode ser descrito o que foi observado e registrado, para, posteriormente, interpretar as vivências com as crianças.

Dessa forma, a presente dissertação divide-se em sete capítulos. O primeiro intitulado: “O primeiro embarque: início de uma jornada” apresenta a jornada profissional da pesquisadora e como a participação das crianças aconteceu ao longo dessa caminhada.

O segundo capítulo, cujo título é “Estado de conhecimento: o que as pesquisas revelam sobre a participação na Educação Infantil?”, discute os aspectos referentes ao estado de conhecimento, apresentando e analisando os resumos de teses e dissertações que evidenciam a participação das crianças. Para a construção deste capítulo, foram utilizados autores como: Morosini (2014), Ferreira, (2012), Bastos (2014), Almeida (2015), Vasconcelos (2015), Arcuri (2017) e Campos (2020)

O terceiro capítulo, denominado “Contextualização da Educação Infantil no Brasil”, inicialmente, apresenta o contexto da Educação Infantil, em específico no Brasil, abarcando aspectos históricos, culturais e legais, que refletem ainda no contexto atual, como também trazendo à tona o assistencialismo em seu percurso histórico. Este capítulo, além disso, aborda os novos conceitos e legislações sobre a criança e a Educação Infantil. Para sustentar as discussões, foram utilizados alguns autores como: Kuhlmann Júnior (2001), Tonucci, (2008), Ariés (1981), Sarmiento (2005), como também documentos e normativas federais como a Resolução CNE/CEB 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009b), Constituição Federal (BRASIL, 1988), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

O quarto capítulo discute sobre “A criança e a participação”, enfatizando a participação das crianças, conceituando sobre participação, o porquê ela precisa fazer-se presente na Educação Infantil, destacando a escuta sensível para os interesses, os desejos e os anseios que

as crianças trazem, bem como sobre o fato de o docente necessitar de planejamento de espaços, materiais e o tempo para que a participação das crianças aconteça. Para embasar teoricamente o capítulo foram consultados autores como: Angotti (2006), Fochi, Redin, Gomes (2013), Agostinho (2016), Pasquali (2007), Rinaldi (2012), Staciolli (2013), Ritscher (2013), Ostetto (2000) e Fochi (2015).

O quinto capítulo, “Metodologia da pesquisa”, apresenta a metodologia utilizada para a realização da dissertação, descrevendo que se realizou uma pesquisa com abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica, estado de conhecimento, pesquisa-ação, observação participante e pesquisa de campo. Para a elaboração deste capítulo, foram utilizados autores como: Ludke, André (1986), Koche (1997), Minayo (1994), Demo (1995), Morosini, Fernandes (2014), Bardin (2016) e Thiollent (1988).

No sexto capítulo, cujo título é “Um olhar observador: a criança no centro do planejamento”, aborda como aconteceram as observações tanto piloto quanto a participante, analisando como a participação aconteceu dentro de sala de aula, em uma turma de maternal, com crianças de três a quatro anos.

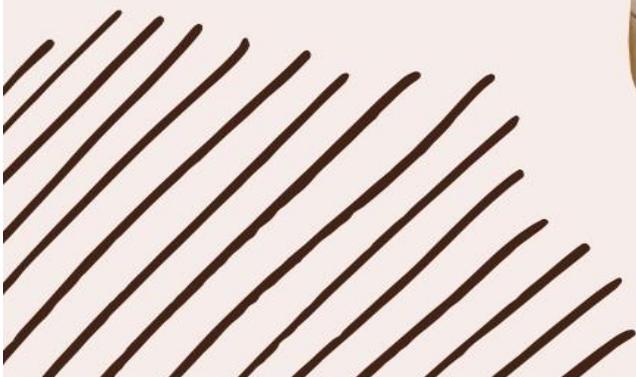
O sétimo capítulo, intitulado: “Intervenções pedagógicas: os convites à participação”, apresenta a análise da pesquisa, abordando como a participação das crianças aconteceu durante as intervenções pedagógicas, mediante a viabilização de espaços, tempos e materiais. Para embasar teoricamente este capítulo, foram utilizados autores como: Ostetto (2017), Proença (2018), Vasconcelos e Fochi (2016), Vygotski (1998), Hoyuelos (2006), dentre outros autores.

Ao final, são apresentadas considerações finais sobre a temática desta pesquisa, mostrando que a questão não se conclui por aqui, muito pelo contrário, há uma gama de possibilidades e apontamentos para novos caminhos serem seguidos para continuidade desta investigação.

CAPÍTULO I



O PRIMEIRO EMBARQUE: INIÍCIO DE UMA JORNADA



1 O PRIMEIRO EMBARQUE: INÍCIO DE UMA JORNADA

Trocar as lentes, os pontos de vista,
 escutar desde cedo nossos insights e percepções
 Com o coração e com a intuição.
 Trocar uma e outra vez nossas lentes,
 pois as possibilidades são tantas
 quanto às diferentes crianças,
 quanto aos diferentes momentos,
 quanto ao estado de ser de quem escuta.
 Não há um caminho único, nem atalhos.
 Há muitas ramificações
 Para chegar onde?
 Na verdade de cada criança.
 (FRIEDMANN, 2020, p. 138).

Antes de iniciar esta pesquisa, várias reflexões começaram a rodear-me¹ um verdadeiro embarque já havia sido começado, pois ao deparar-me com a temática sobre a participação das crianças dentro da Educação Infantil, iniciei a análise mais profunda que poderia fazer: Será que todas as crianças que estavam comigo enquanto professora foram realmente participantes ativas em sala de aula? Será que as infâncias eram acolhidas? Quais eram as lentes que me guiavam como Freidman (2020) afirma e, ainda mais, será que as minhas lentes foram trocadas ao longo dessa jornada?

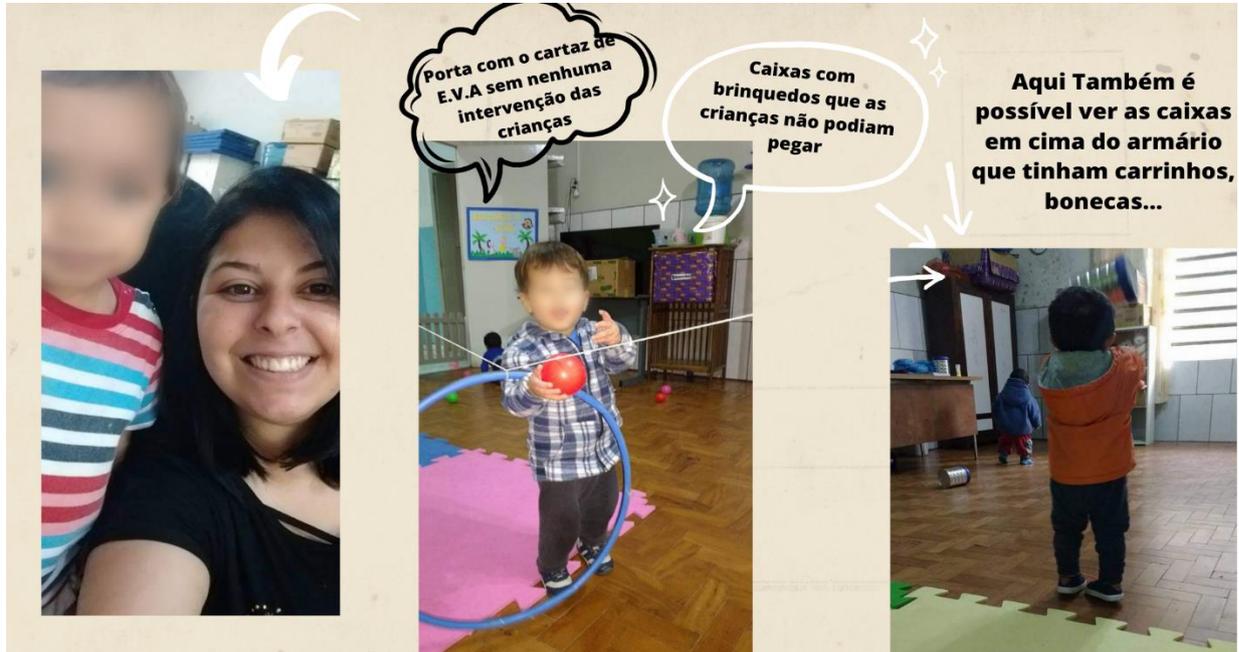
A partir dos desassossegos, comecei a refletir sobre minha jornada na Educação Infantil versus a participação, ao iniciar minha carreira lá em 2014, recém-saída no curso normal, ao deparar-me com minha primeira turma de bebês e crianças bem pequenas, recordo do nervosismo e de sentir-me, em muitos momentos, perdida. Além disso, como não tinha base para pensar o pedagógico com essas crianças, pois na minha formação do curso normal, não havia no currículo nenhuma matéria de Educação Infantil, tudo era focado apenas no Ensino fundamental e em muitos momentos, reproduzia o que via, da internet, em impressões de folhas com desenhos prontos, não construía nada do que vinha das crianças, elas eram expectadoras do que eu, enquanto professora, levava para elas, ou seja, as crianças participavam apenas em momentos isolados.

Dessa forma, em minha sala, as crianças não tinham autonomia, os brinquedos ficavam todos em cima de armários em caixas fechadas no alto e quando eu, professora, queria que elas brincassem com algo, tirava do alto e dava-lhes, a estética da sala era formada por cartazes de

¹ Este capítulo, está escrito em primeira pessoa, por se tratar do relato pessoal da pesquisadora, suas vivências e experiências na Educação Infantil.

E.V.A, que eu havia mandado fazer, sem nenhum contato das crianças. As imagens a seguir, referem-se ao ano de 2017.

Imagem 1- Organização da sala, espaços e materiais



Fonte: Acervo pesquisadora

Com o início da graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul- campus Erechim, e a iniciação nos estudos sobre Educação Infantil, infância (s), aprendizados, vivências, minha prática começou a ser pensada e novos rumos foram sendo seguidos, as crianças tornaram-se pertencentes da sala nos anos que se seguiram e começaram a ser participantes ativas.

Imagem 2- Organização da sala, espaços e materiais



Fonte: Acervo pesquisadora

O primeiro passo para que as crianças se tornassem mais participantes da sala de aula foi pensar a entrada, a porta da sala. Dessa forma, tirei o cartaz que havia ali e coloquei todas as fotografias das crianças. Lembro-me da euforia que todos esboçavam em ver a sua imagem na porta da sala, elas buscavam encontrar e identificar os colegas, as pessoas que passavam por ali eram chamadas para mostrar os colegas delas.

Dando sequência às mudanças, comecei a refletir sobre o que as crianças se interessavam em brincar, partindo dessa observação, pude ver que as crianças brincavam de “casinha”, fazendo “comidinha” e como as crianças ficavam em turno integral na escola, elas deitavam muito no tatame, no chão.

Pensando nisso, elaborei dois cantos, o primeiro foi o da cozinha, como estava iniciando esse processo de ressignificação, não tinha muitos materiais reais para a organização desse canto, então, comecei a guardar os que tinha em casa, também as famílias auxiliaram, trazendo muitas embalagens, algumas panelas, colheres, entre outros. Desse modo, consegui montar e organizar da melhor forma que pude e com os recursos que tinha naquela época. O segundo foi o espaço do descanso, em minha casa, tinha uma barraca, levei-a e montei com almofadas para que ficasse acolhedor e convidativo.

Imagem 3- Organização da sala com cantos temáticos



Fonte: Acervo pesquisadora

Esses espaços pensados para promover a participação das crianças encantou-me, pois enquanto muitos profissionais falavam que eu estava “maluca” em trazer uma barraca para sala, percebi o quanto as crianças estavam acolhidas, seguras, brincando e interagindo por meio dos seus interesses.

Imagem 4- Momentos de exploração



Fonte: Acervo pesquisadora

Desde o ano de 2017, essas reflexões sobre a participação das crianças foram sendo observadas por mim e foram ganhando formas em sala de aula. Ouvindo os interesses das crianças, observando as brincadeiras, os projetos foram sendo desenvolvidos, cantos temáticos foram sendo elaborados, intervenções pedagógicas foram acontecendo. Os brinquedos sempre ao alcance das crianças, como cuidado aos materiais que estavam sendo proporcionados às crianças e comecei, de fato, a planejar, colocando as crianças no centro do planejamento. Esses cantos representam o decorrer do ano de 2018 com uma turma de creche, Berçário II com crianças de e 1 e 2 anos de idade.

Imagem 5- Cantos temáticos sala de berçário



Fonte: Acervo pesquisadora

Imagem 6- Cantos temáticos sala de berçário



Fonte: Acervo pesquisadora

No ano de 2019, ainda permaneci com o berçário, naquele ano, muitas fotos acabaram se perdendo quando houve uma pane no sistema do meu aparelho eletrônico, porém algumas fotografias estavam salvas em e-mails e pude resgatá-las.

Imagem 7- Propostas com berçário



Fonte: Acervo pesquisadora

No ano de 2020, ano da pandemia, e, posteriormente, 2021, estive como professora das crianças da Pré-escola, em um Maternal com crianças de 3 e 4 anos de idade. Seguindo os mesmos conceitos e estudos, a sala foi pensada em acolher os interesses de investigação das crianças. Como 2020, o ensino foi remoto, apenas no ano de 2021 é que as aulas voltaram a ser presenciais e então a sala pode ser ambientalizada pelas crianças. Naquele ano, foram investigados o ateliê, canto do mercado, pista de carrinhos...

Imagem 8- Cantos temáticos sala de maternal



Fonte: Acervo pesquisadora

Imagem 9- Cantos temáticos sala de maternal



Fonte: Acervo pesquisadora

Fica perceptível ver que, com o passar dos anos, vamos ampliando nosso repertório e buscando, cada vez mais, formas de expandir os conhecimentos que as crianças trazem à tona. Também fica claro como a escola em que trabalho buscou estudar sobre a infância e trazer uma mobília pensada inteiramente para que as crianças tenham total e livre acesso aos materiais disponíveis.

Assim, uma escuta sensível é possível, pois, durante a minha trajetória tanto profissional quanto acadêmica, pessoas incríveis passaram por mim e compartilharam seus ensinamentos ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos, de direitos e que são participantes de seus processos de aprendizagens.

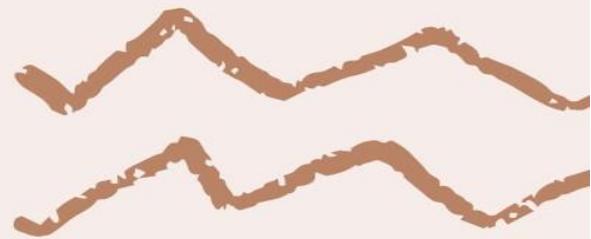
Não há como colocar aqui todas as fotografias em que guardei com muito carinho nesses anos como professora de Educação Infantil. Mas a essência da mudança em minha vida profissional pode ser bem-vista nessas imagens. O que representa é que não somos seres prontos e muito menos acabados, Freire afirma que “aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50). Em outros termos, sempre podemos ampliar nossas experiências, amadurecer e crescer.

Nessa jornada, também pude vivenciar a coordenação pedagógica, em que busquei trazer aos profissionais envolvidos na escola a importância da participação das crianças em todos os contextos escolares, seja em sala, no refeitório, no recreio, em todos os espaços.

Atualmente, como professora em jornada integral de berçário, busco, dia após dia, dar suporte para que as crianças que estão comigo sejam participativas e tenham pertencimento em sala de aula. Isto não significa que é tarefa fácil, vindo de muitos erros e acertos, sentir na pele as mudanças que ocorrem de dentro de nós para fora.

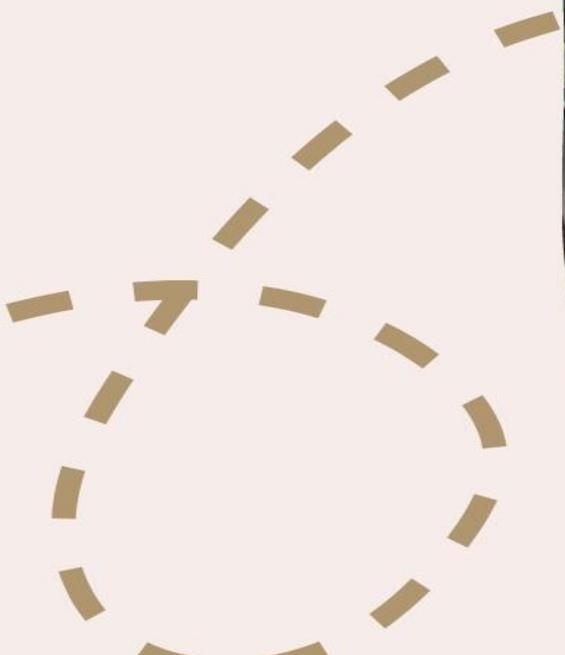
Ao estar ligada à Educação Infantil e vivenciá-la diariamente, fica evidente a necessidade de trazermos, em mais âmbitos, as discussões sobre as crianças, a escola, para entender o todo, ou seja, quais as brincadeiras, quais os interesses, o que as crianças buscam investigar, quais as interações, dentre outros conceitos. Assim, faz-se presente, atualmente, pensar e refletir sobre a participação das crianças dentro da Educação Infantil, para evidenciar a outros profissionais que esse tema pode ser pensando por outro viés, pensar realmente na criança.

No próximo capítulo, constará o estado do conhecimento, investigando sobre o que as pesquisas no âmbito de teses e dissertações relatam acerca do tema da pesquisa: participação das crianças.



CAPÍTULO II

ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?



2 ESTADO DE CONHECIMENTO: O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O estado do conhecimento compõe-se como uma parte do processo de pesquisa científica, à vista disso, é possível pesquisar sobre um determinado assunto e conhecer mais acerca do tema de investigação, sobre o que já está sendo desenvolvido sobre ele. Dessa forma, o estado de conhecimento é um grande instrumento, que pode ser utilizado, pois consegue mostrar o que já está sendo e o que já foi produzido e discutido sobre o determinado assunto, não somente para aquele que o concretiza, bem como para quem pode utilizar, aprofundando ainda mais saberes, por intermédio de trabalhos sobre o objeto que se quer estudar.

A autora Ferreira (2002) determina que:

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (FERREIRA, 2002, p. 257).

Morosini também aborda o estado de conhecimento como “a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI, 2014, p. 155).

O estado do conhecimento abrange uma vasta e ampla compreensão do que está sendo investigado, sendo assim, ao elaborar o estado de conhecimento, é permitido mapear as ideias que já são existentes, transmitindo segurança sobre determinado assunto que se está estudando. Por meio desse assunto, é que se norteará o passo a passo da investigação, mediante as demais produções intelectuais (MOROSINI, 2014).

Para tanto, utilizamos a plataforma Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para a realização do estado de conhecimento, sendo analisadas teses e dissertações. Optamos pela BDTD, por ser uma plataforma concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Essa plataforma teve seu lançamento oficial no final do ano de 2002 e “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das

teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa”². Na atualidade, conta com 584.546 dissertações e 215.168 teses, totalizando 799.714 documentos³.

Ao refletir sobre quais descritores seriam utilizados, pensamos em fazer uma nuvem de palavras que se encaixam com a temática, a fim de contribuir para a escolha dos descritores.

Sendo assim, realizamos uma nuvem de ideias, elencando palavras que pudessem auxiliar nessa busca. Para tanto, segue um emaranhado de palavras que evidenciam a participação das crianças.

Ilustração 1: Nuvem de palavras da categoria participação das crianças



Fonte: Pesquisadora, 2023

Ao adentrar no site da plataforma Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), deparamo-nos com a possibilidade de duas buscas, a primeira é a busca de um descritor e a segunda, pela busca avançada. Optamos pela busca avançada de cada descritor, delimitando o mapeamento a partir do tipo de documento, ilustração, ano da defesa e idioma. A partir desse pressuposto, realizamos o levantamento das teses e dissertações com os seguintes descritores: “Participação das crianças”, “Participação das crianças e planejamento” e “Participação das crianças, tempos, materiais e espaços”, os quais deveriam estar contidos em

² Dados retirados do site da BDTD no dia 15 de julho de 2022, através do link: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>>

³ Esses dados foram retirados no dia 16 de abril de 2023, mas ao adentrar o site em outra data podem ser encontradas variações nas informações aqui prestadas, já que as publicações ocorrem a todo momento.

todos os campos de busca (título, autor, assunto, resumo português, resumo inglês, editor e ano de defesa).

Dessa forma, ao elencar os descritores, averiguamos o primeiro descritor “Participação das Crianças” e, ao aplicar o filtro mencionado, encontramos 3.203 trabalhos. Como foram encontrados diversos trabalhos, procuramos afinar ainda mais, aplicando, assim, um outro descritor como “Participação das Crianças e Planejamento”, encontrando 405 estudos. Posteriormente, aplicamos um terceiro filtro determinado como “Participação das crianças e Espaços, materiais e tempos”, encontrando 21 trabalhos acadêmicos.

Ao encontrarmos essa quantidade dos trabalhos de teses e dissertações, não haveria tempo hábil para apreciação de todos, dessa forma, optamos por delimitar que os descritores estivessem incluídos no título dos trabalhos e que possuíssem o idioma oficial do Brasil. O recorte temporal estipulado foi de 10 anos para todas as buscas realizadas, destinado então de 2012 a 2022.

Essa seleção também deu-se na análise dos resumos, averiguando se o enfoque da pesquisa destinava a participação das crianças, qual problemática de pesquisa e a metodologia escolhida pelos pesquisadores.

Dessa forma, ao realizar uma leitura mais minuciosa dos resumos dos trabalhos encontrados, dos descritores, verificamos que alguns destinavam-se a outros modelos de participações, bem como “participação dos adolescentes”, “participação das crianças em design de jogos infantis”, “Oficinas de cinemas com a participação das crianças na escola”, entre outros. Nessa direção, observamos que havia resultados que não condiziam com o assunto desta pesquisa. Portanto, esses trabalhos tiveram de ser retirados deste estado do conhecimento.

Nesse cenário, partindo dos resumos das teses e dissertações selecionadas, foi possível analisar que, na temática participação das crianças, os pesquisadores destacados alinharam-se com os objetivos desta pesquisa, o que será de grande aporte teórico tanto para este estado do conhecimento quando para a fundamentação teórica da pesquisa em si.

Para tanto, a seleção dessas teses e dissertações surgiu a partir da leitura feita dos resumos e do título das pesquisas. Posteriormente, analisamos os objetivos, a problemática da pesquisa e a metodologia, que mais pudessem identificar-se com o tema escolhido. Após a seleção das teses e dissertações, a leitura e a análise, selecionamos cinco dissertações e uma tese.

Quadro 1: Tese e Dissertações referentes ao Estado do Conhecimento

TESES E DISSERTAÇÕES DO ESTADO DE CONHECIMENTO					
Autor (a)	Título	Palavra-Chave	Ano da Defesa	Instituição de Ensino	Tipo do trabalho
Eliana Maria Ferreira	"Você parece criança!" os espaços de participação das crianças nas práticas educativas.	Práticas educativas; Pesquisa com crianças; Educação infantil	2012	Universidade Federal da Grande Dourados.	Dissertação
Lilian Francieli Morais de Bastos	A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com vez e voz	Participação Infantil; Crianças; Infâncias; Educação Infantil; Acolhimento	2014	Universidade Federal do Rio Grande	Dissertação
Synara do Espírito Santo Almeida	Participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil	Educação infantil; Participação de crianças; Rotinas escolares	2015	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação
Queila Almeida Vasconcelos	Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e	Pesquisa com crianças; Crianças bem pequenas, Participação Infantil; Aprendizagem;	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação

	interesses de aprendizagem	Educação Infantil;			
Priscila Abel Arcuri	A participação é um convite e a escuta um desafio. Estudo sobre a participação e a escuta de crianças em contextos educativos diversos	Participação das crianças; Escuta das crianças; Educação Democrática; Reggio Emilia	2017	Universidade de São Paulo	Dissertação
Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	“Minha tia mandou pintar mais”: A participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica	Educação Infantil; Participação infantil; Pedagogia da Infância; Prática Pedagógica; Sociologia da Infância.	2020	Universidade Federal de Sergipe	Tese

Fonte: Pesquisadora, 2023

Havendo o corpus de análise estabelecido, seguimos para as três etapas fundamentais para o estado do conhecimento que, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), são intituladas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada. Primeiramente, utilizamos a bibliografia anotada, que consiste na leitura flutuante dos resumos dos trabalhos e na sua organização em tabelas.

Posteriormente, após estruturar os dados das produções acadêmicas na bibliografia anotada, realizamos a bibliografia sistematizada, que se refere à seleção mais especificada dos trabalhos, descrevendo os objetivos propostos pelo pesquisador para o estado do conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Sendo assim, organizamos também uma tabela com as pesquisas, para facilitar o acesso aos dados, sendo eles: título das produções, metodologia, lócus da pesquisa/sujeitos pesquisados e autores citados.

Por meio da bibliografia sistematizada, podemos notar alguns aspectos referente ao tipo de trabalhos encontrados, sendo expostos nos gráficos apresentados na seção seguinte.

2.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Partindo da análise das produções acadêmicas apontadas, das dissertações e teses, algumas considerações necessitam ser pontuadas. Assim sendo, todos os trabalhos acadêmicos voltados para participação das crianças na Educação Infantil foram analisados.

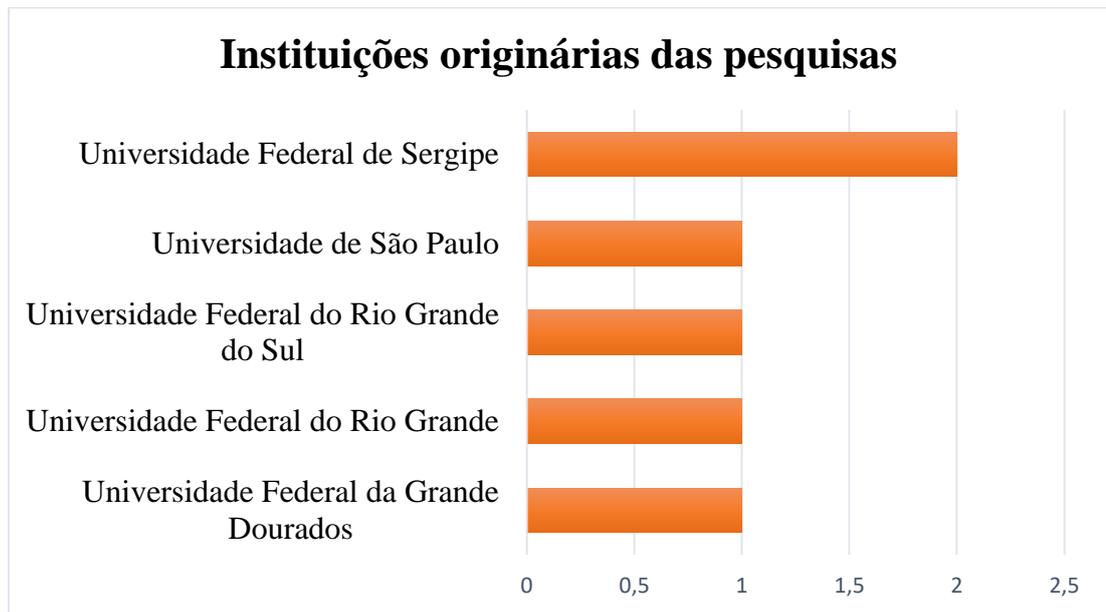
Por meio do gráfico, que segue, podemos evidenciar que a maior parte dos trabalhos encontrados é formada por dissertações, contabilizando cinco, sendo 83%, e uma tese totalizando 17%.

Gráfico 1- Resultado das dissertações e teses encontrados na BDTD



Tendo em vista o gráfico, que se acha na sequência, é interessante ressaltar que, por meio dessas pesquisas, as cinco dissertações e uma tese originam-se das universidades públicas. Na ilustração, segue a relação das instituições das dissertações selecionadas, sendo elas:

Gráfico 2- Instituições das teses e dissertações encontradas



Fonte: Pesquisadora, 2023

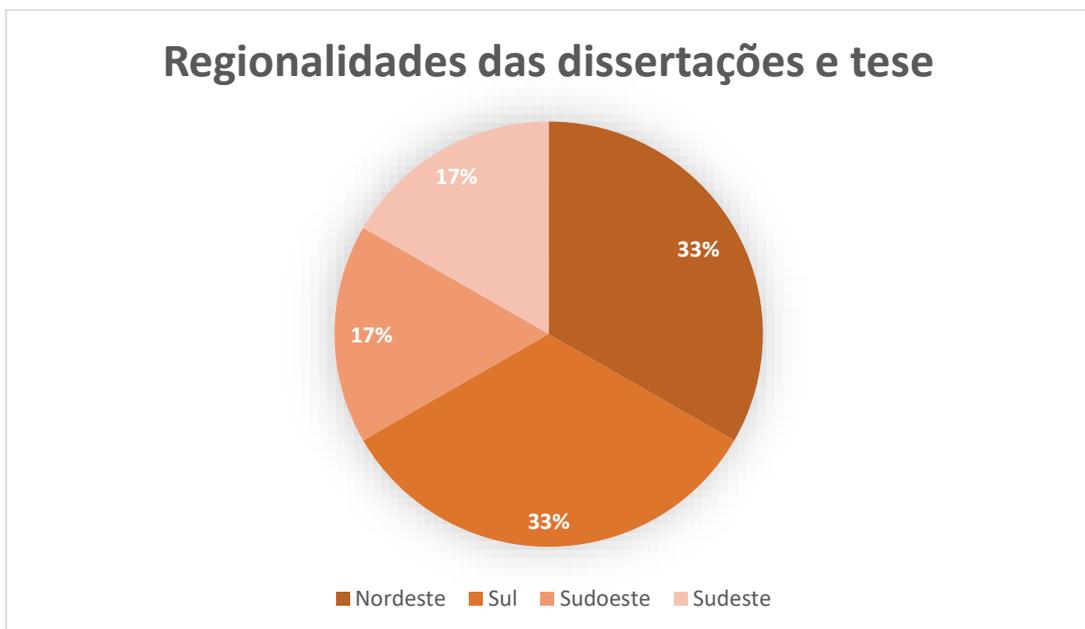
Para o enriquecimento dessa análise, pontuamos as regionalidades de cada produção científica. Podemos observar, a seguir, de forma mais detalhada, esse panorama, por intermédio do mapa brasileiro a fim de uma melhor visualização. Esses dados foram apresentados em números, permitindo a comparação entre as porcentagens de cada região. Seguem os dois próximos gráficos com a incidência de regiões:

Gráfico 3 - Região das pesquisas encontradas sobre a participação



Fonte: Pesquisadora, 2023

Gráfico 4 - Demonstrativo das regiões das pesquisas selecionadas



Fonte: Pesquisadora, 2023

Os trabalhos acadêmicos encontrados diferem entre o recorte estipulado nesta pesquisa, sendo assim, o gráfico a seguir mostra os anos das defesas desses trabalhos encontrados neste estado do conhecimento.

Gráfico 5 - Demonstrativo dos anos em que ocorreram as defesas das pesquisas selecionadas



Fonte: Pesquisadora, 2023

Mediante a seleção da plataforma Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ao elencar os seis trabalhos acadêmicos, conseguimos analisar as partes estruturantes deles. Por meio das leituras dos resumos dos seis trabalhos selecionados, sendo cinco dissertações e uma tese, percebemos o que motivou os autores para pesquisar o tema tão importante para Educação Infantil, os caminhos metodológicos utilizados pelos pesquisadores e os autores escolhidos para embasar teoricamente seus trabalhos. Assim, foi possível também evidenciar quais pesquisas e caminhos já foram adotados em relação à temática.

Quadro 2: Metodologia abordada nas dissertações e teses selecionadas

TÍTULO DAS PRODUÇÕES	METODOLOGIA	LÓCUS DA PESQUISA/SUJEITOS PESQUISADOS	AUTORES CITADOS
<p>Dissertação 2012</p> <p>"Você parece criança!" os espaços de participação das crianças nas práticas educativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Pesquisa qualitativa; → Estudo de caso; → Pesquisa etnográfica; → Observação; → Fotografias, filmagens e registro de voz; → Diário de campo; 	<p>Esta pesquisa buscou conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Dourados/MS</p>	<p>Elias (1980; 1994; 2006); Corsaro (2005; 2009); Kuhlmann (1198; 2001; 2003); Sarat (2004); Gebara (2005); Minayo (1993)</p>
<p>Dissertação 2014</p> <p>A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com vez e voz</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Pesquisa etnográfica; → Observação e escuta; → Registros, desenhos das crianças e falas; 	<p>A pesquisadora buscou compreender quais as formas de participação de um grupo de crianças que compõe a turma de nível II, com crianças entre 5 e 6 anos de idade, em uma Escola Municipal de Educação Infantil Tia Luizinha, compreendendo quais são os momentos e como os significam a participação das crianças.</p>	<p>Sarmento (1997; 2000; 2007); Corsaro (2011); Delgado (2004; 2007)</p>

<p>Dissertação 2015</p> <p>Participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil</p>	<p>→ Pesquisa qualitativa;</p> <p>→ Estudo de caso;</p> <p>→ Diário de campo;</p> <p>→ Fotografias e gravações de áudios;</p> <p>→ Roteiro de observação;</p> <p>→ Entrevista semiestruturada;</p>	<p>Os participantes da pesquisa foram 21 crianças, sendo 12 meninas e 09 meninos, com 05 anos de idade e 07 mulheres. Realizou-se nesta pesquisa dois encontros semiestruturados de atividades com as crianças e três encontros de grupo focal com as professoras.</p>	<p>Alanen (2001); Corsaro (2011); Franco (2006); Kramer (2006); Barbosa (2000); Barbosa E Horn (2008); Horn (2004); Rinaldi (2012)</p>
<p>Dissertação 2015</p> <p>Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem</p>	<p>→ Investigação qualitativa;</p> <p>→ Pesquisa com crianças;</p> <p>→ Fotografias;</p> <p>→ Diário de campo;</p>	<p>Participaram da pesquisa treze crianças entre 17 e 27 meses de uma pública de Educação Infantil de Porto Alegre e sete adultos</p>	<p>Brougère e Ulmann (2012); Fernandes (2009); Bogdan e Biklen (1994); Graue e Walsh (2003)</p>
<p>Dissertação 2017</p> <p>A participação é um convite e a escuta um desafio. Estudo sobre a participação e a escuta de crianças em contextos educativos diversos</p>	<p>→ Pesquisa qualitativa;</p> <p>→ Pesquisa bibliográfica;</p>	<p>A pesquisa busca estabelecer diálogos e ampliações sobre o debate a respeito da participação e escuta das crianças em contextos educativos, problematizando o que para possível esperar da participação das crianças, analisando relatos de experiências de dois projetos educativos, um na cidade de São Paulo e outro</p>	<p>Sarmiento (2007); Moran-ellis (2010); Qvortrup (2015); Sarmiento e Pinto (1997)</p>

		na cidade italiana de Reggio Emilia.	
Tese 2020 “Minha tia mandou pintar mais”: A participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> → Cunho etnográfico; → Pesquisa bibliográfico; → Observação participante; → Diário de campo; → Fotografia e gravações; 	Os participantes deste estudo foram dezessete crianças, de ambos os sexos, com idades de três e quatro anos e uma professora, integrantes de uma escola municipal de Educação Infantil de Aracaju/SE. A pesquisadora utilizou-se de observação participante, anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo. Realizou-se também grupos de interesses com as crianças e entrevista semiestruturada com a professora.	Hart (1992); Sarmiento (2005); Fernandes (2005; 2009) Tomás (2006); Agostinho (2009; 2010); Trevisan (2014); Bae (2009; 2015); Woodhead (2005)

Fonte: Pesquisadora, 2023

Dando continuidade às análises das pesquisas, passamos à bibliografia categorizada, que consiste na separação dos trabalhos em unidades de sentido, sendo assim, nessa etapa, serão unificadas por aproximação temática as publicações encontradas (MOROSINI; KOHLSANTOS; BITTENCOURT, 2021). Nessa fase do estado do conhecimento, optamos por não realizar a categorização das produções encontradas, pois como há apenas seis trabalhos encontrados, não faz sentido dividi-los em categorias de análise. Sendo assim, buscamos analisar cada uma das seis pesquisas.

Partindo dessas ideias, destacamos os aspectos importantes sobre cada produção acadêmica, partindo da leitura de seus resumos. Sendo assim, a pesquisa “Você parece criança!

Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas”, de Eliana Maria Ferreira (2012), teve como objetivo conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Dourados/MS. A pesquisadora realizou sua investigação com crianças de três anos e dois meses a quatro anos e quatro meses no período de seis meses.

A autora utilizou, como apoio, filmagens, registros de voz, fotografias e diário de campo. Ferreira (2012) contou em sua pesquisa que a participação das crianças está nitidamente marcada pelo mundo dos adultos, que identificam a criança ainda como um ser incompleto e buscam a necessidade de preparação delas, porém a autora mostra que as crianças criam estratégias para desviarem desses obstáculos impostos pelos adultos. Por meio das falas das crianças, a pesquisadora pode observar que as crianças estabelecem redes de relações e o aspecto de poder adulto versus criança esteve muito visível nas práticas cotidianas.

A dissertação intitulada “A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com vez e voz”, de Lilian Francieli Moraes de Bastos (2014), teve como objetivo compreender quais as formas de participação de um grupo de crianças que compõe a turma ao nível II, com cinco e seis anos de idade de uma escola municipal de Educação Infantil Tia Luzinha, a partir de suas manifestações do cotidiano escolar. A autora investigou quais foram os momentos da rotina em que as crianças percebem que são participativas, o que elas pensam sobre o momento e como os significam.

Bastos (2014) destaca que as crianças são sujeitos de direitos, capazes de participar e opinar sobre o meio em que estão inseridas. Também descreve que a pesquisa é um processo investigativo “COM” crianças e não sobre elas, tendo, como principais instrumentos metodológicos, a observação, a escuta, os registros, os desenhos e falas das crianças. A autora utilizou duas categorias de análise sobre a participação das crianças, sendo a primeira: a participação das crianças na roda de conversa e a segunda, no pátio da escola.

Por fim, a pesquisadora destaca, em sua pesquisa, que foi possível perceber o quanto as crianças atribuem sentidos aos espaços em que se inserem e que a roda de conversa ainda está marcada pela presença do adulto-orientador. Para o pátio da escola, percebeu que as crianças tiveram mais participação infantil no que diz respeito à autonomia e às possibilidades de escolha que se apresentam a elas, bem como salienta que considera que os resultados do estudo possam atribuir as propostas pedagógicas das escolas da infância, para um sentido de acolher as manifestações das crianças, sendo assim tornando-as cada vez mais autoras das ações pedagógicas (BASTOS, 2014).

“Participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil” é uma dissertação de Synara do Espírito Santo Almeida (2015), tendo como objetivo compreender quais os aspectos do contexto escolar interferem nos modos de participação social de crianças nas rotinas e educação infantil de uma escola municipal na cidade de Estância/SE. A pesquisa aconteceu com 21 crianças, sendo doze meninas e nove meninos com cinco anos de idade e sete profissionais.

Almeida (2015) utilizou, como apoio metodológico, os seguintes instrumentos: máquina fotográfica, caderno para anotações de campo, gravador de áudio, computador com gravador de áudio, roteiro de observação e entrevista semiestruturada, a autora também realizou categorização a partir dos resultados encontrados, sendo: 1 disciplinarização, 2 escolarização, 3 rotinização, 4 interação, 5 motivação, 6 brinquedos/brincadeiras e 7 ambiente.

A partir dessas categorizações, a autora organizou os desenhos, fotos e trechos das transcrições ou observações que demonstram os aspectos do contexto escolar que interferiram nos modos de participação social das crianças nas rotinas da escola. Os resultados encontrados pela pesquisadora demonstram o disciplinamento presente na Educação Infantil, com regras arbitrárias, sem sentido para as crianças e que atrapalharam as interações entre os seus pares, bem como as interações entre professora e criança.

A pesquisadora destacou que os horários da rotina institucional não estavam articulados pensando nas necessidades e ritmos diferentes de aprender das crianças, que a organização do ambiente mostrou-se parte integrante da rotina, havendo uma carência no espaço para discussão e reflexão das práticas pedagógicas entre as docentes que atuam na escola. Demonstrou existir também uma ausência na participação familiar e da comunidade nas atividades, bem como no planejamento da instituição educativa, a falta de recursos de aperfeiçoamento para os professores.

Ao final, Almeida (2015) destaca ser fundamental rever as práticas pedagógicas no ambiente e rotina da escola, como também fazendo-se mudanças em nível municipal para suprir as necessidades de formação continuada dos profissionais da escola, obtendo uma participação efetiva dos familiares e da comunidade na instituição educativa, a valorização e o reconhecimento do professor enquanto mediador da aprendizagem da criança, sendo aspectos que podem ser modificados para estar sintonizados com a necessidade de interesse das crianças, tornando as práticas pedagógicas mais significativas para elas.

A dissertação “Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem”, de Queila Almeida Vasconcelos (2015), teve como objetivo evidenciar as ações e os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas, articulando as possibilidades de promover a participação infantil no planejamento e organização

do cotidiano escolar. A autora utilizou estratégias metodológicas construídas, principalmente, a partir do referencial teórico sobre investigações qualitativas e sobre a pesquisa com crianças.

Vasconcelos (2015) realizou a pesquisa com 13 crianças entre 17 e 27 meses de uma escola pública de Educação Infantil de Porto Alegre/RS e sete adultos. As crianças foram consideradas protagonistas do estudo, entretanto, as professoras e o estagiário responsável pela turma, por meio de suas práticas, também se constituíram como importantes interlocutores ao longo da pesquisa.

A pesquisadora destacou que os interesses de aprendizagem das crianças foram organizados entre as categorias de análise que sustentaram as ideias de aprender na vida em comum, aprender pela vida cotidiana e, por fim, aprender fora da “sala de aula”. Por fim, a pesquisadora descreve que os grupos de interesse indicam que a participação infantil do que diz respeito à organização do cotidiano da escola está atravessada pelas concepções de ações das crianças na busca de compreender, estar junto e fazer-se parte do mundo, como aprendizagens fundamentais da primeira infância (VASCONCELOS, 2015).

A última dissertação tem como título “A participação é um convite e a escuta um desafio. Estudo sobre a participação e a escuta de crianças em contextos educativos diversos”, elaborada por Priscila Abel Arcuri (2017), a autora destaca que as concepções de infância e criança, bem como o lugar social ofertado a elas, vêm sendo modificados ao longo dos anos. Entre os extremos de a infância nem ser nomeada, ao momento em que ela torna-se objeto de políticas públicas, a pesquisadora busca estabelecer um diálogo e ampliação do debate a respeito da participação e da escuta das crianças em contextos educativos, procurando problematizar o que é possível esperar da participação das crianças nesses contextos.

Partindo disso, Arcuri (2017) recupera e analisa relatos de experiências em dois projetos educativos, um na cidade de São Paulo/SP, Brasil sendo uma instituição embasada na educação democrática e outra na cidade italiana de Reggio Emília, que tem, como base conceitual, a pedagogia da escuta.

Por fim, a pesquisadora observou que, apesar de já existir em alguns contextos educativos, a concepção das crianças como sujeitos competentes e capazes, que buscam garantir suas participações e escuta, a existência desses contextos ainda é vista como desafio, tanto prático como teórico (ARCURI, 2017).

A tese “Minha tia mandou pintar mais”: A participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica”, de Rafaely Karolynne do Nascimento Campos (2020), teve como objetivo central compreender como se configura a participação das crianças na Educação Infantil e suas influências na prática pedagógica, a

pesquisa aconteceu com 17 crianças, com idades de 3 e 4 anos e uma professora, todos integrantes de uma escola municipal de Educação Infantil de Aracaju/SE.

Campos (2020) utilizou a observação participante, anotações diárias de campo, fotografias e gravações de vídeo, como também foram realizados grupos de interesse com crianças e entrevistas semiestruturadas com a professora. A autora destaca que as análises revelam que ainda existe um controle dos adultos sobre as ações das crianças na participação pedagógica, porém, mesmo diante desse controle, as crianças insistem em reinventar tais práticas, apresentando ideias criativas partindo dos seus interesses.

A pesquisadora também afirma que as crianças não recebem passivamente o que lhes é imposto pelo adulto, antes participam de diversas maneiras, recriando, transgredindo, negociando as práticas que lhes são apresentadas. Também mostra que as crianças estão interessadas nas atividades propostas, apresentando-se curiosas, entusiasmadas, mostrando que desejam participar com seus modos de ser, com o corpo inteiro, não imóveis como a escola impõe (CAMPOS, 2020).

Partindo desses contextos, a pesquisadora mostra-nos que o processo de investigação atestou que as crianças possuem uma lógica de participação diferente da lógica da participação da escola e que esses dados revelam uma participação minimizada, controlada, em que a professora utiliza de estratégias pedagógicas para inserir as crianças nas propostas a partir de uma lógica de participação diferente das crianças, uma participação que limita seus corpos e, conseqüentemente, seus modos de expressão (CAMPOS, 2020).

Por fim, Campos (2020) conclui que as crianças possuem competências que lhes permitem dar contribuições enriquecedoras para o melhoramento das ações pedagógicas, se considerando seus modos de expressão, suas culturas da infância e que elas, apesar do constrangimento que sofrem, participam de seus cotidianos com diferentes formas e ritmos. Portanto, assim, torna-se essencial para consolidação das crianças como sujeitos de plenos direitos a participação ativa de seus cotidianos com suas vozes e formas de expressão para que sejam acolhidas em seus contextos de educação.

Nesse cenário, fica evidente a importância de realizar o levantamento de produções acadêmicas por meio da plataforma Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o que demonstrou que há um movimento de pesquisas em nosso país, (porém um movimento ainda pequeno, visto que foram encontradas apenas seis produções) que procura a legitimação e a verdadeira compreensão do conceito de participação das crianças, assim buscando uma educação de qualidade que preserve as infâncias.

Partindo das premissas apresentadas por esses trabalhos, fica nítida a importância desse momento, no sentido de organizar as produções acadêmicas e analisá-las, encontrando diversos subsídios para embasar esta pesquisa, bem como identificar o que já foi produzido sobre a participação das crianças.

Foi possível analisar que as produções, mesmo sendo de regiões diferentes, reforçam que a participação das crianças não está, de fato, acontecendo e que ainda há uma grande parcela em que o adulto impõe as suas vontades, descartando a vez e a voz das crianças.

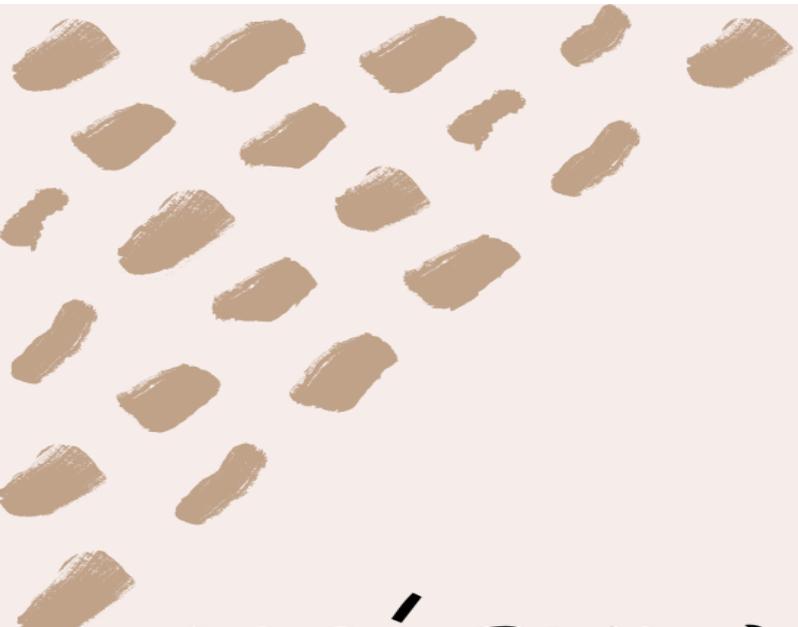
Os resultados dessas produções, sem dúvida, são preocupantes e demonstram a importância de ampliar os conhecimentos sobre a participação das crianças, dentro da sala de aula, dentro das ações pedagógicas, tornando-as sujeitos de direitos, que possuem vez e voz.

Assim, este estado do conhecimento vem a contribuir para a relevância nas pesquisas em educação, sendo assim, um ponto de partida para os questionamentos que surgem no cotidiano da Educação Infantil, considerando-se que é claro que não há respostas prontas, mas um caminho que pode ser seguido.

Mediante a averiguação das pesquisas encontradas, é possível analisar os diálogos pertinentes à participação das crianças. Um dos pontos que se aproximam desta pesquisa é que os trabalhos abordam sobre a criança como sujeito de direitos e a participação é essencial para que esse direito seja cumprido. As produções também trouxeram as realidades vivenciadas no âmbito da Educação Infantil, partindo da compreensão de como as crianças foram ou não participativas.

Portanto, partindo da leitura dessas produções, percebemos que esta pesquisa tem relevância para o âmbito da educação, pois pretende averiguar como as crianças estão sendo participativas dentro da Educação Infantil, mediante os espaços, tempos e materiais que estão à disposição delas, pensando então, em estratégias de como a participação das crianças acontece.

Dessa forma, esta pesquisa não se findará apenas aqui, mas os trabalhos encontrados e apresentados nesta seção servirão de embasamento para a construção da análise dos próximos capítulos. O capítulo que segue apresenta a Educação Infantil no Brasil, seus percursos históricos, leis, normativas e princípios.



CAPÍTULO III



CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL



3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Refletir sobre a Educação Infantil, principalmente no contexto brasileiro, traz à tona um longo percurso histórico, saindo desde o assistencialismo e de seus pressupostos higienistas até chegar no momento atual, tendo a Educação Infantil como um direito de todas as crianças.

3.1 O ASSISTENCIALISMO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil, como é vista hoje, passou por uma longa jornada histórica de muitas conquistas, mas também de muitas lutas. Assim, se faz necessário um olhar para o passado para compreender o presente e toda a carga histórica da Educação Infantil, que não deve ser esquecida, muito pelo contrário, é por meio dela que é possível conhecer e compreender o que vivenciamos atualmente.

A história nos narra que, por muito tempo, a educação das crianças seria inicialmente responsabilidade das famílias e grupos sociais que estas frequentavam. De acordo com Bujes (2001) seria juntamente aos adultos e a outras crianças com os quais teriam convivência, que a criança aprendia a tornar-se um membro pertencente ao grupo, que poderia participar das tradições e enfrentar as exigências de sua vida adulta.

Com o passar do tempo, houve o surgimento das indústrias e, naquele momento histórico, ocorreu a inserção das mulheres no mercado de trabalho, transformando ainda mais a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias, sendo que, pelo fato de as mães trabalharem nessas indústrias, as crianças, muitas vezes, acabavam sozinhas, não havendo ninguém para estar com elas no decorrer da jornada de trabalho. Muitas mães tinham que optar por dois caminhos, um de deixarem seus filhos sozinhos em casa ou utilizarem o trabalho das conhecidas mães mercenárias, ou seja mães que não escolhiam o trabalho nas indústrias, vendiam os seus serviços de cuidado e abrigavam os filhos das mulheres trabalhadoras (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Entretanto, no período, surgiu a necessidade de haver um local, um espaço para que essas mulheres pudessem deixar seus filhos, dando o início às intuições de atendimento às crianças, que, inicialmente, priorizavam atender a classe baixa, referente à possibilidade que as mães pudessem expandir sua atuação para além do contexto doméstico.

Assim, as instituições de atendimento às crianças desempenhavam um caráter explicitamente político, assistencialista e filantrópico, espaço que era organizado por interesses políticos, médicos, jurídicos e pedagógicos, havendo o foco em crianças pobres com vulnerabilidades sociais. Segundo Kuhlmann Júnior (2001) destaca:

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (KUHLMANN, 2001, p.81).

Dessa forma, no caso do Brasil, com Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, essas instituições vincularam-se à necessidade das famílias trabalhadoras, que, na sua totalidade, buscavam atender aos direitos dos pais e não às crianças, respondendo a demanda social, derivada da entrada das mulheres no mercado de trabalho (SOUZA, et al 2014). Assim, a historicidade da creche é unânime em afirmar que

ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda (DIDONET, 2001, p. 12).

Em meio a todo o processo de modernização, vinculou-se a ele a necessidade de haver um local para deixar os filhos das mães trabalhadoras e, por isso, essas instituições emergiram com o intuito de ser esse lugar e esse trinômio, como o autor descreve, ainda é vivenciado contemporaneamente na relação entre as mulheres que precisam trabalhar e as crianças que precisam ser deixadas em algum espaço.

Por volta de 1826, foram criadas as chamadas salas de asilo, conforme Oliveira, “era comum nas salas de asilo o agrupamento de até cem crianças comandadas por um adulto por meio de um apito” (2005, p. 61). A finalidade dessas salas de asilo era o provimento de cuidados e de educação moral e intelectual de crianças de três a seis anos de idade (ANDRADE, 2010).

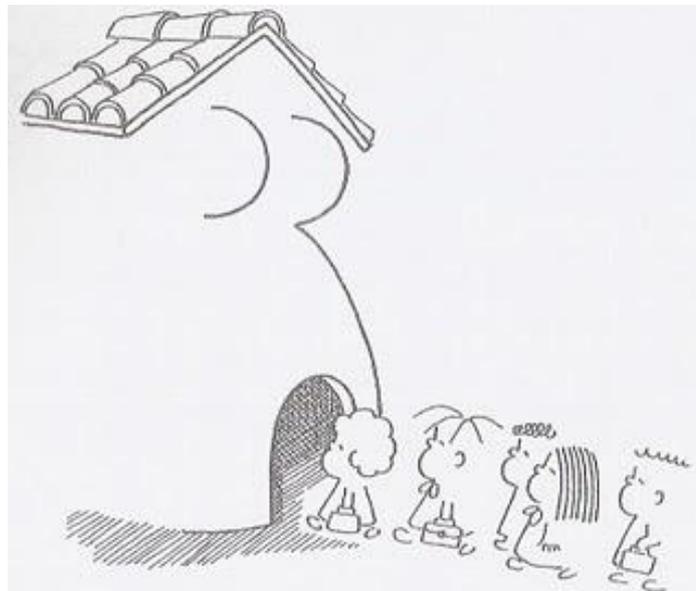
De acordo com Goes (2002), a primeira creche, tendo como objetivo atender as crianças das classes operárias, apenas foi implantada no Brasil por volta de 1889, na cidade do Rio de Janeiro, juntamente à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. Em 1918, 29 anos após, surgiu a primeira creche no estado de São Paulo, como resultado de inúmeras pressões dos movimentos operários.

Por volta de 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Em Belo Horizonte, surgiu a primeira escola de Educação Infantil em 1908. Já em 1922, aconteceu o

Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, espaço em que foram debatidos diversos temas relacionados à educação moral e higiênica, tendo, como destaque, a mulher sendo cuidadora (OLIVEIRA, 2005).

Assim, essas escolas passaram a ser um local de convivência de diversas crianças e, em decorrência das mães trabalhadoras, esse espaço foi concebido como algo materno que visava ao cuidado, levando os profissionais desses locais a desempenharem um papel da extensão do ser mãe. Nessa ilustração de Tonucci, percebemos a ligação do contexto escolar ao materno, ao cuidado e ao assistencialismo.

Ilustração 2: Escola como papel de maternidade



FONTE: Tonucci, 2008, p. 64.

Com a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, visava-se, pela primeira vez naquele documento, tratar da educação das crianças, em seus artigos 23 e 24:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.
 Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Nesse viés da história, a nomenclatura de jardins-de-infância origina-se na ideia que é preciso cultivar as crianças, uma busca pelo florescimento, como as flores de um jardim. Esses

locais foram criados no Brasil, em torno do século XIX, sendo idealizado por Friedrich Froebel, um dos primeiros educadores a refletir sobre o início da infância como uma fase determinante na formação das pessoas (FERRARI, 2008).

Dessa forma, começou-se a movimentar ideias e concepções sobre a Educação Infantil, partindo de documentos, legislações, normativas e autores que principiaram a ter novos olhares sobre as crianças brasileiras, que, até então, eram concebidas com descaso pela sociedade, em especial, as crianças que pertenciam às classes menos favorecidas, começaram a ser percebidas no decorrer da história, com novas concepções no que se refere ao desenvolvimento pessoal e intelectual delas (AZEVEDO, 2013).

A partir da década de 80, as legislações moveram-se para afirmar um outro lugar para a educação das crianças. Primeiramente, com a Constituição Federal de 1988, que destaca a educação como um direito social e, dessa forma, torna-se uma obrigatoriedade, passando a garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros. Assim, na Constituição Federal, assinala-se que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Art. 208. [...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988).

Por meio da Constituição de 1988, as creches e pré-escolas passaram a compor os sistemas educacionais, entretanto, apenas oito anos depois, essa determinação constitucional passou a receber um estatuto legal, com a LDB 9.394/96. Assim, todas as crianças são percebidas como sujeitos de direitos à vida, alimentação, educação, cultura, lazer, liberdade, respeito e convivência familiar. Transformou-se, desse modo, o contexto das crianças de objetos de tutela para sujeito de direitos, e de apenas crianças para cidadãos de pouca idade (NASCIMENTO, 2015).

Para além da Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, foi o primeiro documento legal jurídico brasileiro, que buscou compreender a criança como um sujeito de direitos. De acordo com Lopes et all (2005, p.29),

[...] a Constituição Federal de 1988, reforçada pela legislação nacional, estadual e municipal decorrente- Estatuto da Criança e do Adolescente (1991) Lei Orgânica Assistência Social (1993) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)-orientam as políticas de atendimento em relação à educação da criança de 0 a 6 anos. Essa criança passa a ser considerada um sujeito com necessidades sociais, afetivas e pedagógicas específicas, devendo ser acolhida pela sociedade em espaços que possibilitem o seu desenvolvimento pleno, que estimulem o seu interesse pelo mundo que o rodeia e que promovam a ampliação de suas vivências num processo construtivo de formação de sua identidade.

Nesse pressuposto de leis e regulamentações para embasar a Educação Infantil no Brasil, começam a chegar novas ideias pedagógicas modernas advindas de outros países, o que ocorreu durante o final do século XIX e início do XX, fazendo com que o ideal para a Educação Infantil fosse a modernização do país nos moldes europeus. Neste sentido, a infância passou a ser vista como um dos principais focos de atenção (NASCIMENTO, 2015).

Mediante as possíveis mudanças no contexto da Educação Infantil, conforme Goes, (2012), esta torna-se um tema de incumbência social coletiva, tirando o foco central da família. Dessa forma, a criança passa a ser percebida com olhares mais aguçados, tornando-se um sujeito de direitos, que possui um lugar no mundo e que cada criança possui suas especificidades, o que dá partida para a compreensão de que não há um único modelo restritivo sobre a infância. É possível entender então que infâncias estão no plural, pelo fato de existirem diferentes sujeitos, modos de pensar, diferentes culturas e todas essas diferenças merecem estar no plural. (GOES, 2012).

É notório, a percepção de que neste momento da história, as crianças não eram participativas em nenhum contexto. O Brasil é marcado pelo assistencialismo, priorizando as famílias e não as crianças, neste momento histórico as intuições eram “depósitos” de crianças, não se pensava nela como um ser participativo. E assim, por muitos pensou-se na criança como um ser passivo, que não tinha vontades, totalmente sem opiniões e que recebia as informações dos adultos não podendo nem questionar.

Entretanto, com essas novas legislações e estudos trazendo à tona as reflexões que permeiam a escuta, o respeito às infâncias, iniciou-se esse movimento em pensar a criança como um sujeito que possui direitos e que precisa ser respeitado.

Assim, a busca por uma Educação Infantil que priorize a criança e todos os seus direitos passa a ser pauta da atualidade e das normativas e leis instauradas para a garantia de direitos de todas as crianças ao acesso e permanência na Educação Infantil, contextos legais atuais que serão dialogados no próximo subcapítulo.

3.2 A CULTURA DA INFÂNCIA E O ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para começar esta reflexão, é essencial destacar a afirmação de que não há como pensar em Educação Infantil sem pensar em infância, e então o questionamento que surge é: O que é Infância? E o quanto cabe de infância na Educação Infantil? Atualmente, necessitamos da urgência de pensar sobre essas indagações e nessa ligação que há entre a infância e a educação infantil, espaço que representa o primeiro ambiente escolar que a criança ocupa.

Assim, primeiramente, é preciso romper com a visão de que as crianças são adultos em miniatura como concebida na era medieval. De acordo com Benjamim, a criança “não é uma miniatura do cosmos adultos; bem ao contrário, um ser de pouca idade que constrói seu próprio universo”. Dessa forma, se faz necessário desconstruir essa concepção, que, segundo Postman (2011, p.32), muitas pinturas dos séculos passados “[...] retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social”. Como representa a imagem abaixo:

Ilustração 3: Pintura “A criança nobre”



Fonte: https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/02/infância_nudez_clip_image002.jpg

Essa imagem fala por si só ao mostrar-nos que a tela pintada representa toda a criança e a “infância vivenciada”, o que, neste sentido, não se caracterizava infância, pois os trajes com os quais as crianças eram vestidas representavam as vestimentas de adultos.

Pontuando, neste aspecto, Ariés (1981, p. 10), “a duração da infância era reduzida a um período mais frágil [...] a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo

misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem”. Em outros termos, a criança deixava de ser pequena para um jovem adulto, com afazeres e partilhando o mundo com um igual, não vivenciando os períodos de hoje representados pela infância, juventude e, posteriormente, adultez.

Sarmiento (2005) corrobora com a ideia de infância, que, durante muito tempo, era vista como a idade do não falante, daquele ser que ‘transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criança, de dependência, de trânsito para um outro’ (p. 368). Tal afirmação traz o sentido ainda vivenciado de que a criança precisa ser instruída, precisa ser ensinada como se esta não soubesse de nada, com uma falsa concepção de criança, como um processo de criação, como um processo de vir a ser algo futuramente.

A ruptura dos adultos com o pensamento infantil foi construída filosoficamente e pedagogicamente, tendo a finalidade na regulação das relações, em que há “separação da infância do mundo dos adultos permitiu criar medidas de proteção, que garantiram condições sem precedentes de defesa e de segurança das crianças, a par da instauração de uma norma de defesa da criança” (SARMENTO, 2005, p. 369).

Nesse sentido, há a necessidade de dialogarmos sobre as “Culturas Infantis”, de acordo com Sarmiento (2007) as crianças não são passivas a cultura adulta, muito pelo contrário, as crianças possuem uma produção cultural, havendo a influência das múltiplas instâncias da sociedade. Sendo assim, as crianças, “interpretam o mundo de acordo com os seus próprios códigos. As crianças incorporam, interpretam, e reconstróem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações sociais” (SARMENTO, 2007, p.36).

Corroborando com este conceito Corsaro (2011) destaca que as culturas infantis são estruturantes no cotidiano das crianças, em que revela modos de sentir, agir, interagir e pensar sobre o mundo e a brincadeiras revelou-se como uma prática social e cultural, no qual as crianças estabelecem relações sociais e formas individuais e coletivas de interpretar o mundo.

Para tanto, a criança hoje vivencia sua infância dentro da Educação Infantil, sendo essencial, no contexto atual, a regulamentação de legislações, normativas e documentos, garantindo direitos às crianças, podendo ser destacadas algumas como a Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as diretrizes Curriculares para Educação Infantil, juntamente a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, como também o Parecer CNE/CEB n.20/2009

que fixa e revisa as DCNEI, e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), além do Plano Nacional de Educação e das Legislações estaduais e municipais.

A Educação Infantil então passa a caracterizar-se, de acordo com Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), como a primeira etapa da educação básica, sendo ofertada para creche e pré-escola, configurada em um local institucional de forma não doméstica, podendo ser instituições educativas tanto no âmbito público como privado, que educam e cuidam crianças de zero a cinco anos de idade, em período diurno, jornada integral ou parcial, tendo de serem regularizados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos ao controle social.

Dessa maneira, a Educação Infantil é dividida em creches que atendem crianças de zero a três anos e 11 meses de idade, e pré-escolas que atendem crianças de quatro a cinco anos e 11 meses. Nesse formato, creche e pré-escola tornam-se instituições educacionais que atuam com crianças de zero a cinco anos, por intermédio de profissionais com formações específicas, de acordo com a legislação educacional (BRASIL, 2009).

Os autores como Pereira & Teixeira (1997, p. 92, apud Andrade 2010, p. 97), afirmam que:

A manutenção da educação infantil como primeira etapa da educação básica representa uma grande vitória das forças democráticas, haja vista que foi intenso e polêmico o debate em torno dessa questão, durante o processo de elaboração da lei, ressaltando que, em algumas versões do relatório do Senado Federal, chegou a ser retirada a educação infantil do âmbito da educação básica.

Sendo assim, a Educação Infantil representando a primeira etapa da Educação Básica, buscando dispor de profissionais com formações específicas para atender essa demanda constitui uma grande vitória e um grande marco para a educação. Neste sentido, ao analisamos a historicidade, percebemos o quanto não se havia esse olhar sobre as crianças, sobre haver um espaço preparado para recebê-las, para desfrutar de sua infância.

O Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) também traz, em seu texto, o amparo a algumas metas a serem alcançadas ao findar o ano de 2024. Assim, o PNE, em seu documento base, baseado no Capítulo II da Constituição Federal de 1988, que qualifica os papéis de cada ente federativo, para que assim haja a garantia ao direito à educação, ficando a cargo da

União organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na

Educação Infantil; os estados e Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 2014, p. 8).

Nessa perspectiva, a educação torna-se um dever dos municípios e um direito escrito em lei, assegurando o acesso a todas as crianças. O documento também traz à tona que,

as responsabilidades estão definidas, mas ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isto faz com que existam lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica, em função da obrigatoriedade e da conseqüente necessidade de universalização. (BRASIL, 2014, p.7).

Assim, conforme o PNE (BRASIL, 2014), a formulação de um plano nacional de educação diz respeito a assumir desafios e compromissos com o foco na continuidade da redução e eliminação das desigualdades existentes no cotidiano, em nosso país. Nessa perspectiva, as metas descritas servem para enfrentar as adversidades que surgem, conforme o acesso e a permanência; o exercício para a cidadania; a formação para o trabalho e as desigualdades educacionais que se referem a cada território, visando às especificidades de cada população. Dessa forma, não se pode deixar de lado a incorporação aos princípios de respeito aos direitos humanos, a valorização da diversidade, bem como da inclusão, a sustentabilidade socioambiental e ainda a valorização dos profissionais que atuam na educação.

No Plano Nacional de Educação, foram estabelecidas metas estruturantes, a garantia dos direitos à educação básica de qualidade. Assim, a primeira meta apresentada refere-se a “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p.8).

Com isso, essa primeira meta apresenta a significância da universalização da pré-escola, além da ampliação de vagas nas creches, assim tendo o objetivo de atender 50% das crianças de até três anos de idade ao findar a vigência.

Para o alcance dessas metas do PNE mediante a universalização e expansão da oferta da Educação Infantil, fica nítida a importância de se pensar o financiamento dessa etapa, como já foi ressaltado anteriormente, a Educação Infantil é direito a ser ofertado e um dever de os municípios garanti-la. Entretanto, muitos questionamentos surgem perante essa esfera, sobre como ocorre o financiamento para Educação Infantil? Serão mesmo destinadas verbas

suficientes? Ocorre realmente o direito de acesso a todas as crianças? Há vagas suficientes para todas? O município dispõe de estrutura tanto física quanto de profissionais para atender essa demanda? Essas indagações apresentam-se até nós como um meio de compreender se realmente existe um planejamento e a execução dos recursos necessários para essa etapa.

Para a viabilização do acesso ao direito à educação para as crianças, surgiu o fundo que financia a educação pública, abrangendo a Educação Infantil, sendo efetivado pela Lei nº11.494, de 20 de junho de 2007, emergindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF de 1996, sendo implantado por volta de janeiro de 1998, que apenas abrangia o Ensino Fundamental, sua designação desconsiderava a Educação Infantil e o Ensino Médio, Educação Especial, bem como a de jovens e adultos (SUSIN; MONTANO, 2018).

Entretanto, com os avanços na educação, houve uma transição do FUNDEF para o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O FUNDEB teve sua implementação gradativa, tornando-se efetiva em 2010, com o cálculo mediante as matrículas e aos recursos referentes a educação (FARENZENA, 2020).

O FUNDEB então começou a abranger a Educação Infantil no que tange aos recursos destinados a essa esfera. Suzin e Montado afirmam que, de acordo com o artigo da referida lei,

admite a distribuição dos recursos que compõem o fundo não somente para os alunos matriculados nas respectivas redes de educação pública, mas incluindo nessa distribuição as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, que atendam a crianças em creches, ou seja, crianças de até três anos, bem como às crianças de pré-escola (quatro e cinco anos), até a universalização desta etapa da educação básica prevista no Plano Nacional de Educação de 2014/2024. (2018, p.192).

Corroborando com essa ideia, Farenzena (2020) também destaca os objetivos do FUNDEB, descrevendo que:

Os objetivos do Fundeb são os de manter e desenvolver a educação básica pública e valorizar os trabalhadores da educação, incluindo sua condigna remuneração. De modo concreto, a valorização dos trabalhadores do setor foca o magistério, pois 60% dos recursos de cada ente deve ser alocada à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício. De modo implícito, o Fundeb visa também promover maior aproximação na disponibilidade de recursos entre os entes subnacionais da Federação brasileira.

Porém, mesmo com a implementação plena do FUNDEB atendendo a Educação Infantil, com a meta de sua universalização prevista no PNE, os investimentos tanto nessa etapa, como em toda a educação básica não comportam tudo o que precisa ser custeado e mantido.

Sendo assim, as taxas anuais de investimento e oficialização do previsto para Educação Infantil são alarmantes. De acordo com a autora Farenzena (2020):

Na educação infantil, conforme dados do INEP (2018), a maior taxa de crescimento em todo o período foi na creche, mas persiste, neste segmento, expressivo déficit de cobertura – em 2016, a taxa de atendimento das crianças de zero a três anos de idade ficou em 32%, faltando muito para chegar à meta de 50% fixada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024 (Lei n. 13.005/2014). Na pré-escola, a meta do PNE de universalização, estabelecida para 2016 não foi alcançada e naquele ano a taxa de escolarização líquida foi de 91,5%.

Expresso em outros termos, são previstos os recursos e leis que garantem a universalização a Educação Infantil, porém, no que se refere a cumprir e colocar em prática esse direito, isto não acontece de fato, é nítido perceber que as porcentagens que a autora descreve acima, são extremamente baixas ao nível que é preciso chegar para que essa legislação seja realizada.

Sendo assim, sabemos que são inúmeros os desafios, que precisam ser superados para a garantia ao acesso à Educação Infantil de qualidade, como a garantia de se haver recursos financeiros, a elaboração de políticas públicas para serem colocadas, de fato, em prática, as metas e estratégias que foram registradas tanto no PNE, quanto nas legislações vigentes para a Educação Infantil.

De acordo com a legislação, cabe aos municípios responsabilizarem-se pela oferta da Educação Infantil, sendo evidenciada a necessidade que a maioria deles conte com o apoio de estados e da União para poder, de fato, ser cumprida a exigência.

Perante as estratégias expostas por meio deste documento, fixam a ativação de mecanismos que requerem um aumento de um regime de colaboração. Dessa forma, “[...] situa-se a manutenção e ampliação, em regime de colaboração, guardando respeito às normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil” (BRASIL, 2014, p.15).

Contudo, por meio dessas legislações e documentos normativos, contrapõe-se toda e qualquer política assistencialista, de fato, refutando essa ideia, prevalecendo as concepções de priorização à criança, sendo um ser de direitos pré-estabelecidos e com metas a serem alcançadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil surgem como um documento para orientar a Educação Infantil, sendo que, nesse viés, a criança é concebida como um sujeito histórico e de direitos, centro dos planejamentos educativos por parte dos

profissionais que atuam nessa etapa (BRASIL, 2009a). Quando os professores que atuam na Educação Infantil tecem seus planejamentos para verdadeiramente colocarem as crianças como o centro, esses profissionais veem as crianças como “ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social” (JAMES; PROUT apud AGOSTINHO, 2015, p.68).

A DCNEI também estabelece três princípios básicos para as propostas pedagógicas na Educação Infantil, a serem seguidos respeitosamente, sendo eles, princípio éticos, da autonomia, solidariedade, responsabilidade e respeito ao bem comum, assim como ao meio ambiente e às diferentes culturas; princípio político, dos direitos à cidadania, do respeito à ordem democrática e no exercício da cidadania; por fim, o princípio estético, ludicidade, sensibilidade, criatividade e de liberdade de expressão (BRASIL, 2009a).

Esses princípios sustentam a concepção de que as crianças possuem totais e plenos direitos de expressar suas curiosidades, interesses, de participar de maneira ativa em ações educativas, que favoreçam o exercício da cidadania, sendo, de forma constante, valorizada a sua criatividade e compreendida em sua totalidade.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) compõe outro documento normatizador sobre a Educação Infantil, com a pretensão de embasar as aprendizagens das crianças:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica[.]” (BRASIL, 2018, p.7).

A BNCC destaca, em seu texto, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil, que permeiam o Conviver: com crianças, adultos, grandes e pequenos grupos, utilizando de inúmeras linguagens; Brincar: de diferentes e possíveis formas, em diversos espaços e tempos, com imaginação, criatividade, expressando suas emoções e suas corporeidades; Participar: de forma ativa com adultos e outras crianças, tanto por meio do planejamento da gestão quanto pelas propostas pedagógicas dos educadores; Explorar: os diversos movimentos, gestos, texturas, palavras, emoções, ampliando seus saberes sobre a

cultura; Expressar: sujeito de diálogo, criativo, sensível, com opiniões, descobertas, hipóteses, mediante as diferentes linguagens; e Conhecer-se: construir a identidade pessoal de cada crianças, social e cultural, brincando e interagindo em momentos vivenciados na instituição escolar em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018).

Também traz, no documento, questões vitais à Educação Infantil, como os eixos norteadores, sendo estes: as Brincadeiras e Interações, desse modo:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 33).

Para tanto, as interações acontecem por meios das brincadeiras que fazem parte do brincar das crianças, no documento Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica, relacionam-se os cinco tipos de interações que existem, sendo estes:

as crianças e as professoras/adultos- essencias para dar riqueza e complexidade às brincadeiras;
 as crianças entre si - a cultura lúdica ou a cultura infantil só acontece quando as crianças brincam entre si, com idades iguais ou diferentes (maiores com bebês, crianças pequenas ou as maiores);
 as crianças e os brinquedos – por meio das diferentes formas de brincar com os objetos/brinquedos;
 as crianças e o ambiente – a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação do brincar. Uma estante na altura do olhar das crianças facilita o uso independente de brinquedos. Um escorregador alto no parque, além do risco ofertado ao uso pelos pequenos, leva a uma situação de estresse no grupo quando a professora proíbe utilizá-lo
 as crianças, as instituições e as famílias – tais relações possibilitam vínculos que favoreçam um clima de respeito mútuo e confiabilidade, gerando espaços para o trabalho colaborativos e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos; (BRASIL, 2012 p. 15-16, grifo do autor)

O documento, Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009b), apresenta elementos essenciais à Educação Infantil, como também fornecendo norte aos profissionais que atuam na área, sendo um material de acesso fácil. Assim, está descrito neste documento que as crianças têm plenos direitos a um ambiente aconchegante, estimulante e seguro, com contato com a natureza, tendo direitos ao movimento em espaços amplos, direito à proteção, amizade e ao afeto, bem como de expressar seus sentimentos

Ao organizar espaços e ambientes de sala de aula, é preciso que as escolas apresentem espaços seguros, limpos, que as crianças possam efetivar novas descobertas, fazerem

investigações, explorações, expressando seus interesses nesses ambientes, para que, dessa forma significativa, sintam-se acolhidas e, assim, tenham oportunidades de participação seus próprios aprendizados.

Um aspecto que necessita ser mencionado sobre a Educação Infantil é que ela não pode ser concebida como preparatória ao Ensino Fundamental. Dessa maneira, compreender a concepção pedagógica dessa etapa é primordial, não cabendo aqui a presença exclusiva nas salas de aulas, das folhas tamanho A4, classes e cadeiras enfileiradas uma atrás da outra, desrespeitando todos os documentos que afirmam que a criança na Educação Infantil necessita explicitamente de espaços amplos, para que possa brincar, investigar, pesquisar, expressar-se do modo que preferir, não podendo a Educação Infantil ser réplica tal e qual do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b).

Em face dessa trajetória histórica, visando à luta pelos direitos garantidos às crianças, Barreto (1998) reflete que muitos são os avanços da legislação, no que diz respeito ao reconhecimento da criança desde a Educação Infantil até nos seus primeiros passos da vida acadêmica. O que é necessário destacar aqui são os inúmeros desafios impostos para conseguir atender ao direito adquirido, que se refere à educação, sendo resumidos a dois grandes quesitos: o primeiro, ao acesso a uma instituição e segundo mais importante é o da qualidade do atendimento. Na perspectiva ao acesso, nos últimos anos, ocorreu um significativo aumento, entretanto, no que se refere à qualidade do atendimento, a autora destaca que:

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastantes aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar (BARRETO, 1998, p. 25).

Em meio a muitas lutas, conquistas e derrotas, a Educação Infantil teve uma longa trajetória e ainda está traçando a sua história. Atualmente, as crianças brasileiras desde a creche até a pré-escola possuem direitos à educação, gratuita e de qualidade, direitos que precisam ser atendidos pelas instituições de ensino e serem assegurados pela assistência do Estado, o que não representa tarefa fácil, mas necessita ser cumprido e garantido.

Ao realizar-se este aprofundamento sobre o que há hoje evidenciado sobre as infâncias, os direitos legais as crianças, é perceptível ver os movimentos em se pensar realmente a Educação Infantil, apesar dos avanços, essas práticas ainda não estão efetivadas dentro da escola.

Entretanto, a cada passo evidencia-se mais sobre a participação das crianças, no que diz sentido a escuta, ao olhar sensível, ao respeito as crianças, as infâncias, as brincadeiras, ao pensar a criança no centro do planejamento, concepções essas legais e normativas que precisam sim, serem mais estudadas.

Corroborando com esta ideia, Sarmento, Soares e Tomás (2007) destacam que:

[...] a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração construída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais (p. 197).

Este novo olhar a pensar a participação das crianças, emerge esse maior reconhecimento das crianças, as colocando como parte essencial nos processos investigativos, sendo assim, precisamos superar as negligências feitas às crianças, em que não eram ouvidas e nem vistas.

A participação das crianças nos contextos educativos, não é um modismo, mas sim algo político e social, todas as legislações e documentos institucionais, consideram o princípio da participação das crianças como um ato político, que está inteiramente relacionado as concepções de infância e criança (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

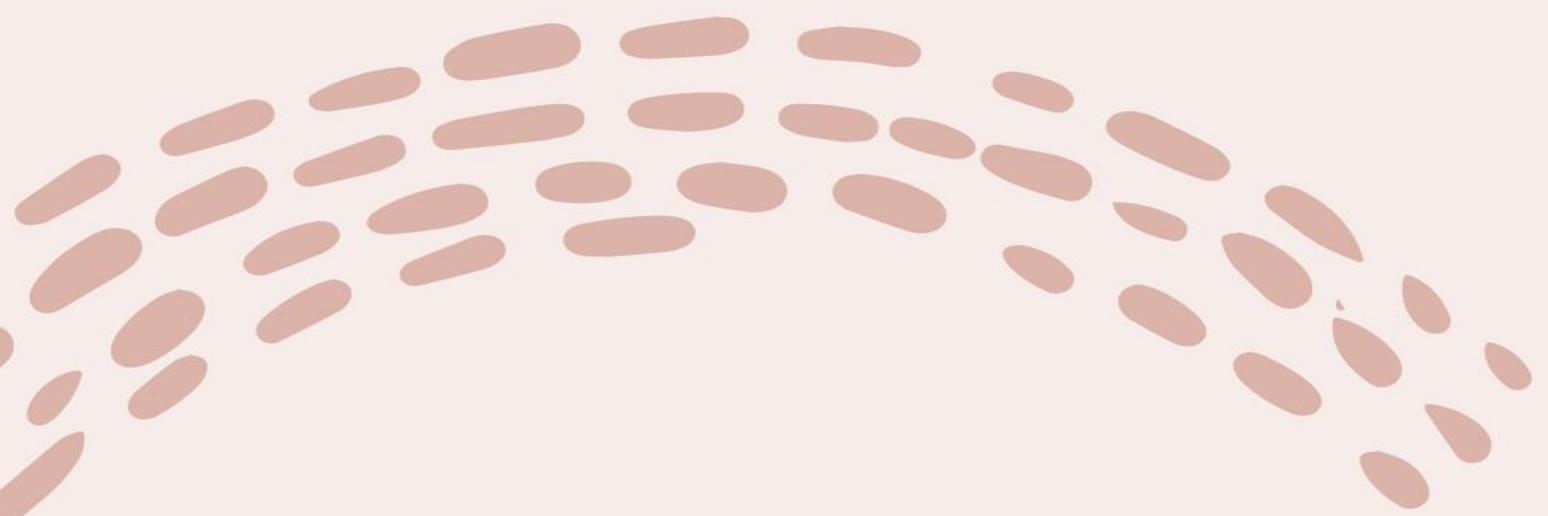
Por fim, para refletir sobre os questionamentos realizados no início neste subcapítulo “O que é Infância? E o quanto cabe de infância na Educação Infantil?” E mediante a todas as concepções aqui discutidas sobre INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL, é possível destacar que a infância precisa ser vivenciada pela criança, em sua intensidade, pelas suas experiências, pelas suas descobertas. A infância precisa caber na Educação Infantil, pois este é um lugar de brincadeiras, de imaginário, de ser realmente criança e poder desfrutar dessa infância em espaço seguro, amplo, de aconchego e de acolhimento.

No próximo capítulo será discutido sobre a participação das crianças e conceitos que a envolvem como escuta ativa, olhar sensível, planejamento, bem como sobre pensar-se os tempos, espaços e materiais conceitos integrantes da Educação Infantil.



CAPÍTULO IV

A CRIANÇA E A PARTICIPAÇÃO



4 A CRIANÇA E A PARTICIPAÇÃO

A criança é um ser de muitas imaginações, hipóteses e que trasborda uma infinidade de curiosidades acerca do mundo que a envolve. Dessa forma, a Educação Infantil é o ponto de partida para convites a vivências que propiciem descobertas, encantamentos e provocações.

Partindo desses pressupostos, a Educação Infantil abarca a criança como um todo e necessita possibilitar que ela seja participante desse meio. Assim, a participação das crianças move-se para tudo o que ocorre no cotidiano da Educação Infantil seja pensado para as crianças.

O primeiro aspecto importante a ser ponderado é que as crianças são concebidas como seres históricos e de direitos, que produzem as suas próprias histórias, culturas e que brincam, sentem, exploram e pesquisam o mundo que está ao seu redor, de acordo com Parecer CNE/CEB 20/2009, que faz a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). O parecer ressalta que a criança “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” (BRASIL, 2009c, p. 6).

Diante disso, a criança é capaz de ser total participante de sua própria história, interagindo com as pessoas que estão em seu convívio, criando e significando aprendizagens do mundo, cabendo ao professor que atua na Educação Infantil compreender que cada criança é única e que ele possui o compromisso de assegurar as singularidades de cada uma, mantendo-as vivas e conscientes, para que, durante as suas jornadas dentro da escola, não sejam desrespeitadas, bem pouco sejam colocadas em situações que não conseguem resolver. É preciso então assegurar o pleno desenvolvimento das crianças via interação perante os aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e afetivos (ANGOTTI, 2006).

Assim sendo, as crianças precisam ser reconhecidas como sujeitos de direitos, respeitando as suas individualidades, respeito que os autores Fochi, Redin e Gomes referem que:

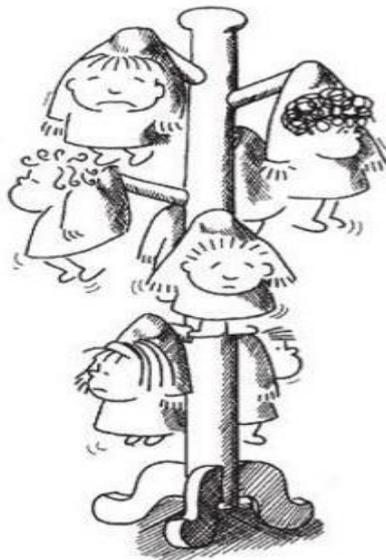
Não pode ser restringir ou limitar suas oportunidades de descoberta, mas proporcionar-lhe experiências de vida ricas e desafiadoras, auxiliando-a a encontrar meios de realizar o que deseja, é ouvi-la atentamente, acompanhar seu olhar e seus gestos, alimentar suas fantasias, brincar e criar com ela, ser mediador dessas descobertas (2013, p. 15).

Frente a essas considerações, precisamos pensar a criança na Educação Infantil, fazendo-o com respeito, não a limitando, ou “podando” nas suas descobertas, mas ampliando o “leque” de oportunidades de investigação, assim a Educação Infantil precisa ser pensada para

além do senso comum e das concepções históricas, na qual foi concebida, mas reforçando a ideia de reconhecer a criança em suas especificidades e seus potencialidades, dando vez e voz, colocando-as como participantes de suas aprendizagens.

Segundo o pedagogo italiano Tonucci (2008) demonstra, em sua ilustração, a escola não é um cabideiro, indo para muito além disso, é algo que ultrapassa as paredes da escola, mostrando aos docentes que as crianças necessitam ser participantes de suas próprias experiências de aprendizado

Ilustração 4: A creche não é cabideiro.



FONTE: Tonucci, 2008, p.59.

Mediante tal ilustração, fica nítido que a Educação Infantil não pode ser um cabideiro em que se empilha uma criança em cima da outra, mas necessita ser uma impulsionadora das curiosidades das crianças, pois elas são as molas propulsoras para as aprendizagens (WALLON, 1979). A criança necessita ser respeitada em todos os seus aspectos, não apenas intelectual, como a maioria das escolas prioriza, sendo que, assim, as crianças devem ser acolhidas, amparadas e respeitadas.

A criança de hoje precisa ser concebida como uma criança que aprende brincando, assim o brincar configura-se como sendo de grande importância para as crianças, pois é o brincar que “dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade

vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (BRASIL, 2009c, p. 7).

Por meio do brincar é que a criança descobre, desvenda e pesquisa sobre o mundo. Agostinho (2016) afirma que, a partir do movimento, a criança aprende, é quando se expressa, que anda, corre, pula, salta, escorrega, sobre, desce, pendura-se, rola, engatinha, cai, senta, rasteja, pega, lança e, logo depois, faz tudo de novo, o movimento para as crianças é comunicação, é interação com o mundo, representa uma forma de linguagem, em que explora e conhece o mundo, o próprio corpo, seus limites e suas possibilidades.

Assim compreendido, o brincar é um direito da criança e aqui é preciso destacar que esse brincar é preciso ser pensado, necessita planejamento por parte do adulto, com organização e intencionalidade das propostas, o que salienta ainda mais a necessidade desse planejamento e a mediação das diversas formas de brincar. Diante disso, vale considerar que o professor necessita, por meio de suas práticas, perceber as brincadeiras das crianças para que, por meio da observação, pondere o interesse delas e possibilite-lhes as novas experiências, pois, como já mencionado, a criança é o centro do planejamento (BRASIL, 2009a).

Após essas reflexões é imprescindível entender que não podemos “podar” as crianças, porque elas precisam ser participativas no cotidiano infantil e, para entendermos mais sobre a participação das crianças, a próxima item abordará os aspectos que envolvem esse conceito.

4.1 A PARTICIPAÇÃO COMO ENREDO PRINCIPAL DAS CRIANÇAS

A ideia das crianças como participantes, a cada momento, vem sendo mais estudada por autores, pesquisadores que aprofundam suas pesquisas sobre essa temática tão importante para Educação Infantil. Sendo assim, faz-se necessário, nesta pesquisa, aprofundar também os conhecimentos sobre o que é participação, como esse conceito ocorre na Educação Infantil e o papel do docente como mediador dessa participação das crianças.

As concepções sobre a participação das crianças, apesar de ganharem notoriedade, ainda existe a necessidade de dialogarmos e estudarmos mais sobre o assunto. Vasconcelos (2020, p. 19) afirma que “em um modelo de escola que castra as curiosidades das crianças, muitas professoras viveram suas experiências educativas, assim, algumas delas repetem essas práticas nas escolas de hoje. Não podemos apagar a história vivida, mas podemos iniciar outras histórias, diferentes”, ou seja, as marcas do que vivemos não podem ser apagadas, mas podemos

reescrever novas histórias, que possibilitem novas concepções, percepções e mudanças de paradigmas.

Na busca por compreender sobre o termo participação, Fernandes (2006) afirma que essa palavra abrange uma ação social que é cheia de significados e intenções. Sendo assim, a participação das crianças implica a compreensão de que as crianças possuem opiniões e que possam expressá-las de forma espontânea, bem como seus sentimentos, expectativas, suas necessidades e seus interesses, é preciso considerar todas as opiniões de cada criança e considerar cada tomada de decisão. Quando o professor leva em consideração essas opiniões das crianças, isso representa um envolvimento democrático nos contextos das vidas das crianças em diversos espaços (AGOSTINHO, 2010).

Hart (1998) registra que a participação é o meio por qual se constrói a democracia e este é um direito fundamental para cidadania. Sendo assim, a participação é a relação dos processos de partilhar as decisões individuais e coletivas.

Para tanto, pensando sobre a participação das crianças, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989) surgiu para a garantia desse direito. A CDC foi adotada por meio da Assembleia Geral das Ações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Esse instrumento de direitos humanos teve notoriedade em escolas no âmbito mundial, sendo que, aqui no Brasil, a CDC foi ratificada em 24 de setembro de 1990.

De acordo com Fernandes (2009) a CDC elencou os direitos das crianças em três grupos, sendo estes: a) Direitos de provisão; b) Direitos à proteção e c) Direitos de participação, tornando, assim, uma tríade de direitos estabelecidos às crianças:

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

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

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

Desse modo, a Convenção dos Direitos da Criança apresenta esse trio de direitos, a provisão que garante o acesso à saúde, cultura, educação, família; a protecção que implica os

cuidados contra a violência, tanto física quanto psicológica, abandono, maus tratos e exploração; e a participação, que garante a liberdade de expressão das crianças, de opinarem, de serem consultadas e ouvidas e o direito nas tomadas de decisões nos assuntos que lhes dizem respeito.

De acordo com Tomás (2006), “a participação infantil tem como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afectem” (p. 205).

Ao pensarmos nesses direitos essenciais às crianças, nós, adultos, temos de assegurar e garantir que eles sejam cumpridos, não apenas a escola, mas todas as pessoas que estão ao redor da criança, que busca esse anseio de ser participativa. Porém, o que se ouve ao falar sobre participação, seja na escola ou no seio familiar, são frases como “ela não sabe nada”, “ela não tem de querer algum”, “ela não entende” ou seja, “podam” a criança em todos os sentidos e instauram o desejo apenas do adulto.

Pinto e Sarmiento (1997) corroboram com essa ideia, quando afirmam que o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais e sujeitos de direitos à participação apresenta menor avanço nas construções políticas. Sendo assim, o direito à participação deve ser efetivado em qualquer contexto que a criança esteja inserida.

Trazendo essas premissas, de garantia de direitos das crianças, a escola torna-se um espaço propício para que a participação das crianças ocorra. Todavia, é preciso que haja oportunidades que possibilitem essa participação, visto que os agentes mobilizadores para que isso aconteça são os adultos (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). Dessa forma, os docentes precisam dar suporte para a participação das crianças, de modo que suas práticas pedagógicas estejam pautadas nesse conceito.

De acordo com Vasconcelos (2015, p. 45), a participação

[...] requer parceria, requer confiança, requer fundamentalmente a disponibilidade para lidar com o desconhecido que o encontro com outro me oferece. O cotidiano é plano de fundo, as curiosidades das crianças são o desconhecido, já a disponibilidade em investigar essas duas dimensões é a abertura do adulto a uma ação pedagógica participativa.

As práticas pedagógicas dos docentes precisam estar pautadas nos interesses das crianças, nos objetos de investigação e estudo, devem partir do que as crianças já sabem e ir além. Agostinho (2010) afirma que é preciso refletir sobre o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica, reconhecendo as crianças como participantes dela.

Vasconcelos (2014) assinala que as práticas escolares ao longo do tempo foram organizadas de forma hierárquica, em que a autoridade garante-se pelo saber e essa autoridade

é dada por direito ao conhecimento, aos adultos, que se tornam responsáveis absolutos pelas decisões dentro desse espaço.

Neste sentido, foi realizado um estudo sendo identificadas três possíveis formas de participação das crianças. O primeiro foi: o Patamar da mobilização- consistindo nos convites feitos pelos adultos, que iniciaram o processo, sendo parceiros nas investigações; o segundo: Patamar da parceria- este refere-se ao processo de planejamento das ações que são pensadas de forma conjunta, crianças e o adulto; e o terceiro: o Patamar do protagonismo- sendo um processo exclusivo pensando a partir das ações das crianças (SOARES, 2006).

Tal premissa destaca como as crianças devem ser o centro dos processos investigativos, bem como compreendê-las como atores sociais, sendo intrinsecamente importantes para as pesquisas. É essencial entendermos que as crianças são co-participativas nos processos de organização das propostas pedagógicas, pois é a partir dos seus interesses que o planejamento é conduzido.

Para tanto, é fundamental pensarmos na participação das crianças dentro dos contextos escolares, pois elas precisam ser reconhecidas como participantes ativas nos processos pedagógicos. Dessa forma, é preciso, “aceitar, ao nível dos valores e das teorias, outras imagens da criança que falam da competência participativa e dos direitos a essa participação, traz consigo uma obrigação cívica de incorporá-las em cotidianos que as respeitem de transformar a práxis” (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al, 2007, p. 14).

Aproximar os espaços, tempos e materiais, criar novas estratégias são fundamentais para que a participação das crianças aconteça. Revisitar as infâncias, o cotidiano escolar torna-se o centro desta pesquisa investigativa, entrelaçando as práticas pedagógicas que evidenciam as crianças como participantes nas produções dos saberes, nas interações e nos espaços, segundo Bonomo (2009, p. 219):

Pesquisando com crianças, nesta busca de aproximações com o seu cotidiano, revela-se importante perceber as espacialidades constituídas por elas, assim como as subjetividades formadas por essas espacialidades. Tento, mais que entendê-las, falar, ouvir, enxergar, sentir como elas. Não pretendo decifrá-las, analisá-las [...] Desejo praticar com elas seus espaços, porque acredito que assim nós educamos.

Nesse viés, é essencial essa percepção de que as crianças são participantes de todo cotidiano infantil e que as práticas pedagógicas são planejadas pelo professor mediador, que viabiliza essa participação e não ele que decide tudo. Sarmiento (2005) defende que a

concepção de criança como ator social, a visibilização, a compreensão de sua ação, nos seus mundos sociais educativos, para a sua própria defesa, como “co-implicada na prática pedagógica”, como caminho fundamental para que se possa refletir e desinstaurar práticas educativas centradas no educador, e possamos pensar em alternativas para o “envolvimento ativo das crianças como co-decisoras”, a fim de que se promovam vivências participativas, radicadas numa “socialização democrática (p. 8).

Nesse viés, é possível afirmar que a participação corrobora com ideia de colocar a criança no centro, em pensar a criança como o ator que ocupa o papel principal, por isso, é preciso que os docentes que atuam com as crianças compreendam esse conceito e que possam desmistificar a ideia de adultocentrismo, segundo Friedmann (2007) que corrobora com essa ideia e afirma que:

O adultocentrismo que caracteriza as sociedades tradicionais, é uma postura que precisa ser repensada nos contextos educacionais e sociais nos quais crianças convivem e crescem. Decidir pelas crianças sem considerar o que elas sentem, pensam, o que as interessa ou aquilo de que precisam, no que diz respeito aos seus tempos, espaços, brinquedos, atividades, companheiros, entre tantos outros; privá-las, afastá-las ou não dar-lhes diversidade de oportunidades; pressioná-las, forçá-las a participar de atividades; avaliá-las, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas grandes expectativas

O que a autora expressa é que a participação ainda está distante, pois, em muitos momentos, é o adulto que fala, age e decide pela criança, esse processo ainda é muito observado nas escolas de Educação Infantil, em que as forçam, classificam-nas, obrigam-nas, desrespeitando a vez e a voz, a singularidade e as especificidades das crianças.

Sendo assim, refletindo sobre a descentralização do professor, é que as práticas pedagógicas necessitam serem pensadas. Neste sentido, as práticas escolares, consolidaram-se, ao longo do tempo, como uma forma de estruturação hierárquica, em que a autoridade assegura-se pelo saber. Para tanto, a autoridade foi concebida pelo direito do conhecimento aos adultos, que se tornam inteiramente responsáveis por todas as decisões dentro do espaço escolar (VASCONCELOS, 2014).

Diante disso, o conceito de participação das crianças refere-se a deixá-las trazerem suas curiosidades, expressarem seus desejos, serem sujeitos ativos, por isso, os professores da Educação Infantil precisam assumir o compromisso.

Mediante a participação, questões emergem e elucidam ideias, que favorecem esse tema, uma delas é a ideia de acolher a criança como um todo, seus interesses, angústias, desejos, peculiaridades, curiosidades, acolhendo-as por completo.

O acolhimento está interligado à participação das crianças, assim Staciolli (2013) afirma que é preciso “acolher o mundo inteiro da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões” (2013, p. 29). Valorizar o que a criança pensa é essencial, para que haja significância em suas aprendizagens, convidando-as a exercer a sua participação desde cedo, acolhendo suas especificidades.

Os docentes que atuam com as crianças precisam acolhê-las para que a participação aconteça, entretanto, para que isso ocorra, os docentes devem reconhecer, de fato, que a criança é um sujeito de direitos, que possui uma história e, assim, passarem a enxergá-la com outros olhos.

Outro fator que possibilita a participação das crianças diz respeito a uma escuta sensível, ouvir cada detalhe das crianças, seja pelas suas expressões verbais e não-verbais. Escutar as crianças refere-se a um fator englobado à participação. Neste aspecto, Ritscher (2013) corrobora destacando que escutar representa uma postura de investigação, é tentar estar na mesma perspectiva das crianças, é dar significado às suas hipóteses, a escuta é aceitar as construções que as crianças fazem mesmo não correspondendo às regras usuais de linhagem.

Para tanto, o docente necessita trazer para o chão da sala de aula uma “pedagogia da escuta”, colocando o Outro em uma posição de destaque. Rinaldi (2012, p. 43) explica que os docentes precisam ter:

Uma “pedagogia da escuta” – escuta do pensamento – exemplifica para nós uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade e a hospitalidade ao Outro – uma abertura para a diferença do Outro, para a vinda do Outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao Outro, tentando escutar o Outro como igual. As implicações para a educação são revolucionárias.

Ao escutar, permite-se que as crianças sejam participantes, por meio das relações estabelecidas entre a criança e a forma que professor age. Martins Filho (2013) considera que: a presença, a mediação e as intencionalidades das professoras, os modos de socialização e as interferências dessas professoras sobre as crianças são de fundamental importância para o desenvolvimento, socialização e a aprendizagem das crianças, principalmente se as professoras procuram potencializar, qualificar, ampliar, enfim ver como positivas as expressões e manifestações socializadoras e culturais peculiares dos grupos infantis (MARTINS FILHO, 2013, p.33).

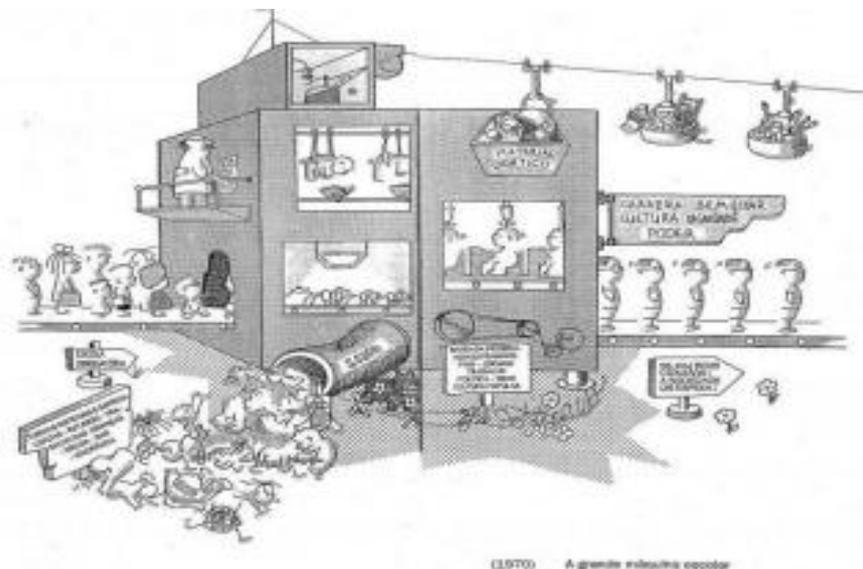
Dessa forma, quando se escuta as crianças, possibilita-lhes que criem as suas próprias hipóteses, de comunicar-se e de relacionar-se com o mundo, sendo um ser potente

para participar com autonomia em seus processos de aprendizagem, por meio de suas iniciativas e pelas suas singularidades em ver e sentir o mundo à sua volta. É preciso tirar o estereótipo de que a criança é um ser incompleto, dependente, de chegar a ser algo e, assim, tantos outros, que foram sendo construídos pela historicidade da Educação Infantil e que ainda são abarcados por meio de práticas educativas.

A escola de Educação Infantil, em especial, necessita ser um local provocativo, que possibilite espaços, materiais e tempo em seus cotidianos para que, de forma significativa, haja a participação das crianças.

Nesse viés, alguns conceitos elucidam a participação das crianças, como a escuta ativa, a compreensão das crianças como seres históricos e de diretos e as sensibilidades dos olhares. Assim, os docentes que atuam com as crianças precisam compreender esses fatores, sendo que a participação é a chave para que as crianças tenham liberdade de serem quem são, de descobrirem o mundo e tornarem-se, no futuro, pessoas que pensam criticamente, que questionam e não pensam “pela cabeça dos outros”.

Ilustração 5: A grande máquina escolar



FONTE: Tonucci, 2008, p. 145

Nessa ilustração de Tonucci, a crítica é justamente a um ensino mecanizado e universalizado, em que as crianças que não se encaixam no “padrão” são descartadas como objetos, que não possuem valor algum. E mesmo que isso se tenha desenhado na década de 70, a imagem é atual, pois mostra ainda nossa realidade. Sem dúvida, essa educação moldada a

todos os indivíduos, igualitariamente, não cabe a participação das crianças que tanto se almeja. Assim, a participação vem com toda essa concepção de abstrair essa ideia de educação e introduzir uma nova perspectiva.

Desse modo, percorrendo os conceitos que fazem parte da participação das crianças, promove que as crianças sejam escutadas nas escolas da infância. O centro do planejamento deixou de estar com o professor para dar visibilidade às crianças. Diante disso, a participação passou a ser algo indissociável delas, pois, quando compreendemos que as crianças são seres ativos e participantes da sociedade, estamos vivenciando a participação em sua plenitude, abstraindo a ideia de centralidade adultocêntrica e exercendo a cidadania da infância.

4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAR POR QUÊ, PARA QUÊ?

Com base no trabalho pedagógico pautado na participação das crianças, é essencial refletir quais as possibilidades em que participação ocorre no dia a dia da Educação Infantil. Nesse viés, um aliado potente é o planejamento, que serve para guiar o docente.

Planejar, de acordo com Ostetto (2000), refere-se ao contexto educativo, que integra situações que desafiem a criança e tenham significância, favorecendo a descoberta, o encantamento, a exploração e o conhecimento do mundo.

Assim sendo, para haver um planejamento embasado pela participação das crianças, a observação torna-se um instrumento fundamental, para saber do que as crianças estão brincando, quais são os interesses, quais os questionamentos que ocorrem nas brincadeiras, o docente deve observar com uma escuta sensível. Neste sentido, de acordo com Fochi (2015, p. 66), “a observação [...] é uma forma de estar interessado e curioso para conhecer mais sobre a criança, o contexto e as formas de como é produzido o conhecimento”.

Para tanto, quando partimos da observação e escuta das crianças, a participação pode emergir por meio do planejamento do docente, pois ele pode planejar experiências que venham ao encontro dos interesses, em desvendar as curiosidades por meio dos seus objetos de investigação. Dessa forma, “tal percurso, em que a observação e planejamento se consolida, permite que se conheça melhor a realidade da qual se faz parte, que se regule a intervenção educativa, que ela seja modificada e verificada em sintonia com uma dimensão de referência que está em uma continua mudança” (FERRARI, 2012, p. 46).

Outro aspecto aqui diz respeito à concepção do aprender pela experiência, destacado em vários estudos, conforme Loss et all (2019) ressaltam que:

situar aprendizagem como resultado da experiência vivida significa concentrar-se temporalmente. Os fatos vividos pela pelas crianças são localizadas em momentos distintos, relações e lugares concretos de modo que tem sempre uma posição subjetiva em relação, a qual exprime a forma como alguém em particular experimentou, sentiu, viveu determinada experiência. Este aspecto propõe a educação das crianças [...] um olhar sobre as dimensões do viver de onde emergem emoções, imaginação, inquietações, e questionamentos elaborados por elas a partir do que experienciam. Em outras palavras, experiência se configura em um viver significativo, uma novidade para quem experimenta, uma reinvenção daquilo que antes era novo e hoje é corriqueiro, e que necessita ser pensada e compreendida pelas(os) educadoras(es) que atuam com a infância (p. 52).

Assim, as experiências configuram-se como parte integrante do planejamento, pois é pelas experiências que as crianças aprenderão sobre o mundo ao seu redor e aprender pela via da experiência requer um planejamento com continuidade. Segundo Augusto, “a diversidade de experiências é pano de fundo para as elaborações das crianças, mas é a continuidade que promove a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e a atribuição de sentido” (2015, p. 116).

A continuidade para que cada criança tenha a oportunidade de usufruir de cada tipo de brincadeira, sendo destinados a cada criança tempo hábil e oportunidade de enriquecer a própria experiência lúdica significa que as experiências necessitam ser ofertadas continuamente ao longo de todo o ano para que, de fato, as crianças possam familiarizar-se com elas (GARIBOLDI, 2012).

Planejar requer tempo, observação e escuta, para então planejar as experiências para aguçar ainda mais as descobertas e as curiosidades das crianças. Assim posto, o planejar é algo constante, o que significa que o docente não pode, por exemplo, iniciar o ano com seu planejamento todo pronto ou pautar-se em planejar por datas comemorativas, como na ilustração de Tonucci (2008), que representa esse planejamento docente em que a criança não possui uma voz ativa e é apenas guiada a aprender isoladamente às suas vontades de descoberta.

Ilustração 6: O Programa



FONTE: Tonucci, 2008, p. 145

O planejamento pedagógico precisa ultrapassar as paredes da escola e ao mesmo tempo romper com algumas concepções (MARINA; WOLF, 2017), ou seja, planejar para participação das crianças significa romper com esses estereótipos de planejamentos prontos, de planejar por datas comemorativas, pois o histórico da Educação Infantil, como descrito, por muito tempo, esteve interligado principalmente ao ensino fundamental, em que se traziam várias “atividades”, sobre vários assuntos superficiais e sem sentido. Ostetto (2015, p. 109) também corrobora com essa ideia quando afirma que a noção de planejamento é orientada pela intencionalidade do processo educativo e que planejar é a “ação contínua e crítica do educador diante do seu trabalho docente e envolve todo o cotidiano educativo”.

Assim, com base nessa ideia, de emergir a participação das crianças por meio do planejamento pedagógico diz respeito ao processo de preparar situações de aprendizagem de modo a interligar os interesses das crianças, ouvindo-as, planejando estratégias para acolher suas falas, suas dúvidas, bem como suas hipóteses, planejando o cotidiano com intencionalidade e sensibilidade.

À vista disso, fica implícito perceber a premissa de que, quando o docente compreende a criança como um ser ativo, um ser histórico e de direitos, passa a ver a criança de modo

diferenciado, sendo preciso refletir sobre quais são essas crianças? Pelo que elas se interessam? Do que elas já são capazes? Dessa forma, o docente passa a pautar seus planejamentos em pensar nos gestos, interesses, nos materiais disponibilizados, no modo de organizá-los, de fato, projetando a criança como o centro de seu planejamento, passando a possibilitar verdadeiramente momentos ricos e significantes.

4.3 O ESPAÇO E MATERIAIS COMO UM CONVITE A PARTICIPAÇÃO

A Educação Infantil é o território de diversas experiências e, para que elas ocorram, é preciso um determinado espaço com determinados materiais, para que as crianças possam ambientá-lo, enriquecendo as suas aprendizagens.

Sendo assim, acreditamos que os espaços e os materiais são grandes aliados à participação das crianças, sendo permeados por objetos, móveis, aromas, brinquedos, dentre outros. Neste sentido, cabe aqui dialogar sobre esses conceitos.

A primeira indagação que surge refere-se ao: O que é espaço? E o que é ambiente? Horn e Gobbato (2015) destacam que existe uma diferença entre ambos, porém, ao mesmo tempo, também se interligam. O espaço representa os locais pelos quais as atividades acontecerão sendo caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos... O ambiente refere-se ao conjunto de espaços físicos e às diversas relações que são estabelecidas neles, sendo envolvido pelo afeto e pelas relações interpessoais de todas as pessoas que se acham incluídas nesse processo, sendo adultos e crianças.

O espaço para ser ambientalizado pelas crianças necessita transmitir cuidado, confiança, sendo que, conforme o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009b), aqui já destacado, os espaços precisam transmitir proteção, segurança, afeto, como também necessitam ser amplos, estimulantes para que haja total liberdade de expressões.

Nessa perspectiva, quando se preparam espaços ricos, investigativos e potentes com diversos materiais, é possível afirmar, como Horn e Gobbato (2015), ao ressaltarem que “o ambiente “fala” transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferente” (p. 71).

Neste aspecto, planejar os espaços e materiais para a participação das crianças é essencial que “as escolhas e disposições [...] dos materiais contribuem para determinar a qualidade do

ambiente educativo em relação ao uso confortável e seguro, à oferta de uma pluralidade e continuidade de oportunidade de experiência” (BONDIOLI, GARIBOLDI, 2012, p. 33).

Adotada essa premissa, os materiais precisam ser os meios para que as crianças possam interagir de forma segura e confortável, ou seja, os materiais dispostos no espaço não podem oferecer riscos para as crianças, assim, o docente precisa ter um olhar sensível aos materiais que são proporcionados para elas.

Os materiais oportunizam às crianças criarem uma infinidade de situações de exploração, podendo surgir “objetos e brincadeiras de movimento (túnel, escorregador, colchonetes etc.), peças e materiais para brincadeira de "faz de conta" (Casinha, fantasias, boneca etc.), materiais para atividades artísticas (lápiz de cera, papéis etc.) e musicais” (BONDIOLI, GARIBOLDI, 2012, p. 34).

Cabe, pois, aqui refletir que a forma como o espaço é organizado com os materiais impulsiona as relações de tocar, investigar e de desbravar o espaço, o ambiente de maneira que as suas investigações tornam-se partes delas mesmas. Porém, para que tudo isso seja possível, é preciso que o docente escute, ouça as crianças, ouça seus interesses, que a escuta do docente seja tão profunda a ponto de fazer algo com que se escuta e ter a ação entre o que se ouve e o que se faz (FRIEDMANN, 2017).

Para tanto, de fato, é fundamental que as crianças ambientem os espaços e manipulem os materiais de forma significativa, para que ampliem as suas aprendizagens. Pensar em espaços, é pensar em espaços organizados, pensando no bem-estar, no acolhimento, das crianças, bem como refletindo quem são as crianças e o que já são capazes de fazer.

4.4 A LIGAÇÃO ENTRE TEMPO E CRIANÇAS NA INFÂNCIA

Ao pensarmos sobre tempo, automaticamente, vem à memória um relógio, que contabiliza esse tempo, porém quando estamos com crianças na Educação Infantil, os tempos com as crianças acontecem diferentemente.

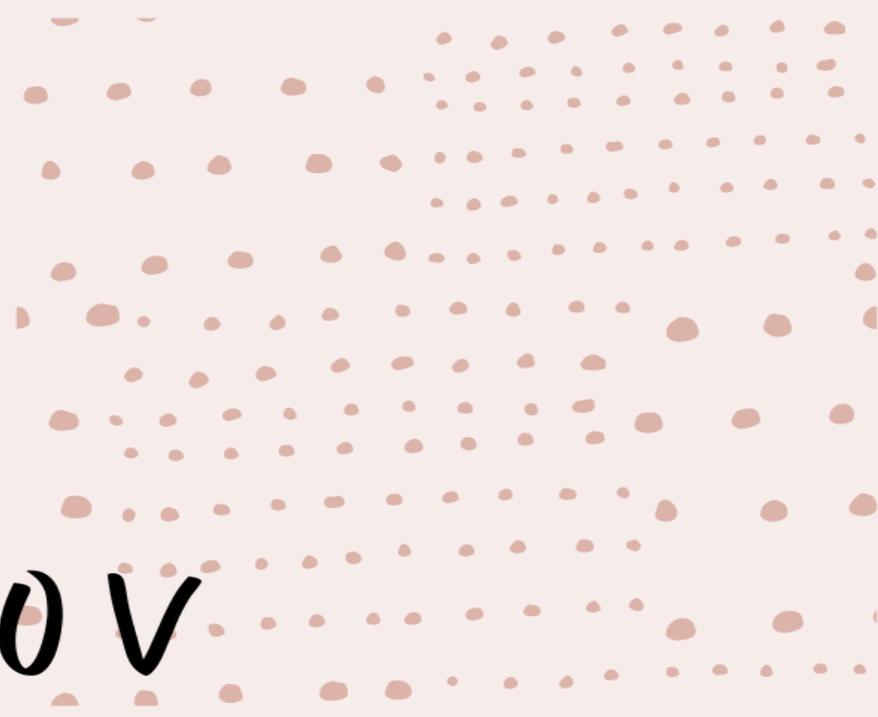
As crianças não se movem pela medida do relógio, o seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade de cada instante, que o próprio crescimento proporciona o seu fluir (HOYUELOS, 2015). Dessa forma, aqui não se está dialogando sobre o tempo Chronos, mas o tempo da experiência, do significado, do sentido para as crianças, um tempo que está muito longe da flecha e da velocidade, um tempo que representa respeito (MACEDO, 2010).

Para que a participação aconteça, o tempo na Educação Infantil precisa ser como na perspectiva da pedagogia do caracol de Zavalloni (2015), que nos traz o conceito de desacelerarmos os tempos dentro da escola. Atualmente, vivemos no tempo da pressa, da corrida e isso está impregnado nas escolas, em que tudo necessita ser feito às pressas para “dar tempo” e acaba que as experiências não são vivenciadas de fato.

Zavalloni (2015) enfatiza a ideia de levar a Educação Infantil a trilhar a Pedagogia do Caracol, pois quando descobrimos uma pedagogia da lentidão, descobrimos as maravilhas escondidas, melhorando a qualidade de vida. O que o autor expressa aqui é que, muitas vezes, esse correr contra o tempo ofusca nossa visão aos encantamentos que acontecem no contexto com as crianças.

Dessa maneira, quando se proporcionam experiências partindo da escuta e do interesse das crianças, quando se planejam espaços e materiais, também cabe planejar o tempo, o tempo da experiência, o tempo em que as crianças levarão para explorar, investigar e descobrir, por isso, o docente necessita compreender essa pedagogia da lentidão, em que o tempo não é um inimigo, mas um aliado potente.

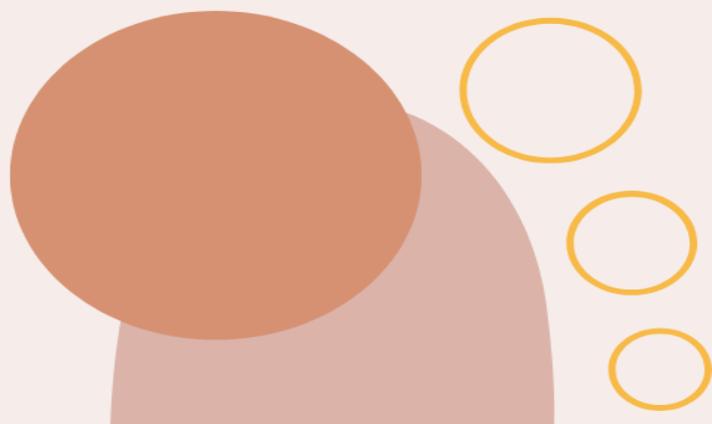
Por fim, em uma análise geral, a participação das crianças constitui uma premissa fundamental para Educação Infantil, por meio dessa participação, o docente pauta sua prática pedagógica, no que diz respeito aos espaços, tempos e materiais.



CAPÍTULO V



METODOLOGIA DA PESQUISA



5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Refletindo sobre este Mestrado, é preciso compreendermos algumas premissas iniciais, primeiramente, faz-se necessário perceber os aspectos pontuais, que fazem parte do Mestrado Profissional em Educação. Neste aspecto, o Mestrado Profissional em Educação teve sua regulamentação na Portaria 80/1998, intitulada pós-graduação *stricto sensu*, fazendo parte conjuntamente aos cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado (SARTORI, FERREIRA, 2019).

É necessário também ressaltar a concepção de pesquisa, que se constitui de uma parte importante para a formação acadêmica, pela qual se pode buscar conhecimentos, resolver problemas, aprendendo e conhecendo mais sobre o assunto estudado, assim como aborda Demo ao assinalar que “a pesquisa é reconhecida como a razão fundante da vida acadêmica” (1995, p.11).

Para realização de uma pesquisa, é dada ênfase à promoção de um “confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1). Aliado à pesquisa, o pesquisador deve servir como um veículo inteligente e ativo para o conhecimento acumulado na área, bem como as novas evidências que surgem por meio da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste sentido, um dos alicerces essenciais da pesquisa refere-se a um conhecimento científico, pois, sem esse conceito, a pesquisa não possui a credibilidade, tornando-se meramente empírica. Segundo Koche (1997), no conhecimento empírico, o homem passa a assumir uma posição apenas passiva, em que testemunha fenômenos sem efetuar ações ou domínio sobre estes.

A pesquisa precisa estar intrinsecamente ligada à metodologia (DEMO, 1995). Neste sentido, a metodologia torna-se um ponto de partida, sendo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16).

Corroborando com essa ideia, para Demo (1995), o termo metodologia representa estudos dos caminhos metodológicos, dos instrumentos usados para realizar ciência.

A metodologia é “dedicada a indagar por instrumentos, por caminhos, por meios de se fazer ciência, ou a produzir técnicas de tratamento de realidade, ou a discutir abordagens teórico-práticas” (DEMO, 1995, p.13). Desse modo, partindo da inquietude sobre a temática, faz-se necessário adotar metodologias para guiar a pesquisa.

Para tanto, a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta dissertação foi uma abordagem qualitativa, com o uso de procedimentos de pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica, estado de conhecimento, pesquisa-ação, observação participante e pesquisa de campo.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para a realização desta produção acadêmica, foi utilizada a pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa corresponde a questões bem peculiares, ela encarrega-se de um universo cheio de significados, crenças, valores, aspirações, que diz respeito a espaços mais profundos de relações tanto dos processos quanto dos fenômenos.

Corroborando com a ideia de pesquisa qualitativa, Ludke e André expressam que "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento" (1989, p. 11). A pesquisa qualitativa possui um âmbito de contato maior ao pesquisador e ao ambiente, bem como a situação que está sendo investigada (LUDKE, ANDRÉ, 1989)

A pesquisa qualitativa veio ao encontro da temática desta pesquisa, pois a participação das crianças aconteceu ao longo de um processo, em que realizamos observações e práticas pedagógicas. Dessa forma, a participação das crianças refere-se a uma interpretação subjetiva, podendo ser observada no próprio espaço em que os dados são construídos.

5.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica foi outro passo importante para consolidar esta pesquisa, visando atender a fundamentação dos conceitos-chaves, os quais são pertinentes aos aspectos da participação das crianças, tema desta investigação. De acordo com Gil,

a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (2002, p. 44).

Assim compreendida, a pesquisa bibliográfica surge como uma vantagem e contribui para a pesquisa, pois, por meio dela, é possível compreender mais sobre o conceito que se investiga. Tal afirmação está relacionada à ideia de Severino (2007), que afirma que a pesquisa

bibliográfica parte do registro disponível, resultante de pesquisas anteriores, em documentos impressos, em livros, artigos, dentre outros. Nesta pesquisa, foram utilizados dados ou categorias teóricas já realizadas por outros pesquisadores, assim, os textos tornam-se fontes a serem pesquisadas e o pesquisador pode trabalhar de acordo com as contribuições de outros estudiosos.

Contribuindo para a compreensão de pesquisa bibliográfica, Minayo (1994) assinala que ao colocar o pesquisador frente a frente com outros autores que se envolvem em seu horizonte de interesses: “Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social” (MINAYO, 1994, p. 53).

Quadro 3: Autores abordados neste projeto

AUTOR(ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO
RITSCHER, PENNY	2013
SARMENTO, M. J.	2005
RIZZO, GILDA	2003
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	2009 ^a
CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM CRECHES QUE RESPEITE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇA	2009 ^b
CONSTITUIÇÃO FEDERAL	1988
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	2001
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2017
TONUCCI	2008
FERREIRA, ELIANA MARIA	2012
BASTOS, LILIAN FRANCIELI MORAIS DE	2014
ALMEIDA, SYNARA DO ESPÍRITO SANTO	2015

VASCONCELOS, QUEILA ALMEIDA	2015
ARCURI, PRISCILA ABEL	2017
CAMPOS, RAFAELY KAROLYNNE DO NASCIMENTO	2020

Fonte: Pesquisadora, 2023

5.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o intuito de compreendermos o que se vem publicando em âmbito acadêmico sobre a participação das crianças, optamos por realizar o estado do conhecimento. Foi feito o mapeamento de teses e dissertações sobre o assunto em pauta, podendo realizar um levantamento de informações sobre ele, bem como observando sua relevância, quais as contribuições, as estratégias, metodologias e podendo ser utilizado como embasamento nesta pesquisa.

Morosini e Fernandes abordam o estado de conhecimento como “a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (2014, p. 155).

O estado do conhecimento abrange uma vasta e ampla compreensão do que está sendo investigado, sendo assim, ao elaborar o estado de conhecimento, permite-se mapear as ideias que já são existentes, transmitindo segurança ao determinado assunto que se está estudando. Por meio desse assunto, será norteada passo a passo a investigação, mediante as demais produções intelectuais (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Para tanto, utilizamos a plataforma Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁴, para a realização do estado do conhecimento, sendo analisados teses e dissertações. Essa plataforma digital possibilita uma “busca avançada” que permite encontrar as mais diversas produções acadêmicas sobre o assunto desejado. Mediante a busca avançada, foi possível aplicar filtros para a seleção das teses e dissertações de acordo com o critério de escolha do pesquisador, utilizamos então os seguintes descritores: “Participação das crianças”, “Participação das crianças e planejamento” e “Participação das crianças, tempos, materiais e espaços”. Assim, foi possível averiguar por intermédio dos títulos das produções acadêmicas,

⁴ Biblioteca Digital de Teses e dissertações acesso eletrônico em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

de acordo com os filtros aplicados e publicados entre os anos de 2012 a 2022, as produções pertinentes ao tema. Em seguida, foi realizada a análise dessas produções, averiguando o que já foi escrito sobre a temática.

Organizada a seleção do corpus da análise, iniciamos os passos para a construção do estado do conhecimento, que segue algumas etapas cruciais como: a bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva, esta última etapa, nesta pesquisa, não foi realizada.

Na etapa de bibliografia anotada, é realizada a leitura flutuante dos resumos das teses e dissertações encontradas anteriormente e organizados seus dados em uma tabela dividida em número, ano, autor, título, palavras-chave e resumo (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

A bibliografia sistematizada representa que “já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.65). Nessa perspectiva, nessa etapa, é construída uma outra tabela como número, ano, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados, que auxiliará o pesquisador a excluir o que for necessário, como, por exemplo, pesquisas que não irão atender aos objetivos do estado de conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Na bibliografia categorizada, “o pesquisador deverá agrupar as publicações selecionadas em blocos, ou seja, conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas. Esses conjuntos são denominados categorias” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.67). Essas categorias podem ser elaboradas por meio da literatura ou a partir apenas dos trabalhos encontrados, o principal objetivo aqui é realizar o agrupamento das produções por temáticas (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Todo o estado do conhecimento garante novos conhecimentos sobre a temática, como também se conhece o que já foi produzido sobre o assunto. Neste sentido, a construção e a análise deste estado do conhecimento encontram-se realizadas no capítulo um desta pesquisa, em que constam todos os dados encontrados.

5.4 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo também faz parte desta pesquisa. A pesquisa de campo faz-se importante pelo fato de que, mediante ao trabalho de campo, ela apresenta-se como uma

possibilidade tanto de aproximação do objeto de investigação que se pretende estudar, quanto a criar um conhecimento, que parte da realidade no presente campo (NETO, 1994).

Corroborando nessa perspectiva, Gil (2002) revela que a pesquisa de campo possui grandes vantagens, dentre eles, resultados mais fidedignos, e possui um maior envolvimento do pesquisador, pois ele desenvolve um maior nível de participação. Assim, seguem os passos que realizados para a construção da pesquisa de campo.

5.4.1 PESQUISA DE CAMPO: PARTICIPANTES E AÇÕES

A pesquisa de campo aconteceu em uma escola de Educação Infantil, pertencente ao município de Getúlio Vargas/RS. Estipulamos um grupo focal para a delimitação dos sujeitos participantes, para tanto, a pesquisa sucedeu-se em uma turma da pré-escola, mais especificamente, o Maternal, abrangendo a professora regente, bem como as crianças com idade entre três e quatro anos. Como as crianças frequentam o turno integral na escola, o turno escolhido para a realização desta pesquisa de campo foi o matutino.

Dessa forma, primeiramente, realizamos a observação piloto, de duas semanas, acontecendo mês de junho no ano de 2023, após aprovação do comitê de ética. Para a realização dessa observação, utilizamos um roteiro, para entender como ocorre a rotina de sala de aula, horários, a interação das crianças, entre elas mesmas e com a professora, bem como no que tange à organização da turma.

Partindo disso, aconteceram as observações participantes, realizadas em três semanas, acontecendo no mês de julho de 2023. Nas observações, identificamos como a professora dava espaço para que as crianças pudessem ser participantes, por intermédio, dos espaços brincantes na sala, nos enredos do cotidiano, como acontecem esses momentos, bem como a viabilização da participação da professora mediante as crianças, compreendendo se ocorriam ou não.

Nessa direção, as observações ocorreram para serem identificados quais eram os interesses das crianças, o que elas mais falavam, observando atentamente com uma escuta sensível e um olhar atento às brincadeiras, às falas, aos gestos, observando o todo, sendo que, para essa observação, também utilizamos um roteiro, apêndice A e B.

Segundo Ludke e André (1986), a observação participante caracteriza-se por meio do contato intrínseco do pesquisador e seu fenômeno observado para obter informações mediante a realidade dos atores sociais referentes aos seus próprios contextos.

No momento das observações tanto da professora quanto das crianças, utilizamos o diário de campo. Nesse diário, foram fixados os roteiros de observação, bem como foram anotados todos os enredos vivenciados em sala de aula, descrevendo cenas importante, falas das crianças, angústias, indagações. Segundo Neto (1994), o diário de campo “ é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho [...] é um “amigo silencioso” [...] Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações” (p. 63).

Outro recurso que também utilizamos tanto nas observações quanto na pesquisa-ação foram as fotografias e filmagens da professora, das crianças, dos espaços de sala de aula e de espaços que a escola comporta. Quando utilizamos esses recursos, Neto (1994) relata que essas técnicas de documentação, que estão em planos de imagem e comunicação, vêm sendo cada vez mais usadas, esse recurso assume um papel complementar ao projeto como um todo, entretanto eles não substituem o olhar atento do pesquisador de campo, mas são um suporte a mais para ele.

Além disso, aconteceu a pesquisa-ação, posteriormente às observações, em que foram realizadas as intervenções pedagógicas, no decorrer de três semanas, acontecendo nos meses de julho e agosto de 2023. A intencionalidade dessas intervenções advém de proporcionar experiências e vivências sobre como a participação das crianças emerge, assim, após as observações, realizamos um diagnóstico do que as crianças se interessavam, o que falavam, quais os objetos de estudo e, partindo disso, construímos, espaços brincantes na sala para a experimentação, exploração, investigação de diversos materiais, como também de seus objetos de estudo. Todas as intervenções foram planejadas previamente para que viabilizassem a participação das crianças partindo das observações realizadas anteriormente.

Na pesquisa-ação, o pesquisador pode desempenhar um papel ativo na resolução do problema encontrado, no acompanhamento e na avaliação das ações que desencadeiam esse problema. A pesquisa-ação exige essa relação entre o pesquisador e as pessoas referentes à situação pesquisada (THIOLLENT, 1988).

Thiollent ainda destaca que considera a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica que se refere a uma pesquisa social, na qual:

- a) há uma ampla explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob formação da ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nessa situação;

- d) o objeto de pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados (1988, p. 16).

Neste sentido, durante a pesquisa-ação, optamos por utilizar o registro como ferramenta para a pesquisa, Ostetto (2017, p.19) afirma que “O registro diário, compreendido como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo [...], espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias”. Por meio das falas das crianças, fotografias, interações e nas vivências é que o registro será fundamental para essa pesquisa, para que diariamente de forma reflexiva seja analisado as práticas pedagógicas, estando todas voltadas para a participação das crianças.

Partindo desses itens da pesquisa e para desenvolvê-los de forma ética e respeitando os sujeitos participantes, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Destinamos a “Declaração de Ciência e Concordância das Instituições envolvidas” para escola envolvida na pesquisa. Para as famílias das crianças da turma, foi entregue o “TCLE para pais de menores envolvendo pesquisas em Instituições educativas” e para a professora “TCLE para maiores de 18 anos”. Às crianças foram entregues os “Termos de Assentimentos”, de forma clara e objetiva, explicando-lhes como funcionaria a pesquisa, as propostas que a pesquisadora realizaria e se as crianças queriam participar ou não da pesquisa. Priorizamos a todo momento os sentimentos e as falas das crianças, para que elas não se sentissem desconfortáveis.

Neste sentido, esta pesquisa passou pelo comitê de ética, portanto, no parecer nº 6.115.994, CAAE: 69005623.7.0000.5564. É importante destacar também que duas famílias não retornaram com as autorizações, assim entendemos que as famílias optaram por não autorizarem a imagem das crianças. Nesse viés, na fotografia, seus rostos foram borrados, respeitando a escolha das famílias.

Realizar pesquisa com crianças possui uma grande relevância, de acordo com Ferreira (2008):

Levar mais longe o reconhecimento das crianças como sujeitos é adotar uma concepção de pesquisas com crianças em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos - elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora (FERREIRA, 2008, p. 149).

Sendo assim, é imprescindível destacar o quão importante é fazer-se pesquisa com crianças, o pesquisador deve deixar que as crianças sejam atores principais da pesquisa. Outro

aspecto a ser ponderado diz respeito à ética na pesquisa com crianças, Delgado e Müller (2005) afirmam que ao realizar-se pesquisa com crianças, a ética torna-se um aspecto essencial, pois não há como negar que existe uma força adulta alicerçada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias. Ao adentrar na dimensão ética, é primordial garantir as crianças o direito de consentir ou não a suas participações na pesquisa. As autoras destacam que

o comportamento ético está intimamente ligado à atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos. Entendendo que entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso, faz-se necessário obter permissão, que vai além da que é dada sob formas de consentimento, e isso raramente é feito com as crianças (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 355).

Partindo desses pressupostos, este estudo embasa-se na ética da pesquisa com crianças, assim, em todos os TCLEs constam os objetivos da pesquisa e a autorização para a utilização de imagem das crianças e da professora, mantendo o sigilo dos nomes. Garantindo esse sigilo, cada participante da pesquisa deu-se um nome fictício, podendo ser um objeto, personagens, que mais gostassem. No documento para a escola, solicitou-se também a permissão para utilizar as imagens das dependências da escola. Os modelos dos termos encontram-se nos apêndices desta pesquisa, estando nos apêndices C, D, E e F.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados constitui parte fundamental da pesquisa, sendo assim, para esse levantamento de informações, embasamo-nos na perspectiva teórica de Bardin (2016), a qual apresenta a Análise de Conteúdo como “[...] como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.44). Nesse viés, considerando este trabalho de interpretação dos dados no que diz respeito à redução dos conteúdos, o procedimento seguinte será a construção das categorias, que, na ótica de Bardin (2016, p.147), consiste

[...] em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Para Bardin (2016), a metodologia pressupõe três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

A primeira, pré-análise, consiste em um período organizacional, no qual é definido o material que se quer submeter à análise, as hipóteses perante os resultados a serem obtidos, o objetivo a que se propõe a chegar, e a categorização de elementos essenciais que embasaram a interpretação final.

A segunda, exploração do material, representa a etapa correspondente à aplicação dos termos definidos na pré-análise.

A terceira, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, refere-se à etapa após o material já ser explorado, o passo seguinte é referente a analisar os resultados, podendo gerar gráficos, quadros, figuras, diagramas, conforme os elementos fundamentais extraídos e, assim, interpretar os dados a fim de confirmar ou também refutar as hipóteses iniciais, ou elaborar novos caminhos de análise

O processo de categorização também se faz necessário e, com essas categorias já delimitadas, realizamos esse processo de análise de dados que, igualmente, serão efetivados conforme a teoria de Bardin (2016). Assim, de modo geral, considerando a amplitude da utilização da teoria de Bardin mediante o campo de estudo investigado, ou seja, de que maneira a participação das crianças emerge na Educação Infantil, por meio da organização de materiais, espaços e tempo, possibilitando uma compreensão e uma interpretação frente a esse fenômeno em evidência, vislumbrando estabelecer conexões e relações, afim de chegar a resultados fidedignos referentes à pesquisa.

5.6 PRODUTO FINAL

O Mestrado Profissional em Educação visa a um produto final a fim de complementar as pesquisas, assim este produto final nada mais é que a intervenção no espaço investigado. De acordo com Sartori e Ferreira (2019, p. 28):

MPE suscita dúvidas em relação à validade do conhecimento produzido, à rigorosidade teórica e metodológica da pesquisa e, sobretudo, à formação do(a) pesquisador(a). Nesse sentido, é interessante considerarmos que entendemos por pesquisa aplicada a construção do conhecimento científico em relação direta a demandas sociais.

Tal afirmação traz a conotação da importância de haver um produto final, ou seja, validando a pesquisa realizada por meio de intervenções desenvolvidas após a análise dos dados. Desse modo, o mestrado profissional assume um caráter mais próximo ao mundo do trabalho e aos dilemas sociais e naturais do cotidiano (SARTORI, FERREIRA, 2019).

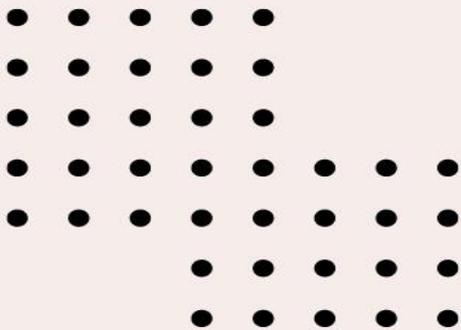
Dessa forma, esta pesquisa viabilizou um produto final, construindo um caderno de propostas. Neste caderno consta os conceitos que permeiam a participação das crianças, bem como o planejamento das intervenções pedagógicas realizadas nesta pesquisa, ou seja, os espaços que foram organizados com as fotografias e os materiais utilizados. Este caderno tem caráter de ser um convite à participação, não como uma receita pronta a ser copiada, muito ao contrário, mas ser um material inspirador para o planejamento dos profissionais da Educação Infantil.

O caderno será entregue à escola em que foi realizada a pesquisa, também divulgado nas mídias digitais, sendo assim de livre acesso nas redes sociais de Facebook, Instagram, bem como sendo solicitado à divulgação de acesso nas páginas do Mestrado Profissional em Educação.

Descrita toda a caminhada metodológica desta pesquisa, o próximo capítulo destinar-se-á, como ocorreu as observações tanto piloto quando participante, descrevendo a rotina das crianças, quais foram seus objetos de investigação e como aconteceu a participação durante este período.

CAPÍTULO VI

UM OLHAR OBSERVADOR: A CRIANÇA NO CENTRO DO PLANEJAMENTO



6 UM OLHAR OBSERVADOR: A CRIANÇA NO CENTRO DO PLANEJAMENTO

As crianças pensam tantas coisas sobre o que ocorre no mundo, fantasiam a partir do que veem e conhecem. Mas o que exatamente perguntam? Para onde está direcionada a sua curiosidade? O que dizem sobre o mundo? O que conhecem? Que experiências viveram? Como vivem? Como atribuem significado para elas? São tantas as perguntas a serem feitas e consideradas quando se trata de ouvir os pequenos e, escutá-los é a melhor maneira de responder as nossas indagações sobre o que e como construir uma pedagogia com a infância. (MAUDONNET, 2012, não paginado).

Quantas perguntas as crianças são capazes de fazer? Sem dúvida, há uma infinidade de questionamentos sobre o mundo que as crianças fazem, indagações reais, profundas e esmiuçadas a cada detalhe. No trecho destacado em epígrafe, Maudonnet (2012) descreve as inúmeras perguntas que as crianças podem fazer e que nós, adultos, temos de escutar, ouvi-las para que, de fato, ocorra uma pedagogia voltada para as infâncias e acrescento uma pedagogia em que as crianças sejam participantes ativas. Para as ouvirmos, precisamos observar.

Sendo assim, na busca por entender os contextos em que as crianças estão inseridas, conhecendo a rotina, seus interesses, seus desejos, fez-se necessário realizar observações para entender de perto quem são essas crianças e quem é essa professora. Dessa forma, segue, nas próximas seções, o relato sobre que como ocorreram as observações, acontecendo nos meses de junho e julho.

6.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: A SALA DE AULA E A INSTITUIÇÃO

A instituição escolhida para a realização desta pesquisa localiza-se no município de Getúlio Vargas/RS. Dentro da instituição, funcionam duas políticas a da Educação que, atualmente, possui 149 crianças matriculadas na Educação Infantil, atendendo creche e pré-escola. As crianças podem entrar com 4 meses e saem com 5 anos. Existem 10 turmas sendo berçário I, II e III, maternal e pré nível I. A política da assistência social possui 60 usuários que podem matricular-se dos 6 aos 12 anos de idade e vem para a instituição no contra turno das aulas.

A instituição possui, na gestão, a presidente da mantenedora, uma diretora, uma coordenadora, uma psicóloga, uma assistente social e uma secretária. Na escola, há 13 professoras na Educação Infantil podendo ter carga horário de 22h ou 44h, 17 auxiliares de desenvolvimento infantil, 2 cozinheiras e 3 auxiliares de serviço gerais. Pela política da assistência, há 6 facilitadores e um orientador educacional.

A instituição possui uma boa infraestrutura, tendo diversos ambientes como um pátio interno e externo com brinquedos móveis, campo de futebol, parque com brinquedos, caixa de areia. Conta, ademais, com sala de dança, de informática, auditório, dos professores, de aula, fraldário, secretaria, ambientes de convivência como a biblioteca, brinquedoteca, refeitório, cozinha e banheiros adequados para crianças e adultos. Seguem algumas imagens da instituição:

Imagem 10- Espaços da escola



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

O enfoque da instituição é de acolher crianças com vulnerabilidade social, porém, atualmente, são poucas famílias nesse contexto, a maioria são filhos de comerciários, autônomos e industriários. A escola busca lidar com a realidade social, procurando trabalhar com o desenvolvimento integral da criança. As crianças que frequentam a escola são assíduas e a participação familiar é constante, sendo um fator importante no desenvolvimento das crianças.

A filosofia educativa da escola relata que cada homem tem seus direitos e deveres sendo o agente da sua história, a sociedade em que está inserido é um espaço em permanente construção, porém nem sempre oferecerá o suporte para os exercícios das suas potencialidades. A educação, no caso, segue como uma alavanca para a construção de valores e viabilização do conhecimento “a escola é o espaço que oferece ao homem as oportunidades de aprender a

produzir, que cria referências preservando a ética, a cultura, e o saber científico, num processo gradativo e cumulativo ” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2021, p.13).

O objetivo da instituição, enquanto etapa de Educação Infantil, refere-se a:

Vincular, educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, acolhendo as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los na proposta pedagógica. Ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de forma complementar à educação familiar, como a socialização, a autonomia, a liderança e a comunicação. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2021, p.21).

Na Proposta Pedagógica da instituição, a criança é compreendida como um ser social, desenvolvendo-se e formando-se integralmente, perante as relações de proteção, afeto e atividades pedagógicas. Sem dúvida, é necessário compreender que a criança é um sujeito de direitos, como está descrito na Resolução CNE/SEB n 5/2009, Art. 4º,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.97).

A metodologia da instituição parte do princípio que a criança é o centro do planejamento e, considerando os seus interesses e curiosidades, os professores planejam, observam e proporcionam espaços e materiais para que as crianças investiguem e experienciem. O Brincar Heurístico de Elinor Goldchimid, a abordagem de Reggio Emilia sobre a escuta ativa da criança, a observação, a documentação pedagógica, a abordagem de Emmi Pikler, e o educar e cuidar fazem parte vital da metodologia adotada pela instituição (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2021).

A sala de referência da turma é de uso exclusivo. Toda a organização da sala é composta por espaços pedagógicos, materiais e brinquedos que são pensados e projetados pela professora e pelas crianças. Como a escola já trabalha dessa forma, com a criança sendo o centro do planejamento a algum tempo, a professora trabalha de acordo com a metodologia da escola.

Sendo assim, a sala de aula com o passar dos dias (nas observações) foi sendo modificada de acordo com as necessidades de interações das crianças. Em um primeiro momento, na sala de aula, havia dois cantos temáticos, uma da pista de carrinhos e o canto da

leitura, também alguns brinquedos como bonecas, animais, brinquedos de plásticos, entre outros.

Imagem 11- Organização da sala de aula



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Com o passar dos dias, em conversa com a professora, ela relatou a necessidade de mudar os cantos da sala de aula, como também reajustar os armários e as mesas. Dessa forma, ao observar as crianças, a professora regente percebeu que elas estavam brincando de cozinhar, dar comida para as bonecas e, então, elaborou o espaço da cozinha. É importante destacar que, como a escola já caminha nessa perspectiva, todos os materiais ficam de livre acesso às crianças, com armários planejados para que possam ter essa liberdade.

Imagem 12- Reorganização da sala



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Na sala de aula, a todo momento, as garrafas de água ficam à disposição das crianças. Há também colchonetes que são dispostos no fim da manhã, para que, posteriormente, as crianças realizem o sono, sendo assim cada criança traz de casa a sua coberta e travesseiro e, quinzenalmente, eles são enviados para casa para as famílias realizarem a higienização.

Imagem 13- Sala de referência



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

As produções criativas das crianças ficam expostas na sala de referência, tanto dentro quanto na área externa e elas mostram com orgulho suas produções a quem adentra a sala.

Imagem 14- Produções realizadas pelas crianças



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Na próxima seção, será apresentado um diálogo sobre a professora regente e sobre as crianças pertencentes a essa sala.

6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA: CRIANÇAS E PROFESSORA

Fica perceptível que a professora é encantada pelas crianças e pelo que faz, seu jeito de interagir com as crianças e de olhá-las é único e as crianças que pertencem a essa sala de referência são vistas como seres potentes que possuem plenos direitos de usufruir sua infância da forma mais agradável possível.

Mediante a isso, a professora titular recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dando a autorização para que as suas fotografias e falas pudessem ser usadas nesta pesquisa. A professora muito disposta, “embarcou” comigo nessa jornada de pesquisa, abrindo as portas da sua sala para que eu pudesse observar, anotar e fotografar diversos momentos. Dessa maneira, para conhecer um pouco mais sobre a professora, descrevo a sua trajetória acadêmica e suas experiências na Educação Infantil.

Imagem 15: A professora



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

PROFESSORA: Em diálogo com a professora de referência, ela destaca que sempre teve o sonho de cursar uma faculdade, quando criança admirava sua professora e brincava de ser uma. Porém, sua realidade foi outra, por morar em uma cidade mais no interior e não ter tantas condições financeiras assim, ela não conseguiu, de imediato, fazer uma faculdade. Mas suas esperanças nunca foram abaladas, ela casou, teve uma filha e, quando chegou à idade de 34 anos, começou, de fato, a cursar Pedagogia no ano de 2017 pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional Do Alto Uruguai –IDEAU, de Getúlio Vargas.

Mesmo apaixonada pela profissão, a professora conta que nem tudo foi fácil, ela trilhou caminhos longos e difíceis para chegar onde está hoje. Para tanto, ela concluiu sua graduação e mais duas pós-graduações, em Psicopedagogia clínica e institucional pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional Do Alto Uruguai –IDEAU, de Getúlio Vargas, e Gestão e coordenação pedagógica pela Faveni.

A professora entrou na instituição em 2019 como auxiliar de desenvolvimento infantil, posteriormente, foi convidada para ser professora de projetos e, em maio de 2020, foi efetivada como professora de Educação Infantil, iniciando sua jornada com o berçário.

Atualmente, como professora, ela é encantada pelas crianças, buscando sempre as escutar seus desejos e interesses, interagindo com elas e tornando os dias mais prazerosos e leves.

Imagem 16: As crianças



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

AS CRIANÇAS: A turma escolhida para esta pesquisa é chamada pela instituição de Maternal, é constituída por 18 crianças e todas frequentam o turno integral. Durante as observações, foi possível analisar que as crianças gostam de pesquisar, indagam e questionam,

levantam hipóteses, participam de forma ativa nas brincadeiras e conversas, porventura acontecem disputas por brinquedos e atenção, o que é normal para faixa etária das crianças. Mediante os objetos de estudo, emergem, do cotidiano, projetos partindo das hipóteses e questionamentos das crianças.

As crianças são autônomas, partilham seus sentimentos com a professora e colegas, a maioria das crianças já se conhecia, pois eram das turmas dos anos anteriores, entrando quatro crianças novas, advindas de outras escolas.

Sendo assim, apresentada a instituição, a sala de referência, professora e crianças, chegamos ao ponto de descrever como foram as observações em sala de aula.

6.3 OBSERVAÇÕES PILOTO: CONHECENDO OS ENREDOS

Nas observações piloto, pudemos verificar as rotinas da escola, da turma, da professora, fazendo-o mais de perto e dando início a esse processo. Na sequência, encontra-se o cronograma da rotina que acontece todos os dias:

ROTINA

Das 7h 15min às 8h- Chegada das crianças e café da manhã

Das 7h45min às 8h- Contação de história e roda de conversa

Das 8h às 9h 15min- Propostas dirigidas

Das 9h15min às 9h 30min- Lanche

Das 9h 30min às 10h- Recreio das crianças e intervalo das professoras

Das 10h às 11h- Brincadeiras e interações em sala, ida ao algum espaço da escola

Das 11h às 11h 15min- Almoço

Das 11h 15min às 11h 25min- Escovação dental

11h 25min- Chegada na sala para o momento do sono

Esta é a rotina das crianças. Os pais trazem as crianças até a porta do refeitório e a professora de cada turma recebe-os e direciona-as até a sua mesa, em que é servido o café da manhã: geralmente, é café com leite, pão com ovo, torrada, pão com requeijão, entre outros. Assim, quando chega a hora de ir para sala de aula, a auxiliar de desenvolvimento infantil fica com as crianças que chegam.

Imagem 17- Momento da acolhida no café da manhã



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Quando as crianças adentram a sala de aula, cada uma coloca a sua mochila no seu respectivo cabide. Nos primeiros dias de observação, ainda não havia fotografias nos nomes, o que dificultava as crianças a saberem onde seria o local correto de dispor a sua mochila, porém, com o passar dos dias, a professora titular fixou, na parede, as fotografias das crianças, permitindo que elas, de forma mais autônoma, reconhecessem o seu espaço de colocar a mochila.

Imagem 18- Chegada na sala de aula



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Assim, durante as observações piloto, procurei integrar-me e interagir com a turma. As crianças já me conheciam, por também trabalhar na escola da referida pesquisa, então esses momentos foram para aproximar-me ainda mais. Entretanto, necessitei estabelecer vínculos afetivos com as crianças, por mais que elas soubessem o meu nome, elas queriam conhecer-me melhor. Então, perguntavam onde eu morava, se tinha filhos, expliquei-lhes porque estava ali, o que ia fazer com eles, queriam saber se eu estudava com gente grande, por que eles estudavam com crianças, entre outras indagações que me fizeram durante a semana toda.

Busquei ficar bem próxima da turma para que se sentissem seguros comigo, dessa forma, sentei no chão com eles, brincamos e, aos poucos, vinham sentar do meu lado, traziam brinquedos, davam-me beijos e abraços. Neste aspecto, esse contato inicial com a turma foi fundamental para essa aproximação entre mim e as crianças.

Durante esse processo inicial, acompanhei também as propostas pedagógicas desenvolvidas pela professora. Seguem as fotografias que registram esses momentos.

Imagem 19- Propostas desenvolvidas com jogos e em sala de aula



Fonte: Acervo pesquisadora, 2023

Imagem 20- Propostas com giz de cera e argila



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Nessas propostas pedagógicas, pude perceber o quanto as crianças envolvem-se nas propostas, as suas falas e como elas são participativas e questionadoras. Nesse primeiro contato, também é importante destacar que a professora esteve aberta a responder minhas perguntas e questionamentos sobre a turma, bem como relatar a rotina deles passo a passo. A seguir, na próxima subseção, será descrito como aconteceram as observações participantes juntamente com a turma e a professora titular.

6.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: VIVENCIANDO O COTIDIANO INFANTIL

Nesta subseção, será descrita como ocorreu a observação participante. Para tanto, é essencial destacar que, a partir deste ponto, serão apresentadas as falas das crianças e, segundo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue às famílias das crianças, destacou sobre o sigilo e que seus nomes em hipótese alguma seria divulgado. Sendo assim, para que as crianças pudessem ser ainda mais participantes ativas nesta pesquisa, cada uma deuse um nome fictício, podendo ser um objeto, um personagem, um animal o que elas queriam para que substituísse seu nome real.

Em uma manhã, enquanto a professora titular estava com todas as crianças no pátio da escola andando de bicicleta, aproveitei o momento em que a sala de referência estava

desocupada e chamei criança por criança individualmente, explicando o motivo deles concederem-se nomes diferentes dos nomes deles. As crianças amaram a ideia de se darem nomes diferentes, explorando suas criatividades ao elaborarem esses nomes. Segue a relação dos nomes fictícios que as crianças atribuíram-se, como alguns se repetiram, ao lado foi colocado mais um número para diferenciá-los podendo ser 1 ou 2.

Segue a relação dos nomes fictícios da turma:⁵

Criança 1- Cachorrinho	Criança 11- Gata
Criança 2- Coração (1)	Criança 12- Coração (2)
Criança 3- Passarinho	Criança 13- Princesa (2)
Criança 4- Gatinha	Criança 14- Capitão América
Criança 5- Princesa (1)	Criança 15- Leão
Criança 6- Homem-aranha (1)	Criança 16- Abelhinha
Criança 7- Homem-aranha (2)	Criança 17- Cavalo
Criança 8- Hulk	Criança 18- Coelhoinho
Criança 9- Borboleta	Criança 19- Estrela
Criança 10- Homem de ferro	

Também dialogamos de forma particular com a professora titular que escolheu o nome fictício de Maria, assim, nos diálogos, a sigla da professora titular ficará PT Maria e, para a pesquisadora, a sigla para as conversas destinou-se um P maiúsculo.

Partindo disso, iniciamos as observações. Todos os dias, quando as crianças saíam do refeitório para sala de aula, o primeiro momento era de contação de histórias, a cada dia, a professora titular trazia um livro diferente, no mesmo momento, também era realizada uma conversa com as crianças, estabelecendo verbalmente as normas de convivência.

⁵ O nome das crianças teve de ser alterado por conta do sigilo com o nome das crianças imposto pelo Comitê de ética., porém deixamos aqui um questionamento de que se aparecem as fotografias das crianças, seria importante ter o nome real delas, para realmente validar as falas das crianças.

Imagem 21- Contações de histórias



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Durante as contações de histórias, as crianças interagiam entre elas mesmas e com a professora titular relando:

“ Profº me mostra esse boi ai” (Criança 17- Cavalo);

“ Nossa, como ele tem chifres grande né profº?” (9 Criança 17- Cavalo);

“ Sim, nessa história tem boi, cavalo, cachorro. Alguém tem animal de estimação em casa? Conhece esses animais?” (PT Maria);

“ Eu tenho a fiona, é meu cachorrinho” (Criança 9- Borboleta);

“ Eu tenho um peixinho” (Criança 11- Gata);

“ Eu ainda não tenho nenhum animal de estimação em casa, mas quero adotar um cachorro” (P);

“ Eu tenho o Junior, meu cachorrinho” (PT Maria);

O segundo momento destinava-se às práticas pedagógicas, que a professora titular planejava previamente. Para a realização dessas práticas, a professora titular dividia a turma em grupos, um grupo ficava com ela geralmente na mesa e o outro ficava no tatame com a auxiliar de desenvolvimento infantil, realizando jogos pedagógicos como: quebra-cabeça, encaixe e

legos e as peças de madeira. Segue o registro de alguns momentos vivenciados entre a auxiliar e as crianças:

Imagem 22- Momentos intimistas crianças e auxiliar de desenvolvimento infantil



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Partindo disso, em conversa com a professora titular, ela contou que as crianças estavam muito curiosas sobre os peixes, pois, na turma, havia crianças cujos familiares pescavam e eles trouxeram, em suas falas, referências sobre o animal. Assim, nos primeiros dias de observação participante, a turma explorou sobre os peixes.

A professora titular trouxe às crianças imagens de diversos peixes retiradas em sites da internet e, naquela manhã, a turma realizou o recorte e colagem dessas imagens. Enquanto as crianças recortavam, a professora titular ia conversando com a turma, destacando onde os peixes moram, o que eles comem, respondendo outras perguntas vindas das crianças.

Imagem 23- Recorte e colagem dos peixes



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Em meio os recortes, diálogos foram se estabelecendo:

“ O peixe mora lá no mar ” (Criança 14- Capitão América);

“ Sim, tem peixes que moram no mar, nos rios e até nos aquários ” (PT Maria);

“ Um, dois, três, quatro, peixes tem aqui ” (Criança 8- Hulk). Apontando para mim com o dedo cada peixe contado.

“Profº, eles comem comida que nem a gente? (Criança 15- Leão);

“ Eles comem outros bichos ” (PT Maria);

“ É verdade, meu pai joga minhoca, eca que nojo ” (Criança 17- Cavalo); Com esse comentário todas as crianças esboçaram com as mãos e com caretas o nojo da minhoca.

“Profº, olha como eu já sei recortar ” (Criança 17- Cavalo);

“Muito bem, isso aí ” (PT Maria);

“Lembrem que, para colar, é pingüinhos, não precisa encher a folha de cola ” (PT Maria);

Pensar sobre a participação das crianças é também refletir sobre as respostas que fornecemos a elas. No diálogo acima com as crianças, a professora titular não realiza essa reflexão e já aligeira as respostas. Pensando nessa problemática, muitas vezes as crianças nos

falam sobre determinados assuntos e ao invés de refletirmos junto com elas, apenas acrescentamos, como no caso do diálogo: *“O peixe mora lá no mar”*, *“Sim, tem peixes que moram no mar, nos rios e até nos aquários”*, isto minimiza a ampliação de hipóteses pelas crianças.

A participação das crianças sem dúvidas envolve tempo, tempo para os diálogos, para as reflexões, isto é algo essencial. Vivemos em um momento em que estamos no “piloto automático” e reproduzimos acontecimentos que nem nos damos por conta. Existe essa robotização dentro da Educação Infantil, em que as respostas são prontas, em que apenas acrescentamos as falas das crianças, e não indagamos, questionamos ou pesquisamos com as crianças.

Seguindo, a professora titular auxiliava as crianças e observava-as, vendo o que cada criança necessitava. Outra proposta foi a pescaria com as tampinhas pet. Naquela manhã, enquanto a professora titular contava a história, a auxiliar de desenvolvimento infantil organizava os materiais. Colocou-se em cima da mesa bacias com água morna, pois, neste dia, estava muito frio, tampinhas de garrafa pet e peneiras para que as crianças “pescassem”.

“Profª, eu coloquei uma água morna por conta do tempo, que está frio” (auxiliar de desenvolvimento infantil)

“Eu vou pescar as tampinhas na água quentinha, né” (Criança 17- Cavalo);

“Olha aqui, eu consegui pescar um monte” (Criança 14- Capitão América);

Imagem 24- Pesca de tampinhas



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Em outro momento, ocorreu a construção dos peixes na argila, juntamente com palitos de picolé e instrumentos de madeira, cada criança elaborou seu peixe na argila, aos poucos foi sendo colocada água para que a argila pudesse ficar mais maleável.

Imagem 25- Construindo peixes com argila



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

“ Olha, minha mão ” (Criança 4- Gatinha);

“ O meu peixe tá cheio de palitos ” (Criança 18- Coelhoinho);

“ O meu peixe vai ficar bem grande, porque ele nada no mar ” (Criança 9- Borboleta”;

Imagem 26- Exploração com o aquário da escola



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Nesse encontro, a professora titular trouxe até a sala de aula o aquário da escola com os peixes, para que as crianças observassem. Como um meio das crianças interagirem com os peixes, ela foi dando, na mão de cada uma, um pouco de ração para que pudessem colocar no aquário. Pude perceber a alegria estampada das crianças em alimentar os peixes, seguem as conversações:

“ Prof, como são lindos” (Criança 13- Princesa (2))

“Eles vão ficar bem gordos com essa comida” (Criança 19- Estrela)

Durante alguns dias, as crianças foram investigando e explorando sobre a vida dos peixes, após a professora titular analisar que as dúvidas estavam sanadas e não havia mais questionamentos, ela continuou com outras práticas pedagógicas. Nas observações participantes, a professora titular também planejou momentos de psicomotricidade e exploração do corpo, pois, na escola, havia um projeto coletivo sobre a exploração do corpo em movimento, em que todas as turmas estariam envolvidas.

Imagem 27- Corpo em ação



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

O fundo do mar apareceu novamente em uma proposta pedagógica, nesta etapa, com as bolinhas em gel e os animais do fundo do mar. Na sala de aula, as crianças exploraram esses

elementos, esmagavam as bolinhas com as mãos, imaginavam que os animais de plástico estavam “comendo” as bolinhas.

Imagem 28- Fundo do mar

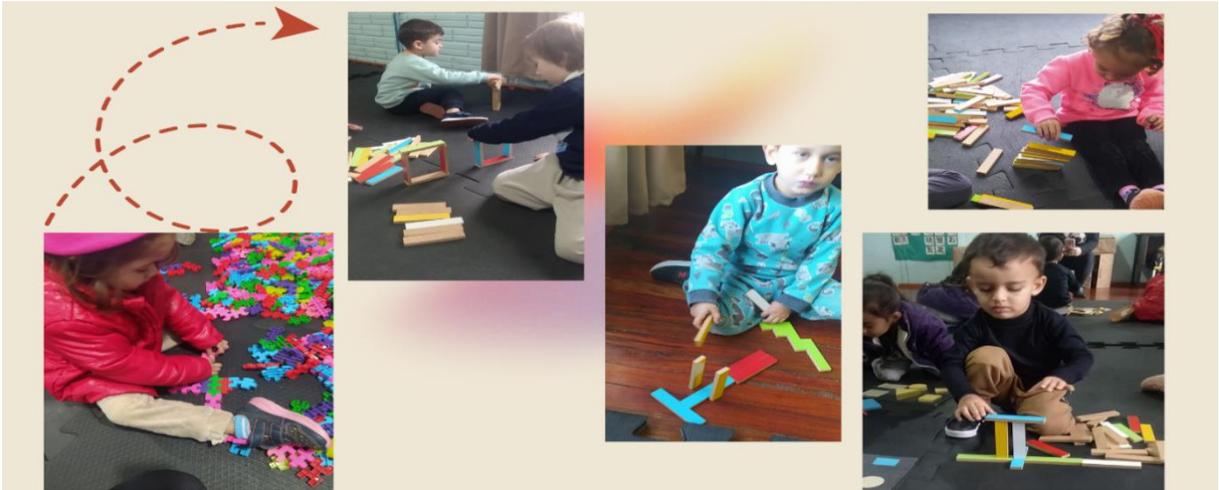


Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Os materiais não-estruturados também fizeram parte dos dias do maternal, peças de madeira e legos deixavam a imaginação das crianças fluírem. Gostavam de construir pistas de carrinhos, fazendas, montanhas, prédios, entre outros. Durante as explorações as crianças dialogavam:

“ *Aqui vai ser minha fazenda, vou buscar o feno pra eles come*” (Criança 17- Cavalo);
 “ *Esse prédio é tão grande que ninguém vai subir nele*” (Criança 7- Homem-aranha (2));

Imagem 29- Construções



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Outro momento vivenciado nas observações foi a exploração da tinta guache. Em conversa com a professora titular, ela relatou que já havia trazido para a turma várias vezes a tinta e que era um elemento que as crianças gostavam de explorar, porém ela gostaria de acrescentar mais um passo no desenho com tinta, a lavagem do pincel para pegar outra cor de tinta.

Naquela manhã, a professora titular foi acompanhando cada criança e explicando individualmente o novo processo de pintura e desenho com tinta guache. No começo, as crianças ficaram um pouco perdidas, a maioria ainda misturava as cores no pincel e ia pintando a folha. Aos poucos, elas foram entendendo o funcionamento e a professora compreendeu que teria que trazer mais vezes esse estilo de pintura para que as crianças entendessem.

Imagem 30- Desenho com tinta guache



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Geralmente, após o lanche e recreio, quando a turma voltava para sala de aula, as crianças brincavam nos cantos temáticos e com os brinquedos da sala de aula. Nesses momentos, aproximava-me ainda mais das crianças e elas a mim. Como tinha sempre comigo meu estojo e meu caderno (diário de bordo) em que anotava tudo o que acontecia, as crianças ficavam curiosas para descobrir o que tinha no meu estojo.

Primeiramente, uma criança aproximou-se e iniciou o diálogo:

“Esse estojo é seu, prof?” (Criança 9- Borboleta);

“Sim, é meu” (P);

“Posso ver o tem dentro” (Criança 9- Borboleta);

“Pode, claro!” (P);

“Nossa, prof^o, quantas cores. E tem rosa também” Criança 9- Borboleta);

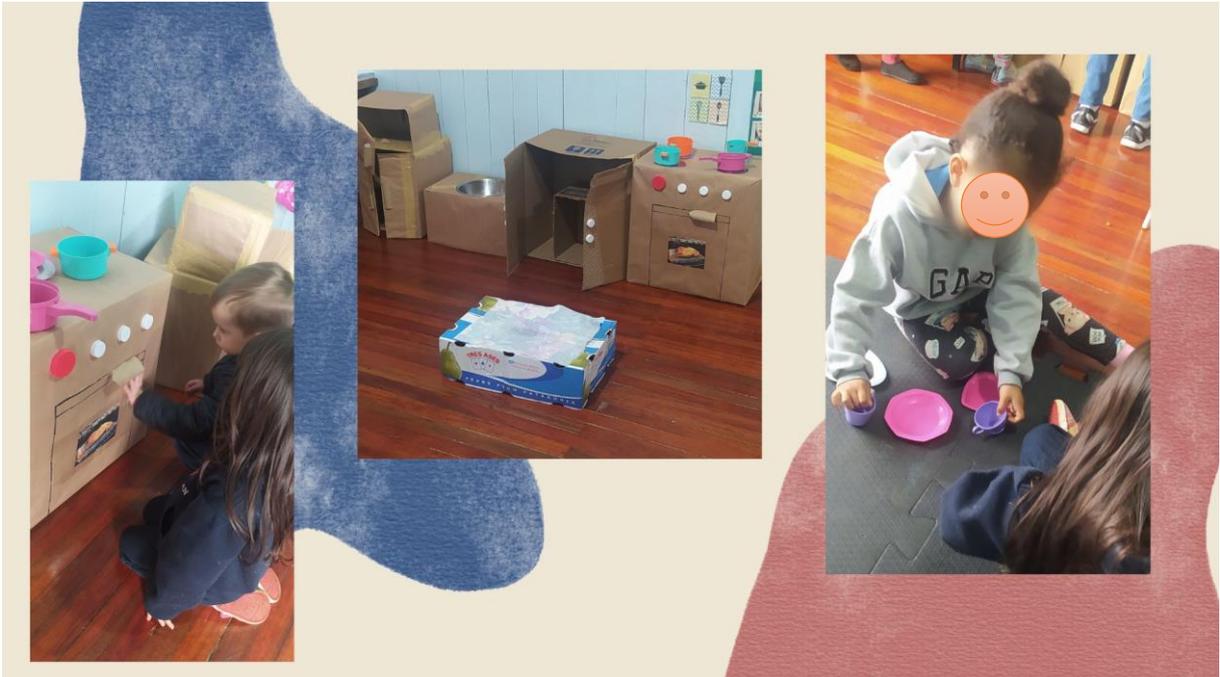
Nesse momento, outras crianças, ao observarem o que estava acontecendo, aproximaram e começaram a investigar o que tinha no meu estojo. Todas estavam encantadas com as canetas diferentes que tinha no meu estojo, em solicitação para professora titular, elas pediram folhas para desenharem, de modo que ela forneceu às crianças folhas A4 e sulfite 60 para que desenhassem com o que encontraram no meu estojo. Em vários momentos, meu estojo esteve no foco das crianças, nos momentos de brincadeiras em sala, elas sempre vinham manusear, queriam as folhas, perguntavam o que eu escrevia, queriam saber as letras e tentavam imitar o que era escrito no diário de campo.

Imagem 31- Explorando o estojo da pesquisadora



A turma também tinha interesse em brincar com bonecas, de mamãe e filhinha, de fazer “comida”, neste sentido a professora titular construiu uma “cozinha” com caixas de papelão para que as crianças pudessem explorar esse brincar.

Imagem 32- Canto temático cozinha



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Imagem 33- Vivências



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

O cotidiano infantil, sem dúvida, é rico e cheio de encantos. Poder estar lado a lado com crianças é conhecer e desvendar novos mundos junto a elas e assim concluímos as observações participantes com a turma do Maternal. Nesses dias, precisei estar com minha escuta sensível e meus olhos atentos para os contextos vivenciados pelas crianças, para entender como elas eram participantes em sala de aula, os roteiros de observação e observação participante foram grandes aliados para entender como a participação ocorreu em sala de aula.

Neste sentido, as observações tanto a piloto quando a participante, foram essenciais para o planejamento e a execução das intervenções pedagógicas realizadas. Assim, primeiramente, planejei a primeira semana de intervenção partindo do que observei em sala de aula. Posteriormente, as outras duas semanas foram planejadas conforme o que as crianças traziam em suas falas e brincadeiras. No apêndice G, consta todo o planejamento organizado previamente para a realização das práticas pedagógicas no período de intervenção.

Partindo disso, elencamos as categorias para análise, de maneira que, após a realização das intervenções pedagógicas juntamente às crianças, foi possível constatar alguns conceitos que também estavam interligados à participação, sendo estes: autonomia, imaginação, escuta sensível, observação e planejamento centralizado na criança.

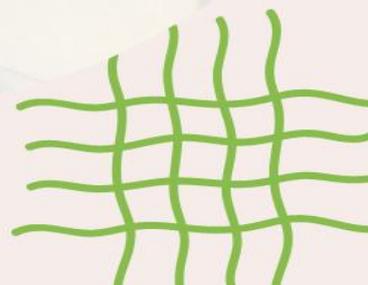
Segundo Bardin (2016), a categorização dos dados da pesquisa refere-se a uma forma de classificar por gênero, diferenciação e agrupamento. As categorias de análise são jeitos de organizar, bem como agrupar todos os dados produzidos mediante a uma melhor efetivação, assim:

Classificar os elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu é a parte comuns existentes entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam em outros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (BARDIN, 2016, p. 148).

Para tanto, elencamos três categorias, que abordassem os aspectos essenciais para a compreensão desta pesquisa e que buscassem responder a problemática sobre a participação das crianças. Como decorrência, destacaram-se as seguintes categorias: a) Participação: observação, escuta sensível e planejamento centrado na criança; e b) Participação: interação e imaginação. No próximo capítulo, essas categorias serão minuciosamente exploradas.

CAPÍTULO VII

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: OS CONVITES À PARTICIPAÇÃO



7 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: OS CONVITES À PARTICIPAÇÃO

Sobre importâncias

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja
 Que pingo de sol no couro de um lagarto é
 para nós mais importante do que o sol inteiro
 no corpo do mar. Falou mais: que a importância
 de uma coisa não se mede com fita métrica nem
 com balanças nem com barômetros etc. Que
 a importância de uma coisa há que ser medida
 pelo encantamento que a coisa produza em nós.
 Assim um passarinho nas mãos de uma criança
 É mais importante para ela do que a Cordilheira
 Dos Andes. (...)
 Que uma boneca de trapos que abre e fecha os
 Olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais
 Importante para ela do que o Empire State
 Building (...)
 (BARROS, 2008, p. 109)

Realizar pesquisas com crianças torna as infâncias vistas, percebidas em cada detalhe, em cada sentido, assim como no poema de Manuel de Barros, “sobre as importâncias”, cada pequeno detalhe aos olhos do fotógrafo-artista tornam-se um espetáculo. E assim é cotidiano com as crianças, cada pequeno detalhe que a nós, adultos, seja professores, pesquisadores, profissionais da área possa ser algo sem sentido, para as crianças, a importância dos detalhes é gigantesca.

Na busca em trazer a essência deste poema, traduzi-lo em ações, é essencial, dessa maneira, as intervenções pedagógicas foram surgindo à medida das importâncias das crianças, de seus desejos e interesses, não como eu, pesquisadora, queria que acontecesse, mas de acordo de um planejamento centrado nas crianças.

Neste capítulo, estarão as três categorias de análise, que expressaram o decorrer das intervenções pedagógicas em uma turma do Maternal. Como já mencionado, o planejamento da primeira semana foi realizado previamente e, depois, conforme as propostas aconteciam, percebíamos o interesse das crianças e planejávamos para a outra semana. Outro detalhe a ser pensando foi sobre os tempos.

Ter uma pedagogia do caracol como Zavalloni (2015) traz, é imprescindível para analisar esse tempo. Para uma verdadeira exploração, o tempo não poderia ser acelerado ou corrido, afinal, como já destacado, as crianças não se movem pela medida do relógio, ou seja, as crianças não se movem pelo tempo Chronos, mas pelo tempo das experiências, dos significados (MADEDO, 2010).

Pensando sobre o tempo das experiências, como a turma era de 19 crianças, as propostas foram divididas em dois dias. Para que cada grupo de crianças pudesse ter tempo para viver cada espaço. Para tanto, um grupo ficava com a pesquisadora e outro grupo com a professora titular. Neste sentido, durante o desenvolvimento das propostas foi definido que as crianças pudessem ser participantes ativas em suas explorações e investigações.

Os materiais fornecidos às crianças para as experiências também precisaram ser pensados e planejados, refletindo sobre quais seriam utilizados, as quantidades, se os materiais eram próprios à idade dessas crianças, organizando um espaço convidativo para brincarem, tocarem e desbravarem esse espaço e materiais com propriedade.

A escuta e o olhar sensível foram fundamentais para que esse processo acontecesse. Escutar as crianças é algo que demanda atenção, sensibilidade, disponibilidade, cuidado e, sem dúvida, empatia por parte do adulto, é olhar para o mundo com os olhos das crianças. A escuta e olhar precisam estar intrinsecamente ligados, pois isso significa se o olhar a tudo das crianças, ir além da fala, é estar atento às atitudes, gestos, posturas, bem como os silêncios.

A documentação pedagógica fez-se papel crucial para as intervenções pedagógicas, de acordo com Fochi (2019b, p.35), os “registros feitos a partir de observações do cotidiano [...] garantem a possibilidade de serem utilizados para refletir. Os observáveis são materiais concretos: fotografias impressas, [...] arquivos de vídeo, anotações do professor, exemplares de produções das crianças”.

Desse modo, a documentação pedagógica pode ser utilizada nesta pesquisa, porque podemos registrar e interpretar o que aconteceu nas intervenções pedagógicas e como a participação se fez presente. Por meio da documentação, podemos ter um olhar diferenciado, narrando as histórias, poetizando os momentos e dando sentido para o vivido.

De acordo com Ostetto (2017), documentar representa “contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência” (30). A autora assinala que, com a documentação, podemos romper com a linguagem de uma escola tradicional, rígida, cinza e quadrada.

As fotografias também constituíram um instrumento importante para a pesquisa, visto que dão enfoque para os acontecimentos vividos sobre a participação das crianças. Santos e Maia (2020, p. 51) destacam que

a linguagem fotográfica no contexto da educação infantil não é solta, mas dotada de sentido e significado, bem como de rigor metodológico. A fotografia constitui-se como um dos instrumentos de observação que, a partir da análise e reflexão, compõem

narrativas que comunicam às famílias e à comunidade escolar a vida cotidiana das crianças e professores nas instituições de educação infantil.

Sendo assim, a linguagem fotográfica permite visualizar os contextos vivenciados com as crianças, por meio da fotografia, podemos dar sentido ao que está sendo narrado, tornando-se um instrumento rico e potente.

Sob essa ótica, investigar sobre a participação das crianças, sem dúvida, é algo que precisa nos mover. Ao planejar as intervenções pedagógicas, busquei minuciosamente trazer à tona o que as crianças queriam investigar, quais eram as suas curiosidades, os interesses, quais eram os seus objetos de estudo.

Contudo, é primordial destacar que as narrativas dos acontecimentos nas intervenções pedagógicas buscam colocar as crianças como participantes do cotidiano infantil. Neste aspecto, surge um desafio, pois somos como intrusos no mundo das crianças, visto que o adulto vê e sente o mundo de forma diferente, sendo um estrangeiro. Conforme Vasconcelos (2015), “seremos sempre estrangeiros em busca de significados que nos aproximem do que sentem, pensam, desejam, pois o olhar das crianças para o mundo será sempre essencialmente diferente do nosso” (p.68), ou seja, sempre seremos estrangeiros na tentativa de compreendermos as crianças.

Outro ponto importante a ser refletido é sobre as narrativas. Nesta pesquisa, serão narrados fatos vivenciados com as crianças que as coloquem como participantes. Ao narrarmos os acontecimentos com as crianças, trazemos à tona o que foi vivido. Garcia e Abreu (2017) ponderam que quando narramos as práticas pedagógicas com as crianças, podemos relatar o que aconteceu, quais foram as trajetórias escolhidas, quais foram as certezas e as incertezas, refletindo sobre a prática pedagógica no cotidiano infantil.

Dessa forma, como uma pesquisadora da infância, esta pesquisa comprometeu-se em compreender como a participação das crianças acontece mediante os espaços, tempos e materiais, em face à realização das intervenções pedagógicas com e para as crianças.

Para tanto, ao planejar e realizar as práticas pedagógicas foi preciso colocar em mim as lentes da infância, da escuta, do olhar sensível, para aproximar-me das crianças, de maneira que surgiu a primeira categoria que aborda sobre observação, escuta e planejamento. Sendo assim, seguem as categorias de análise: a) Participação: Observação, escuta sensível e planejamento centrado na criança; e b) Participação: interações e imaginação, enfocadas nos próximos itens.

7.1 PARTICIPAÇÃO: OBSERVAÇÃO, ESCUTA SENSÍVEL E PLANEJAMENTO CENTRADO NA CRIANÇA

Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes. Loris Malaguzzi (1999, p. 93)

No trecho anterior, o que Malaguzzi quer expressar é que ao dar um passo para lado, ao observar cuidadosamente as crianças, o professor aprende muito com elas e, talvez, assim, com um olhar observador, o professor pode ensinar diferente. Nesse viés, as crianças foram o foco desta pesquisa, realizando o planejamento de cada prática pedagógica voltada para participação das crianças, seria presunção da minha parte dizer que isso é tarefa fácil, mas posso afirmar que é possível.

Com base nisso, para a realização das intervenções pedagógicas, foi preciso observar e escutar sensivelmente o que as crianças falavam e interessavam-se para, a partir daí, construir o planejamento centrado nas crianças, visto que, sem isso, não poderia identificar quais propostas pedagógicas trazer-lhes, assim a participação das crianças necessita acontecer em todos os momentos, principalmente no planejamento, como a Resolução CNE/SEB n 5/2009, Art. 4º afirma: a criança deve estar no centro do planejamento (BRASIL, 2009).

Ao planejar as práticas pedagógicas, é preciso refletir sobre os interesses expressos pelas crianças, tanto de formas verbais quando não-verbais, sendo que, para isso, é preciso observar e escutar atentamente as crianças. Ostetto (2017, p. 46) afirma que “planejar significa, também: refletir sobre as correspondências entre finalidades desejadas e os meios para realizá-las, os quais devem encontrar uma sinergia própria; pensar o conjunto de propostas educativas de modo não fragmentado, mas orgânico”.

O planejamento aliado à observação permite escutar o que as crianças estão falando, interessando-se, desejando e buscando entender, com isso, é possível compreender a realidade dessas crianças, pois cada turma possui interesses diferentes. Neste sentido, Ostetto (2017, p. 47) observa: “Tal percurso, em que a observação e planejamento se consolidam, permite que se conheça melhor a realidade da qual se faz parte, que se regule a intenção educativa, que ela seja modificada e verificada em sintonia com a dimensão de referência que está em contínua mudança”.

A escuta sensível também se faz fator importante para a participação das crianças, por meio da escuta, é possível planejar as propostas pedagógicas, os espaços e os ambientes para

as inúmeras aprendizagens das crianças. Ao escutar as crianças, o professor sabe quais são as suas angústias, interesses, desejos, o que elas querem investigar. Somente por meio da escuta sensível é possível ouvirmos as crianças e, assim, potencializarmos as aprendizagens

De acordo com Carvalho e Fochi (2017, p.35-36), “é preciso desenvolver uma observação e uma escuta sensíveis para potencializar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil”. Assim, a escuta sensível está interligada às práticas pedagógicas, no sentido de podermos escutar e colocar em prática a organização dos espaços e materiais que as crianças buscam investigar.

Para tanto, o planejamento, a observação e a escuta sensível precisam ultrapassar as paredes da sala de aula. Ostetto (2015, p. 109) afirma que: “O planejamento é ação contínua e crítica do educador diante do seu trabalho docente e envolve todo o cotidiano educativo”.

Pensando também sobre o planejamento, é fundamental destacar que todo o percurso de planejar as intervenções pedagógicas foi traçado sobre um olhar estético. Planejamos todos os espaços e materiais que seriam disponibilizadas às crianças de acordo com essa ótica, uma vez que, simplesmente, se poderia jogar os materiais no chão e deixar que as crianças explorassem, mas será que as crianças teriam desejo em vivenciar o espaço se estivesse assim? Nós, enquanto professores, pesquisadores, estudiosos, gostaríamos de vivenciar um espaço que não está organizado?

Hoyuelos (2006) reflete sobre a existência de uma interferência criadora que permeia o homem e a realidade provocando um encontro. Assim posto, o princípio estético surge ao fazer-se as escolhas acerca de que móveis serão usados, quais materiais, livros, brinquedos, gravuras, móveis, animais ou plantas serão disponibilizados às crianças, como irão estar organizados e como serão usados, fazem parte da qualidade das experiências vivenciadas nos contextos da Educação Infantil (CRUZ; CRUZ, 2017).

Retomando a DCNEI (BRASIL, 2009a), temos que o princípio estético permeia a ludicidade, sensibilidade, criatividade e de liberdade de expressão, assim realizando essa reflexão, os materiais foram organizados nos ambientes de forma estética para atrair as crianças para brincadeira.

Partindo disso, o exercício de construir uma ação pedagógica pautada na observação, nos registros e na reflexão do cotidiano educativo, impulsiona o professor a tornar-se consciente do próprio fazer pedagógico (FOCHI, 2019a). Em suma, é necessário sempre realizarmos reflexões sobre a prática pedagógica. Assim, os seguintes registros desta pesquisa buscam evidenciar de forma singela a participação das crianças pautada na observação e na escuta.

Durante a observação participante, foi possível analisar o quanto as crianças estavam interessadas nos diversos materiais para desenho, tanto canetas, quanto papéis para o manuseio destes. Como na observação, meu estojo esteve em evidência por muitos dias, planejamos essa intenção de aprendizagem.

Ao realizarmos um planejamento que nasce de uma escuta ativa do adulto em relação às crianças, traduz-se, assim, o modo como é organizado o cotidiano pedagógico, em que se é capaz de narrar seus próprios percursos de aprendizagem (FOCHI, 2019a).

Dessa forma, organizamos esse espaço de aprendizagem da escrita, pensando em possibilitar inúmeras maneiras das crianças explorarem os materiais, de tal maneira que foram dispostos diversas canetas e canetões, agendas, cadernos, na parede foi fixado o papel pardo com as letras do alfabeto, bem como uma mesa e cadeiras. Planejando esse ambiente para ficar fixo na sala, permitimos a vivências das crianças por mais dias.

Para a realização desse encontro, metade da turma ficou com a pesquisadora e a outra metade com a professora titular no pátio da escola, posteriormente, os grupos foram trocados.

As crianças, ao adentrarem a sala de aula, já foram se posicionando no ambiente, algumas sentaram-se nas cadeiras dispostas na sala, outras foram para o tatame, sentaram no chão da sala, cada criança organizou-se no espaço de maneira que lhe pareceu confortável.

Cada uma iniciou suas produções com os materiais que lhes interessavam, as crianças desenhavam a si mesmas, seus familiares, a pesquisadora e seus personagens infantis favoritos. Em meio à proposta, diálogos foram surgindo:

“ Vou desenhar a vovó ” (Criança 14- Capitão América);

“Profª, tô me desenhando sabia ” (Criança 11- Gata);

Imagem 34- Canto temático da escrita



Fonte: Acervo pesquisadora, 2023

“ Está ficando lindo ” (P);

“ Eu quero desenhar o homem-aranha ” (Criança 16- Abelhinha);

Imagem 35- Desenhos realizados pelas crianças



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Os desenhos realizados pelas crianças precisam estar em evidência nesse ambiente da escrita, elas puderam expressar-se de diferentes maneiras. De acordo com Almeida (2003. P. 27), “[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente”. Além dos desenhos, as letras fizeram parte desse cenário, as crianças expressavam seus interesses ao explorar o ambiente:

“ Profº, você sabia que eu sei as letras ” (Criança 8- Hulk);

“ Que legal! Você quer me mostrar as letras que você sabe ” (P);

“ Esse é o A, B,C,D,E,F,G,H,I,J,K,L,M,N,O,P,Q,R,S,T,U,V,X,Y e Z. Viu só como eu sei ” (Criança 8- Hulk);

“ Profº, eu escrevi meu nome, você quer ver ” (Criança 17- Cavalo);

“Eu fiz dois escritos ” (Criança 17- Cavalo);

“ Eu vou escrever o nome da minha mãe ” (Criança 7- Homem-aranha (2)) ;

“ Nessa agenda é de escrever coisas importantes, tipo do trabalho ” (Criança 7- Homem-aranha (2));

Imagem 36- Experiências de desenho e escrita



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Nessa proposta, foi possível perceber como as crianças estão imersas ao mundo da letra e que demonstram interesses voltados a esse meio, nas tentativas em escrever fazendo rabiscos como “cobrinhas”, “zig-zag” e relatando, em suas falas, o que estava escrito. As letras foram expostas no cartaz pelo interesse expresso pelas crianças nas observações, não como uma forma de alfabetização, mas como um modo trazer à tona os objetos de estudos das crianças.

Goulart e Mata (2016, p. 56) afirmam que “a escrita é como um jogo instigante, por vezes misterioso, e a leitura, uma fonte inesgotável de conhecimento, experiências, emoções”. Em outras palavras, a escrita faz parte do cotidiano das crianças, elas observam o mundo letrado desde pequenas e interessam-se pelas letras, pois as crianças são pertencentes a esse mundo, não há como ignorar. Por isso, trazer esses elementos para esse canto temático prendeu tanto a atenção das crianças, pois veio de algo que queriam manusear e investigar.

Imagem 37- Exposições



Fonte: Acervo pesquisadora, 2023

Na parede, seus desenhos e escritas foram sendo fixados, esse ambiente foi organizado na sala para que as crianças tivessem contato diariamente. Ostetto (2017) destaca sobre a importância das paredes que continuem a escola serem cheias de vida, cores, para tanto:

Um ambiente educativo é vitalizado com as produções das crianças que contam as histórias compartilhadas no cotidiano. Os murais, em suas qualidades estéticas, alimentam com cores, texturas e formas o olhar daquele que os contempla. Transportam-no, quiçá, para suas próprias histórias, para o encantamento do belo, para a novidade da infância. Possibilidades e potencialidades de meninos e meninas são apresentadas, reveladas, traduzidas (OSTETTO, 2017, p. 46)

Durante o passar dos dias, após a professora titular observar que as crianças não estavam mais brincando, esse espaço foi retirado e o cartaz com os desenhos das crianças foi exposto fora da sala de aula. Partindo para outra intervenção pedagógica realizada com a turma, realizamos o canto temático do salão de beleza.

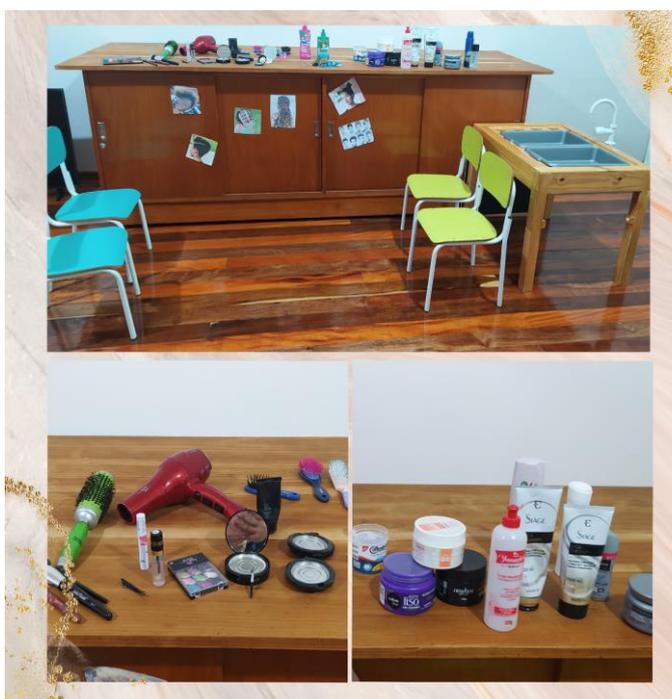
Pensando na forma em realizar as intervenções pedagógicas, para que a professora titular não precisasse sempre sair da sala para que a pesquisadora colocasse em prática as propostas, foi estipulado outro espaço para acolher as crianças. Desse modo, como a escola em que foi realizada a pesquisa possui algumas salas que podem ser utilizadas pelos professores nas propostas com as crianças, todas as intervenções pedagógicas, que não acontecessem em sala, foram organizadas nesse espaço, chamado de auditório, como ele é usado apenas em

momentos de reuniões, fica livre, mediante ao cuidado dos profissionais que o utilizam. Sendo assim, foi combinada com a gestão da escola a utilização desse espaço para a ambientalização das práticas pedagógicas para a pesquisa.

O espaço do salão de beleza surgiu mediante as observações, nesses dias quando me sentava no chão ou na cadeira, habitualmente vinham crianças querendo mexer em meus cabelos e solicitando que eu fizesse penteados nos cabelos das bonecas. As crianças também traziam, nas mochilas, cosméticos para passarem durante as manhãs.

Dessa forma, foi organizado esse espaço, no auditório, colocando cadeiras, embalagens de máscaras para cabelo, shampoos, condicionadores, cremes de pentear, desodorantes, pó e blush. Também foi disposto um secador de cabelo, diversas escovas, estojos de sombras, pincéis, acessórios como colares, pulseiras, amarrador de cabelo e foi improvisado um balcão com uma torneira para simbolizar um lavatório de salão de beleza. Pensando sobre tempos, essa intervenção pedagógica foi dividida em dois dias, como consta

Imagem 38- Canto temático do salão de beleza



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

no planejamento, pois, assim, cada grupo de crianças pode ter seus tempos de aprendizagem e exploração respeitados, sem pressa, não havendo nenhum tipo de aceleração por nenhuma parte.

A organização desse ambiente foi pensada e planejada para atender os interesses das crianças, visto que planejar pensando na participação das crianças significou possibilitar os meios para que essa exploração no salão de beleza acontecesse, pensando em cada detalhe que compõe o todo desse espaço. Colocamos, neste sentido, as crianças como sujeitos históricos que estão envolvidos nos processos de aprendizagem.

As práticas pedagógicas precisam ser planejadas tendo a criança como centro, pois é essencial que “a criança seja o fator primordial na organização dessa prática. Que ela seja ouvida, consultada e que seus saberes, manifestações, expectativas sejam levados em consideração para a construção das práticas pedagógicas” (CAMPOS, 2020, p. 77).

Dessa forma, ao observar e escutar o que as crianças traziam no cotidiano infantil, pode ser organizado esse espaço de salão de beleza. As crianças, ao observarem o espaço, logo seguiram explorando tudo, em meio a brincadeiras, foram socializando o que já sabiam sobre o assunto, surgindo os seguintes diálogos:

“Nossa, é que nem o salão que minha mãe vai, sabia profº” (Criança 9- Borboleta);

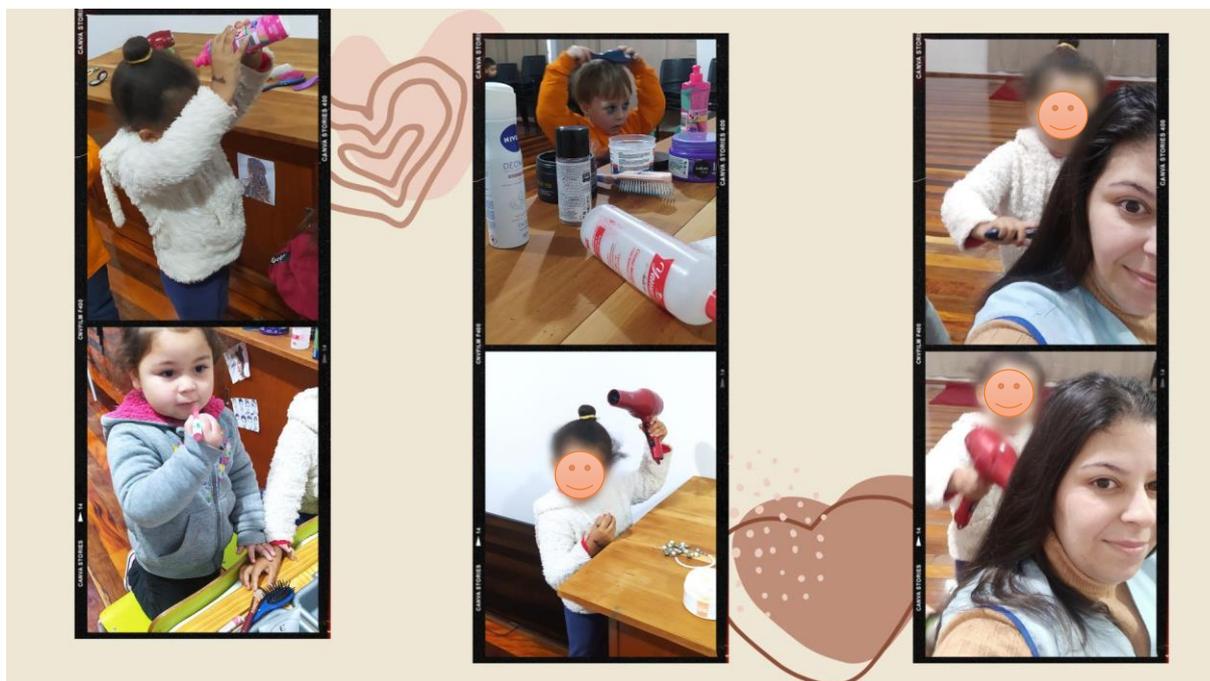
“ Senta aqui que eu vou secar o teu cabelo” (Criança 11- Gata);

“Profº, senta aqui, vou lavar teu cabelo, tá muito sujo” (Criança 19- Estrela);

“ Eu passo creme antes de vim pra escola sabia” (Criança 2- Coração (1));

“ Vou me pintar que nem o hulk” (Criança 16- Abelhinha);

Imagem 39- Vivências no espaço do salão de beleza



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

As crianças foram demonstrando atos vivenciados em seus cotidianos na própria escola e no seio familiar, ao arrumarem os cabelos, secarem, escovarem, reproduzindo o que veem todos os dias. Os meninos da turma aproveitaram as maquiagens para se pintarem como seus personagens favoritos, então um pintou-se de verde para ser o hulk, o outro de preto inspirado no batman e saíram pela sala correndo, gritando os nomes dos personagens.

Imagem 40 – O brincar no salão de beleza



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Assim, por intermédio das práticas pedagógicas, podemos organizar espaços que possibilitem a participação das crianças, colocando em pauta seus interesses, desejos, falas e hipóteses. Dessa forma, construir o espaço do salão de beleza foi de grande significância para as crianças, que expressaram as suas vivências por meio do brincar. Um exemplo disso foi os meninos que se pintaram para serem super-heróis, pois, assim, as crianças constroem suas identidades e contam suas histórias. Para tanto, de acordo com Loss et al (2019):

As crianças mostram de maneira inerente um alto nível de sensibilidade e perceptiva e competência em relação ao ambiente que os rodeia. Elas têm uma sensibilidade muito grande para perceber em seu entorno e, portanto, mostram uma ampla Gama de habilidades para analisar e distinguir a realidade utilizando os seus expectores sensoriais. Sendo assim, elas são sensíveis ao espaço e os objetos que são colocados nele. As crianças constroem nessas relações espaço-temporais sua identidade e sua história pessoal (p.70).

As vivências cotidianas são expressas dentro de sala de aula, construindo as identidades das crianças e suas histórias de vida, para tanto, é importante proporcionar momentos de exploração e investigação desses espaços, pensando em cada detalhe do ambiente, isso representa que cada material ali disposto precisa ser planejado para exploração das crianças. Gandini (2016, p. 316) destaca que a estrutura e a escolha cuidadosa dos materiais que estão à disposição das crianças dispostos pelos professores devem ser convidativos à exploração, às “trocas e interação entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções”.

Partindo para outro momento realizado nas intervenções pedagógicas, foram as normas de convivência da turma, assim, elas foram construídas juntamente com as crianças e a professora titular e a auxiliar de desenvolvimento infantil. Como a professora titular realizava-as verbalmente, em diálogo comigo, surgiu essa demanda de transcrever no papel, visto que, durante as observações, pode ser visualizado que aconteciam conflitos dentro e fora de sala de aula, ocorrendo disputas por brinquedos, corriam pela sala antes de sentarem-se no tatame, gritavam, empurravam-se nos momentos das refeições. Dessa forma, elaborando juntamente com as crianças essas normas de convivência, elas comprometeram-se a cumpri-las.

Nesse viés, na mesma manhã, a pesquisadora apresentou o termo de assentimento a cada criança, explicando cada detalhe e se elas queriam participar ou não desta pesquisa.

No outro encontro, foi exposto às crianças as normas de convivência, elas foram fixadas no espelho da sala na altura das crianças, para que todas pudessem visualizar o que havia sido colocado. Seguem as imagens das normas de convivência:

Imagem 41- Norma da turma: Sentar-se no tatame para ouvir as histórias



Fonte: Acervo pesquisadora, 2023

Imagem 42 - Norma da turma: Respeitar os colegas e a professora



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Imagem 43 - Norma da turma: Escutar as professoras



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Imagem 44 - Norma da turma: Ter paciência no refeitório



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Imagem 45- Momentos de troca



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

No primeiro momento em que as crianças viram-se nas fotografias, ficaram encantadas, falavam sem parar os nomes de todos os colegas. Então, o primeiro contato que tiveram com as normas foi de total exploração, fui falando com eles nome por nome e todos queriam se

encontrar. Após isso, retornamos com a fala do encontro anterior, destacando a importância das normas serem respeitadas, pois foram eles mesmos que as criaram.

Neste sentido, durante as intervenções pedagógicas, as normas de convivências da turma foram sendo retomadas, dia após dia, quando se apontava para um determinado flashcard, as crianças já sabiam o que representava, como, por exemplo, no momento de contação de história mostrava-se às crianças o flashcard de sentar-se no tatame e eles mesmos iam comunicando uns aos outros que era momento de sentar-se.

Outro aspecto importante a ser destacado é que as normas foram construídas com a turma, entretanto as crianças repetiram apenas o que ouviram dos adultos que estiveram com elas como por exemplo: “sentar no refeitório”, “escutar a professora”, e nós enquanto adultos realmente escutamos as crianças? Escutamos o que elas dizem? Precisamos refletir sobre estes aspectos que permitam o nosso cotidiano com as crianças.

Penando na construção de combinados e regras de convivência da turma são importantes também para o convívio em sala de aula, uma vez que as regras de convivência expressam os combinados acordados coletivamente. Nesse contexto, Piaget (1998) destaca as questões morais, visto que, para ele, a moral é concebida como um conjunto de regras, entretanto a essência da moralidade destina-se ao respeito que o sujeito adquire por essas regras. Para o autor, a regra é uma realidade social que une os indivíduos, assim, ele afirma que:

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos. (PIAGET, 1998, p. 63).

Neste sentido, Piaget (1998) mostra que as regras representam esse fato social que une os sujeitos, construindo relações entre a ação e a consciência, ou seja, não dizem respeito apenas a um indivíduo, mas ao coletivo, no contexto em que ele está inserido enquanto estabelece relações e interações.

Geralmente, as regras de convivência da turma são apresentadas para as crianças já prontas e pré-estabelecidas, retiradas de sites da internet, então como as crianças vão internalizar essas regras se elas não participaram da construção? Quando as regras surgem da necessidade e interesse das crianças, elas estabelecem um sentimento de reciprocidade, pois elas participaram de toda a elaboração. A regra não pode ser algo exterior à criança, mas resultado de um acordo coletivo.

Freire (1996) também aborda as questões que emergem as regras, sendo que, para o autor, a relação sobre as regras não pode assumir um caráter opressor, mas por meio das relações dialógicas é que se possibilita o desenvolvimento do homem e da mulher para a direção da autonomia.

A conscientização do ser humano é necessária, enquanto ser inacabado, assim na medida em que temos a consciência no inacabamento, isso nos torna responsáveis por nossas escolhas frente ao mundo: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, 2016, p. 58).

Para tanto, é preciso que nós, enquanto educadores, possamos ser éticos e dialogar, frequentemente com as crianças sobre as normas de convivência, não como um ato de opressão, mas como uma forma de convivermos de modo respeitoso. Freire (1994. p.50) também indica que

[...] não poderíamos isolar a consciência das regras do jogo do conjunto da vida moral da criança. A rigor, é possível estudar a observância prática das regras sem se ocupar da obediência em geral, isto é, da conduta social e moral da criança. Mas, desde que se procura analisar, assim o favorecemos, como a criança sente e interpreta, para si, essas regras, percebe-se que ela as assimila inconscientemente ao conjunto das recomendações às quais é submetida.

Com base nisso, quando as crianças são participativas desde as regras de convivência da turma, elas assimilam inconscientemente esse conjunto de recomendações. Por isso, no decorrer das intervenções pedagógicas, as crianças foram internalizando as normas e compreendendo o que cada uma correspondia. Isso também não acontece de uma hora para outra, é um processo, sempre retomando o que foi acordado com a turma.

Neste sentido, para que essas intervenções pedagógicas acontecessem, foi necessário estarem presente os conceitos de observação, escuta sensível e planejamento. A observação e a escuta sensível são os primeiros passos para que o planejamento seja realizado. Assim, ao ouvir o que as crianças falavam tanto na observação participante quanto depois, nas intervenções pedagógicas, foi possível planejar para que elas fossem participantes cotidianamente.

Nessa perspectiva, quando se reconhece a criança como um sujeito histórico e de direitos, começamos a vê-la de modos diferenciados, refletindo sobre quem são essas crianças, o que se interessam, quais são as preferências, de forma que possamos planejar o tempo para as explorações, organizando espaços e materiais de forma estética e prazerosa, colocando as crianças no centro do planejamento, fazendo-as participativas em todos esses âmbitos.

Ao pensar sobre a participação das crianças nas práticas pedagógicas, não há como não abordar a autonomia e a criatividade aliado ao tema. Durante a imersão das intervenções

pedagógicas, foi possível analisar, nas propostas, que ambos os conceitos faziam parte desta pesquisa.

O universo da criança não pode ser compreendido como algo linear, burocrático, homogêneo, fragmentado ou até mesmo impessoal. O universo da criança é vasto, é constituído pela espontaneidade, imprevisibilidade, o lúdico, a imaginação, criatividade, pluralidade, entre tantas outras (BATISTA, 2001) ou seja, precisamos compreender e legitimar as diferentes formas que as crianças vivem e aprendem sobre o mundo e, assim, a participação, a autonomia e a criatividade fazem parte desse leque de aprendizagens.

Refletindo sobre o conceito de autonomia, Proença (2018) afirma que a autonomia, segundo a visão piagetiana, embasa-se na capacidade que o sujeito tem de se autogovernar, sendo um dos objetivos da formação do professor. A construção da autonomia é decorrente, evoluindo de heteronomia (governo de outrem), para o gerenciamento das suas próprias ações e decisões, havendo consciência e respeito pelo bem-estar comum.

Nesse viés, a formação dos professores precisa visar às questões da autonomia das crianças, os professores necessitam apropriar-se do termo para que possa ser colocado em prática, dessa forma, a autonomia “são escolhas intencionais, responsáveis, pensadas e repensadas, que possibilitem aprendizagens significativas para todos os membros do grupo, com ética e respeito às relações humanas” (PROENÇA, 2018, p. 20).

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirmam essa questão sobre a autonomia das crianças descrevendo que:

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças (BRASIL, 2009a, p. 8)

Nessa perspectiva, a autonomia está descrita tanto por autores quando pela legislação vigente, que garante às crianças a sua conquista. A escola de Educação Infantil precisa dar espaço para que as crianças ampliem suas compreensões de mundo e suas aprendizagens por meio dessa autonomia.

Paulo Freire (2011) também trata sobre a autonomia, faz reflexões sobre uma proposta educativa voltada para os processos de autonomia e democracia. Freire (2011) apresenta o respeito, a curiosidade, a ética, o risco, a competência, o respeito, a tolerância, o bom-senso, a

generosidade e muitos outros aspetos de total importância, sendo necessários para o desenvolvimento da educação em relação à autonomia.

Freire (2011, p. 58) destaca que “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um preparativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Sendo assim, é fundamental respeitar as crianças em sua totalidade de escolhas, vontades, anseios, desejos por aprender e, com isso, tornamo-nos éticos ao nosso trabalho.

A criatividade também compõe essa categoria, durante as intervenções, as crianças inventarem inúmeras maneiras de brincar, expandindo suas criatividade em cada espaço planejado. De acordo com Ciornai (2004), a criatividade é um componente da existência humana e que possui a qualidade da inovação e transformação, pois se refere a um processo de expansão da consciência que guia o desenvolvimento, crescimento e fortalecimento interior.

Hoyuelos (2006) destaca que, para Malaguzzi, os espaços e ambientes necessitam integrar-se ao mundo em nível social e, assim, “[...] essa percepção, faz emergir seu próprio espaço, de forma que possa enobrecer-se a si mesma conquistando eficácia, autonomia, vitalidade e criatividade educativa” (HOYUELOS, 2006, p. 78). Para isso, os espaços e os materiais disponibilizados nesses ambientes precisam possibilitar meios das crianças serem autônomas e criativas.

Corroborando com essa ideia de possibilitar espaços e materiais para a autonomia e criatividade das crianças, Becchi et al (2012) afirmam que:

Materiais e mobília constituem instrumentos de um ambiente que seja fisicamente e intelectualmente acessível à criança. Um ambiente idealizado e concentrado para que possa ser explorado e manipulado autonomamente pela criança, garantindo-lhe variedade e coerência de estimulações e a possibilidade para que ela construa os necessários pontos de referência (p. 32).

Tal afirmação mostra o quão importante é pensar sobre os materiais e os espaços que são oferecidos às crianças, aliando a participação das crianças à autonomia e à criatividade, possibilitando novas e inúmeras aprendizagens.

Assim, ao pensar sobre os espaços, Gianfranco Staccioli (2013, p. 34) afirma que os espaços são de extrema importância,

se preparar bem os ambientes [...]. Quanto mais forem pensados em função das atividades e da autonomia das crianças, mais fazem surgir situações interessantes, relações que permitem que as crianças se sentam bem, contextos que possibilitem aos adultos perceber a riqueza da vida infantil e também seus efeitos na construção do conhecimento.

Por meio das intervenções pedagógicas, houve a construção de espaços que possibilitaram a participação das crianças, o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Para tanto, o espaço intitulado “construtor” foi organizado, pois as crianças demonstraram grande interesse durante as observações em realizar construção de fazendas, de prédios de estruturas, que pudessem compor suas brincadeiras.

Nesse ambiente todos os materiais foram disponibilizados em cima do tapete, como ferramentas, capacetes, lanternas, animais e pedaços de madeira.

As crianças, ao adentrarem no espaço, já foram colocando os capacetes, pegando as ferramentas e as madeiras para elaborarem suas construções, como em outros momentos, as crianças foram explorando a sala: martelavam as paredes, queriam pregar algumas cadeiras que estavam lá, entretanto o que mais deixou as crianças

encantadas foi as lanternas. Com elas, as crianças queriam iluminar todos os cantos da sala. As crianças também se sentiram desafiadas, pois as lanternas de cabeça precisam ser ajustadas para poderem parar na cabeça, muitas fizeram inúmeras tentativas sozinhas, já outras queriam minha ajuda.

Imagem 46 - Espaço do “construtor”



Fonte: Acervo pesquisadora, 2023

Imagem 47 - Exploração do espaço



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Imagem 48 - Fotografia das crianças explorando o canto temático



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Neste sentido, as crianças interagiam com os materiais e socializavam suas interações nos seguintes diálogos:

“ Eu achei uma lanterna ” (Criança 17- Cavalo);

“ E eu achei um cavalo ” (Criança 3- Passarinho);

“Essa fazenda vai ficar muito grande” (Criança 17- Cavalo);

“Vem, vamo fazer uma estrada aqui pro cavalo passar” (Criança 14- Capitão América);

“Ta você faz a estrada e eu vô dá banho nele” (Criança 17- Cavalo);

“Tem que abrir essa lanterna, tá estragada” (Criança 18- Coelhozinho);

“Prof, vamos construir o caio do papai” (Criança 16- Abelhinha);

A participação das crianças aliada à autonomia possibilita esses momentos em que elas são livres para construir e elaborar as brincadeiras de forma criativa. Em todos os momentos, eu como pesquisadora, estive mediando os acontecimentos, como forma de auxiliar as interações. Um espaço que priorize a participação das crianças precisa ter essa liberdade, Loss et al (2019, p. 68) sublinham que

Muitas vezes a palavra liberdade é associada à educação da criança com a ideia errônea de deixá-la “livre”, “solta”, “fazer o que e como quiser”. Mas na verdade a liberdade tem relação a respeito às hipóteses das crianças como sensibilidade sobre aquilo que criam, que idealizam, que significam. Liberdade nesse contexto significa os desejos e anseios da criança, dando validade ao que verbaliza e sinalizam como meio de interação. Assim, toda ação pedagógica se dá em torno da intenção de aprender da criança.

A liberdade de expressão de desejos, sentimentos e intenções das crianças é essencial no contexto infantil, o trabalho pedagógico precisa estar pautado na intencionalidade de criar esses contextos diversificados para exploração, descobertas, criatividade e imaginação das crianças.

Isso pode ser visto diante das inúmeras construções que as crianças elaboraram, fazendo pontes, cavernas, castelos, trilhas, as crianças foram totais participantes em todas as tomadas de decisões sobre como organizar a madeira, de que forma ficava melhor para aquela determinada estrutura, cada criança criou ao seu modo o que surgia da sua criatividade. Loss et al (2015) afirmam que “a criatividade é algo alimentado pelas experiências de vida. Dela decorrem as lembranças, criações ou até inovações, sempre baseadas em aspectos da realidade” (p. 201-202).

Imagem 49 – Construções das crianças



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Outro momento que favoreceu a participação, autonomia e criatividade foi as fotografias. Enquanto as outras intervenções aconteciam, as crianças, a todo momento, expressavam o desejo de verem as fotografias e, algumas vezes, posavam para as fotos, assim, demonstrando seus interesses. Neste sentido, foram planejados momentos em que as próprias crianças retirariam suas fotografias.

Imagem 50 - Fotografias



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Como a escola possuía dois celulares, solicitei o uso desses dois aparelhos, por isso, essa intervenção aconteceu em duplas. Primeiramente, expliquei para cada dupla as funções da fotografia no celular, praticamente todas as crianças já possuíam alguma noção sobre como funcionava o aparelho, então orientei que poderiam tirar as fotos do que eles quisessem, do pátio, dos brinquedos, de cartazes, de lugares que eles sentissem confortáveis em fotografar e, assim, saímos procurando esses lugares pelas dependências da escola.

As crianças iniciaram o experimento tirando fotografias de muitos ambientes da escola, paisagens foram o que mais chamou a atenção das crianças, flores, plantas, o aquário da escola também foi muito fotografado por todas as crianças.

Na procura por encontrarmos lugares para serem fotografados na escola, deparamo-nos com a diretora, em um breve diálogo explicando o que estávamos fazendo, as crianças solicitaram uma fotografia dela. Segue o diálogo desse momento:

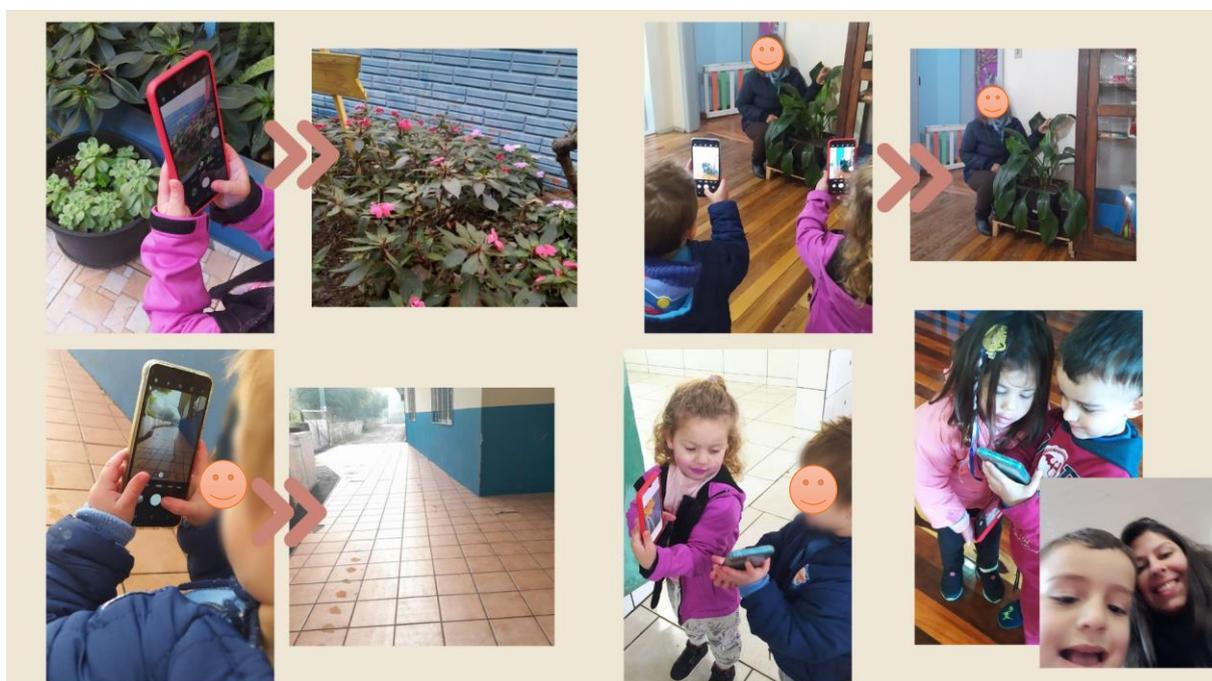
“O que vocês estão fazendo?” (Diretora);

“Tamo tirando fotos, que nem as profes fazem com nós” (Criança 9- Borboleta);

“Você quer ver?” (Criança 10- Homem de ferro); (neste momento as crianças mostraram à diretora todas as fotos que haviam tirado)

“Dile, fica lá na planta e faz uma pose” (Criança 9- Borboleta);

Imagem 51- O fotografar



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

As crianças conversaram o tempo todo entre si, perguntando-se onde iam fotografar, de que maneira fariam isso e, após cada fotografia, queriam mostrar umas para as outras como haviam ficado. Dessa forma, muitos diálogos foram surgindo como:

“Acho melhor nos ir lá naquela plantas” (Criança 17- Cavalo);

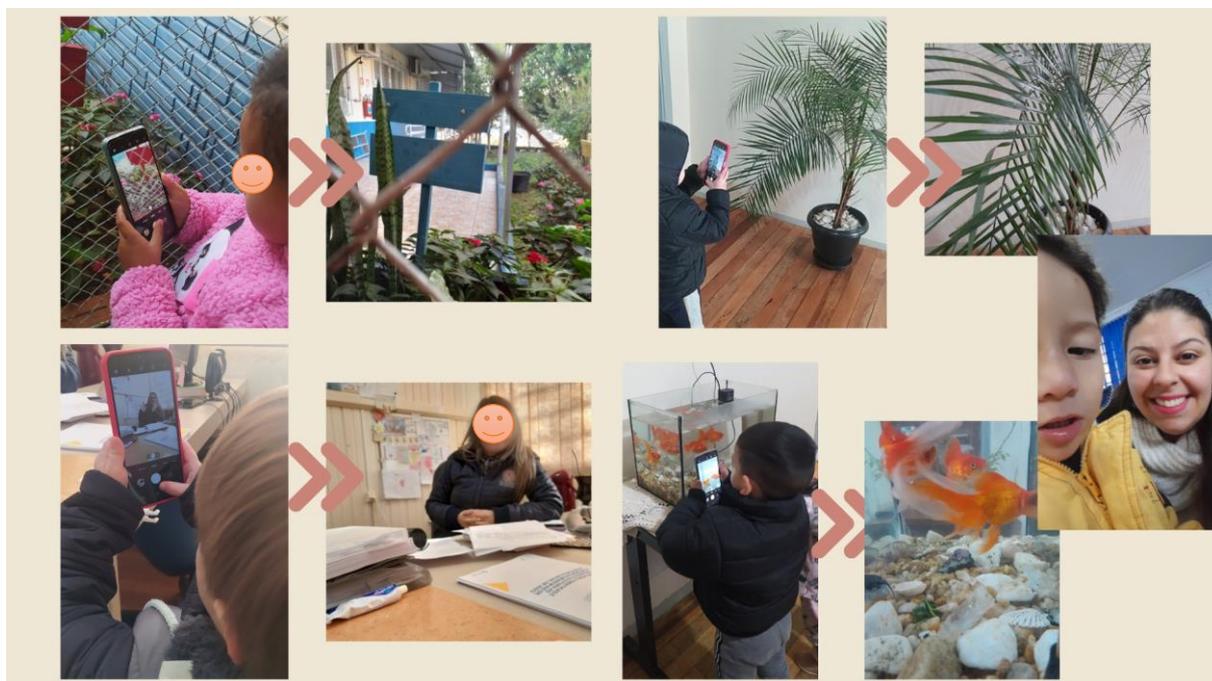
“Olha, que legal que ficou” (mostrando sua foto) (Criança 12- Coração (2));

“Prof, o que é isso?” (Criança 17- Cavalo);

“Esse aqui se chama suculentas” (P);

“Minha mãe tem em casa, sabia” (Criança 9- Borboleta);

Imagem 52 – Explorando as fotografias



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Em um outro momento, passamos pela sala da assistente social da escola, novamente, em um breve diálogo, as crianças quiseram fotografá-la. Conforme andávamos pela escola, as crianças encontravam outros profissionais e todos prontamente faziam poses para as crianças fotografarem-nos, era nítida a alegria de todos. As selfies também fizeram parte dessa investigação, muitas viravam a câmera do celular para tirarmos essas fotografias.

Imagem 53- O olhar aguçado



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

As crianças dedicaram-se em cada detalhe nas fotografias e como elas são extremamente detalhistas, até um simples banco tomou sentido no olhar das crianças.

Cabe aqui destacar sobre a importância do tempo e da paciência. Nessa proposta, as crianças analisaram detalhadamente os espaços que queriam fotografar, tirando várias fotos até chegar na fotografia desejada. Não podemos aligeirar as crianças ou impor os desejos do adulto.

Assim, o tempo para as experiências é essencial, segundo Formosinho e Formosinho (2019, p. 46):

O tempo é um grande escultor [...] Tem ainda a ver com dispor de intencionalidades educativas claras. Criar um cotidiano rico na experiência de aprender desafia o profissional a perguntar se se no fluir temporal se desenvolvem experiências de autonomia e colaboração que correspondem a curiosidade de que a criança é portadora de que nasce.

Para tanto, é imprescindível planejar com intencionalidade, com tempo para o desenvolvimento das experiências, para a autonomia das crianças. No pensamento do adulto, podem surgir questionamentos, alguém pode olhar para essa fotografia das crianças fotografando um simples banco e pensar: “Ora, para que serve uma fotografia de um banco?” Porém, para as crianças, isso é único e perspicaz, pois foi algo que saltou aos seus olhos e isso é Educação Infantil, é respeitar as crianças como sujeitos, que possuem seus próprios interesses.

Retomando a DCNEI (BRASIL, 2009a), em seu princípio ético, temos sobre o respeito da autonomia das crianças, valorizando as suas atitudes e conquistas, bem como respeitando as suas decisões e escolhas como possibilidades de ampliação de seus conhecimentos e compreensões. Assim:

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. (BRASIL, 2009a, p. 8).

Sendo assim, respeitar as crianças no momento das fotografias foi fundamental para suas autonomias, de forma que puderam expressar as suas criatividade nos diferentes modos de fotografar os espaços e ambientes da escola.

Seguindo com as intervenções pedagógicas, outro espaço planejado foi o dos animais, como as crianças sempre demonstraram grande interesse em brincar com eles, foi organizado espaço com animais juntamente com farinha de milho e os cones. As crianças iriam interagir nesse espaço fora da sala de aula, no pátio externo. Porém, naquele dia, choveu muito, o pátio estava molhado e estava muito frio. Então, o planejamento teve de ser adaptado às pressas.

Imagem 54 - Espaço dos animais



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Na sala de aula, dispus um papel pardo e, em cima, coloquei as bandejas com farinha de milho dentro, além dos animais e dos cones, como aquela manhã estava muito fria, vieram poucas crianças até a escola, totalizando seis crianças. Desse modo, essa intervenção aconteceu em uma única seção com todas as crianças.

Imagem 55 – Vivenciando o espaço dos animais



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Durante a brincadeiras, as falas das crianças foram emergindo e, assim, seguemo os diálogos:

“Prof, a vaca tá com muita fome, ele vai janta” (Criança 15- Leão);

“Eu vou construir uma casa pro dinossauro” (Criança 13- Princesa (2));

“Olha a farinha cai no buraco aqui” (Criança 11- Gata);

“Prof, vou lavar ele” (Criança 11- Gata);

“Ele vai comer essa polenta aqui” (Criança 15- Leão);

Por mais que estivesse muito frio e que tivemos de realizar a proposta na sala, as crianças expressaram as suas criatividades por meio dos materiais propostos: o brincar de “comidinha”, de “dar banho” nos animais compondo a imaginação e criatividade das crianças. De acordo com Alvez e Brandão (2017), “as crianças se entregam às brincadeiras e aos contatos com os colegas. Elas estabelecem ali um elo de segurança, [...] expressando sua singularidade e sua criatividade, contribuindo para o grupo com suas produções, sensibilidades e perspectivas de mundo (p.97)”.

Quando a intervenção pedagógica é pensada na participação das crianças, os espaços possibilitam um ambiente de aprendizagens, criatividade, sensibilidade e autonomia. Cruz e Cruz (2017. p.79) abordam que:

O uso dos espaços e materiais é dinâmico e o compromisso dos profissionais com as aprendizagens, o desenvolvimento, o bem-estar e os direitos das crianças, aliado à criatividade e à sensibilidade para identificar e atender às demandas infantis, podem contribuir para minimizar os limites colocados por políticas que menosprezam a educação das crianças.

Por tanto, é imprescindível, perceber a premissa que de quando as crianças são participantes nas práticas educativas, o espaço e os materiais disponibilizados a elas possibilitam o empoderamento, a exploração desses espaços as suas maneiras, gerando conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas. Ser e estar nos espaços demanda de investigação e requer sensibilidade para permitir-se estar lá.

A próxima categoria abordará a participação das crianças, interações e imaginação e como isso aconteceu por meio das intervenções pedagógicas realizadas nesta pesquisa.

7.2 PARTICIPAÇÃO: INTERAÇÕES E IMAGINAÇÃO

As interações e a imaginação fazem parte da participação as crianças, conforme as intervenções pedagógicas aconteceram esses conceitos emergiram.

Ostetto (2015) relata que o espaço é entendido como um ambiente, que provoca encontros, interações e trocas entre as crianças em si, também o bem-estar tanto das crianças individualmente quando do grupo como um todo.

De acordo com Hoyuelos (2006, p. 110), os espaços precisam possibilitar “[...] ofertas e múltiplas possibilidades de jogo, de trabalho, de exploração, de investigação, de interação, de imaginação, de motricidade, de aprendizagem, de conhecimento, de autonomia, de orientação e controle espacial”.

É notória a necessidade de compreendermos que as crianças precisam ter liberdade para explorarem, investigarem, pesquisarem e fluírem com as suas imaginações e fantasias nas brincadeiras. A Resolução CNE/SEB n 5/2009 destaca que a criança é um:

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

Sendo assim, durante as intervenções pedagógicas realizadas nesta pesquisa sobre a participação das crianças aconteceram mutuamente as interações e a imaginação.

Nas observações, ficou nítido o apreço que as crianças mostraram nas brincadeiras com bonecas e ursos. Elas imaginavam e fantasiavam nesse brincar que as bonecas eram seus “filhos” e elas eram “pais e mães”. Para tanto, foi planejado o ambiente do “quarto do bebê”, com dois berços e dois carrinhos de bebês, como a escola possui turmas de berçário, esses materiais estavam à disposição, organizou-se um armário de papelão, e dentro dele, foram colocadas diversas

Imagem 56 - Espaço “O quarto do bebê”



roupas pequenas de bebês, bem como fraldas e lenços umedecidos.

Disponibilizamos mantas, travesseiros e diversas bonecas e ursos de pelúcia. Para um ambiente aconchegado no chão, foi disposto um tapete.

Como as crianças brincaram nesse espaço, veio muito de acordo com as suas experiências de vida, chamavam as bonecas e ursos de bebês, nenês, amorzinho da mãe, as meninas chamavam-se de mãe e os meninos de pai. As brincadeiras iniciavam com as crianças cantando para as bonecas, colocando-as para dormir, contando histórias e saindo pela sala com as bonecas dentro dos carrinhos, embalando-as, pois estavam com sono, também queriam, a todo momento, trocar as roupas, trocando as bonecas muitas vezes. Mediante esse brincar, conversas foram acontecendo, assim seguem os diálogos:

“ Nana nenê que a cuca vem pegar ” (Criança 9- Borboleta);

“ Shi, o nenê vai dormir ” (Criança 2- Coração (1));

“ Ela tá chorando, ele quer colo ” (Criança 11- Gata);

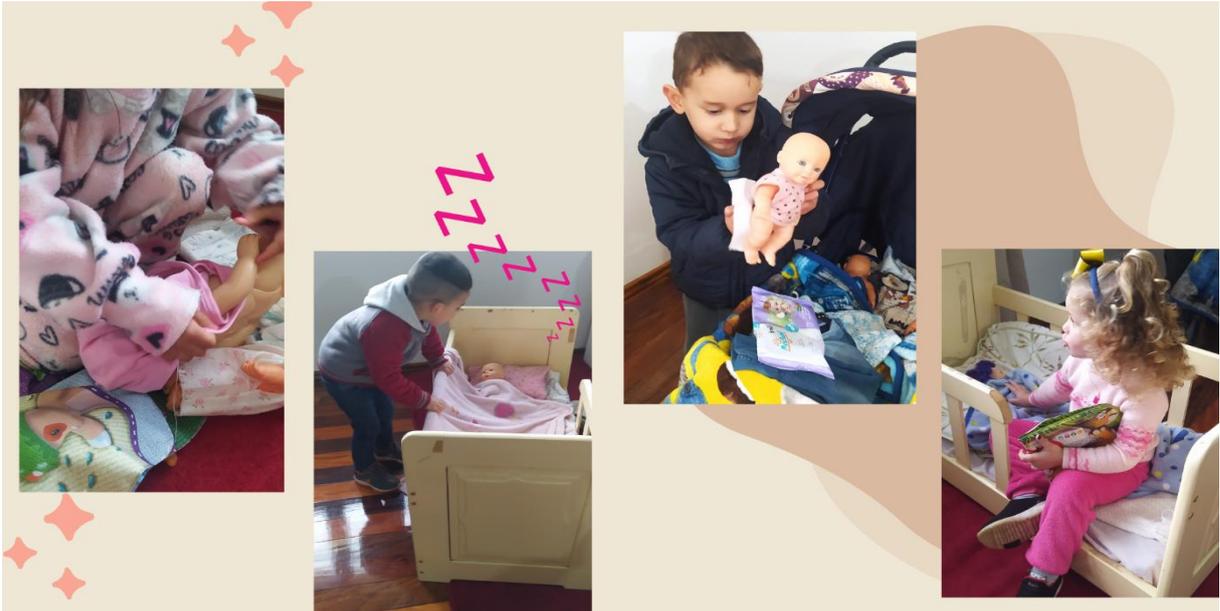
“ Ela vai ficar linda com essa roupa ” (Criança 9- Borboleta);

“ Eu vou achar uma cueca pra ele ” (Criança 15- Leão);

Mediante o brincar, foi possível perceber o fluir da imaginação, pois as crianças brincavam todos os dias na sala de aula, era perceptível o encantamento e a alegria em interagirem nesse espaço vislumbrado por elas, dar significado a essas vivências e experiências colocou as crianças como participantes de suas próprias aprendizagens e descobertas sobre o mundo.

Quando as crianças podem explorar o brincar, com tempo, calma, sem ligeireza, elas podem interagir com o ambiente, fomentando ainda mais suas imaginações, pois assim, podem “viver a curiosidade em espaços que fomentam um brincar [...] com tempo para fazer escolhas e tentativas, tempo para investigar, para aprender nas interações e corporeidade, são modos interessantes e importantes” (PINHEIRO, 2018, p. 76).

Imagem 57 – Exploração do ambiente do quarto do bebê



Fonte: Acervo pesquisadora, 2023

As “trocas de fraldas” também estiveram presentes no brincar, trocavam as fraldas das bonecas, passavam lenços umedecidos e jogavam as fraldas “sujas” no lixo, reproduzindo as vivências de suas realidades: Mediante a essa exploração, diálogos foram surgindo como:

“Vou pegar um lenço pra limpar a bunda dela” (Criança 7- Homem-aranha (2));

“ Eca, que nojo, tá suja a falda ” (Criança 17- Cavalo);

“Joga no lixo lá” (Criança 17- Cavalo);

“ Bota essa coberta pra lavar o nenê fez cocô, tem que colocar na máquina ” (Criança 1- Cachorrinho);

“ Essa calça tá tudo mijada, tudo bem né, prof ” (Criança 15- Leão);

“Sim! Está tudo bem, é só trocar a roupa do nenê” (P);

Imagem 58 – Vivências do cotidiano



Fonte: Acervo pesquisadora, 2023

Como em muitas falas das crianças apareceu esse sentimento de nojo ao cocô, busquei demonstrar a todo momento que isso é algo normal, que estava tudo bem, que era só trocar a roupa ou fralda dos nenês que estava tudo certo. É perceptível, como em nossa sociedade, as fezes (cocô) ainda é um tabu e nós, enquanto adultos, sejam pais ou professores, replicamos falas pejorativas sobre o cocô para as crianças, descrevendo-o como algo nojento. Também precisamos dialogar sobre como estamos conduzindo esse tema em sala de aula, pois o que ainda se vê dentro das escolas são profissionais constrangendo as crianças por não terem feito cocô no vaso sanitário.

Sendo assim, precisamos mudar o nosso vocabulário quando se trata das questões fisiológicas do nosso corpo, pois isso é algo normal e as crianças reproduzem tudo o que acontece com elas. Umbuzeiro e Malafia (2017) ponderam que “as crianças trazem experiências e conhecimentos que refletem seu meio social, e estes devem ser considerados. Devemos partir deles, sim, respeitando-os, mas tendo em mente o compromisso de ampliar-lhes oportunidades para o desenvolvimento de novos gostos” (p. 123).

Seguindo com as intervenções pedagógicas, as contações de histórias também se fizeram presentes em todas elas, possibilitando a imaginação e o encantamento das crianças, sendo que elas constituíram uma parte fundamental na pesquisa, em momentos em que foram levados às crianças histórias, parlendas, poemas, dentre outros.

A contação de história permite uma ampliação no imaginário infantil, segundo Debus (2006, p. 75):

Quem conta um conto aumenta um ponto, diz o ditado popular da tradição narrativa. Ao contar, uma narrativa, um caso..., sem dúvida, aumenta-se um ponto. Um ponto na costura da sensibilidade, da emoção, do encantamento que existe na troca entre o ouvir e o narrar. Comunhão entre aquele que se aventura nas aventuras de contar e aquele que, encantado, aconchega a concha do ouvido mais perto para deliciar-se com a narrativa do outro que traz pela oralidade um mundo novo.

Nesse viés, as contações de histórias são extremamente importantes no dia a dia das crianças, por meio delas, as crianças imaginam, aventuram-se, descobrem enredos, aumentam a sensibilidade, o encantamento e as emoções ao ouvirem e reproduzirem essas histórias. Conforme as histórias iam sendo contadas, as crianças interagiam, questionavam e indagavam sobre as histórias, falando:

“Esse mostro é o meu” (Criança 16- Abelhinha); (apontando para o mostro vermelho que representava a raiva)

“Por que acha que é você” (P);

“Eu sou bravo” (Criança 16- Abelhinha);

“ E como podemos fazer quando estamos com raiva” (P);

Imagem 59 - Contação de histórias



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

As crianças também começaram a dar as suas hipóteses sobre como poderíamos acalmar quando estamos com raiva:

“A gente precisa respirar fundo” (Criança 17- Cavalo);

“Isso, conta até tlês” (Criança 9- Borboleta);

“Isso, podemos respirar, contar, sentar um pouco, são possibilidades que nós podemos fazer para acalmarmos, né” (P);

Por intermédios das falas das crianças foi possível observar o quão foi significativo este momento à todos, por compartilharmos esse momento sobre as emoções. Segundo Casassus (2009), ao desenvolver as habilidades emocionais, as crianças conseguem nomeá-las, bem como compreender as suas emoções, conectando-as aos pensamentos e compreendendo as informações do mundo emocional.

Neste sentido, é importante trazer não só nas histórias, mas cotidianamente falarmos com as crianças sobre as emoções de forma a acolhê-las e não as desprezar. Precisamos compreender que a educação emocional deve se fazer parte do dia a dia com as crianças. Porém o que percebemos é que isso também é visto como um tabu, um exemplo disso: quando uma criança cai, machuca-se quais as falas que surgem? Ouvimos: “Não precisa chorar”, “Nem foi

nada” ou “Engole o choro”, essas ações reprimem os sentimentos expressos pelas crianças e, assim, desde a infância internaliza-se que mostrar as emoções é algo ruim.

O professor necessita ter cautela em mediar as emoções com as crianças, estar apto, pois, quando vivenciamos momentos de acolhimento dos sentimentos, este contribui no fortalecimento da identidade das crianças, que se tornaram adultos mais conscientes de suas emoções. Diante disso, “a função do professor é assim ampliada para uma dimensão afetiva, [...] o contexto afetivo necessário para a construção da identidade do indivíduo, não pode ser encontrado senão na relação educativa [...]” (SILVA et al., 2018, p. 6).

Prosseguindo com as intervenções pedagógicas, foi organizado outro espaço para as interações e imaginações, sendo o espaço das lanternas. Como no espaço do construtor, as crianças ficaram encantadas com as lanternas e queriam explorar mais esse objeto organizamos esse espaço. Assim, o ambiente foi preparado com alguns tecidos e lanternas. Pensando no recurso das lanternas, como havia apenas três lanternas, as crianças foram sendo levadas em trios para exploração, para que não houvesse disputas pelo instrumento.

Imagem 60- Espaço das lanternas



Fonte: Acervo pesquisadora, 2023

Primeiramente, quando as crianças adentraram o espaço, a luz da sala do auditório estava acesa, após, conforme a exploração das crianças, eu intervi e solicitei se podia desligar as luzes e, de forma unânime, todas as crianças falaram que sim, a sala poderia ficar com as luzes apagadas. Mesmo assim, deixei as cortinas da sala abertas para que houvesse claridade. E, assim, as interações iniciaram:

“Olha dá pra ver a luz” (Criança 15- Leão);

“Vem pessoal, vamos na cabana” (Criança 14- Capitão América);

“ Quer ver o acontece quando eu aponto aqui, olha lá na parede “ (Criança 17- Cavalo);

“Olha, prof, eu sei desligar” (Criança 9- Borboleta); (nesse momento as crianças que estavam junto começaram a ligar e desligar as lanternas).

“ Eu sou o labo mau” (Criança 8- Hulk);

“Pega o lobo mau e coloca luz nele ele vai embora dai” (Criança 15- Leão);

“Eu vi u bicho ali embaixo da cadeira, vem logo, ilumina aqui” (Criança 14- Capitão América);

Imagem 61- Investigando lanternas



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Durante as interações com a lanterna e com as crianças entre si, muitas histórias começaram a ser contadas, envolviam-se na busca por encontrar o “lobo mau, bruxa, lobisomem” e, no imaginário das crianças, uma era o lobo, a outra ia salvar, escapavam desses monstros e, assim, as crianças foram inventando e reinventando suas histórias.

Imagem 62- O fluir da imaginação



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

A imagem anterior é os registros de uma história inventada pelas crianças e iniciou assim:

“Acho que tem um bicho aqui, vamos ligar as luz” (Criança 7- Homem-aranha (2));

“ Vamos” (Criança 13- Princesa (2));

“Tem um bicho aqui nesse buraco, olha vem ver” (Criança 7- Homem-aranha (2));

“O que nós vamos fazer?” (Criança 13- Princesa (2)); (perguntado para a outra criança)

Nesse momento, uma das crianças abaixa-se com as duas lanternas e diz:

“Era uma vez um bichão, o lobo mau, ele que se escondia, au, au” ” (Criança 7- Homem-aranha (2));

“ Sai daqui bicho, ah” (Criança 13- Princesa (2));

“ Vou te pegar” ” (Criança 7- Homem-aranha (2)); (e assim as crianças saíram correndo pela sala)

“ Agora, vamos lá na casa do João de barro” ” (Criança 7- Homem-aranha (2));

“Essa é a casa do lobo mau” ” (Criança 7- Homem-aranha (2)); (apontando para os tecidos)

“*Foge, fuge*” (Criança 13- Princesa (2));

Dessa maneira, as crianças passaram o tempo todo criando histórias que partiam do repertório das histórias que já haviam ouvido. Por meio dessa vivência, foi possível analisar o quanto as crianças são participantes reais, são crianças reais, que precisam de experiências reais. Segundo Ritscher (2013, p. 30): “quando se deixa espaço para as experiências reais e vitais das crianças, há construção do conhecimento- principalmente quando adulto propõe e desenvolve as ideias que são apresentadas pelas próprias crianças, mesmo que nem sempre de forma explícita”.

Refletindo sobre as histórias que impactam na vida das crianças e como elas expressavam o desejo por criarem e recriarem diversas histórias, foi organizado esse espaço: “Desvendando histórias”, a fim de as crianças explorarem as suas imaginações.

Assim, na sala do auditório, em cima do tapete, foram dispostas diversas fantasias, sendo vestidos, calças, chapéus, uma mala com diversos fantoches e foi colocada, nessa sala, uma “janela” de contação de história feita de madeira.

Imagem 63 - Espaço “desvendando histórias”



Fonte: Acervo pesquisadora, 2023

Assim, um espaço pensado para a ambientalização das crianças sendo tudo ao alcance delas. Para Horn, ao pensar sobre a organização dos espaços é pensar no desenvolvimento das crianças, pois “o olhar [...] atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica” (HORN, 2004, p. 15). Em outras palavras, a concepção pedagógica aqui expressa nessas intervenções pedagógicas foi, sem dúvida, a total participação das crianças nos contextos educativos, todos os espaços criados partiram do interesse e desejo em investigar da turma.

Durante essa prática pedagógica, as crianças expressaram toda a sua imaginação, não sentimos nem o tempo passar, de tanto que as crianças interagiram nesse ambiente. O que mais chamou a atenção das crianças foi a “janela” de contação de história.

As crianças contavam histórias com os fantoches a todo momento, em várias ocasiões uma criança ficava na frente da “janela” e a outra atrás, criando cenários imaginários.

“Esse é o lobo, não chega perto, ele vai te morde” (Criança 8- Hulk);

“Olá, eu sou um ursinho feliz, vem fazer carinho” (Criança 14- Capitão América);

“Prof, a gente é princesa, vamos passear no bosque” (Criança 9- Borboleta);

Imagem 64- Inventando histórias



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

As fantasias também estiveram em evidência, as crianças caracterizavam-se do que queriam e saíam pela sala, falando:

“Hira, eu vou um fazendeiro” (Criança 16- Abelhinha);

“Huu, eu sou um trigre” (Criança 6- Homem-aranha (1));

“Prof, chora, o jacaré vai te pegar” (Criança 10- Homem de ferro);

“Socorro, socorro” (P);

“ Oi cavalinho, eu sou o pato maluco” (Criança 4- Gatinha);

Imagem 65- Construindo enredos



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

É importante salientar também sobre preparar um ambiente acolhedor, que propicie às crianças as interações e a imaginação, assim, é relevante:

preparar bem os ambientes, os tempos, os materiais, os móveis e os objetos. Quanto mais forem pensados em função das atividades e da autonomia das crianças, mais fazem surgir situações interessantes, relações que permitem que as crianças se sintam bem, contextos que possibilitem aos adultos perceber a riqueza da vida infantil também seus efeitos na construção do conhecimento (RITSCHER 2013, p. 34).

Neste sentido, preparar os espaços, tempos e materiais é essencial para participação das crianças e as intervenções pedagógicas só puderam ser possíveis, porque, conforme participavam das propostas, novos interesses iam surgindo e, cada vez mais, havia assuntos a serem explorados. Para tanto, a participação não deve ser vista como algo que se possa dar, ela já é da criança:

O que temos pensado [...] é que a participação pode ser compreendida como divisão de poder, ou seja, não se trata do adulto deliberar a possibilidade das crianças se envolverem e participarem das práticas diárias, mas, do pressuposto de que os meninos e meninas tem o direito de serem escutados, engajados e, em especial, de serem levados a sério em seus posicionamentos frente ao mundo. Em outras palavras, o que estamos entendendo é que não se trata do professor autorizar ou não a participação das crianças, mas de criar condições para que estas participem efetivamente no cotidiano das instituições. (VASCONCELOS; FOCHI, 2016, p. 852).

Nesse viés, a participação precisa fazer-se constante na Educação Infantil, para tanto, isso não é algo dado ou algo que o professor precisar autorizar, mas o professor precisa dar suporte, condições para as crianças sejam participantes no cotidiano.

A seguir, outro ponto importante a ser tratado é sobre o brincar, nas brincadeiras descritas anteriormente, mediante as intervenções, as crianças interagiram e imaginaram. Porém, precisamos ainda aprimorar mais esses conceitos nesta pesquisa.

Então, primeiramente, é imprescindível destacar que o brincar constitui um direito da criança, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) já citadas, que trazem à tona que os processos educativos acontecem pelas interações e brincadeiras. Sendo assim, o brincar configura-se fundamental para o processo de identidade da criança, para resolver os problemas que lhes são importantes. No art. 4º da Resolução CNE/CEB n. 5/2009 consta que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p. 1)

Em suma, por meio do brincar, as crianças exploram e investigam objetos, conhecendo e comparando. Mediante o brincar, as crianças podem estabelecer relações entre si, investigando, pesquisando e criando hipóteses sobre os ambientes e os materiais disponíveis para elas.

Vygotsky também aborda, em seus estudos, sobre as brincadeiras e a imaginação. Dessa forma, Vygotsky (1998) afirma que o sujeito constitui-se mediante as relações com os outros, nas atividades especificamente humanas, sendo mediadas por instrumentos tanto técnicos quanto de semióticas. Neste sentido, o brincar na Educação Infantil assume uma posição de privilégio perante os processos de constituição dos sujeitos.

O brincar constitui uma ação importante, por meio do brincar, as crianças estabelecem diversas relações entre elas mesmas e com os objetos. Segundo Vygotsky (1998, p. 127): “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê”.

Para Vygotsky (1998), a partir das situações de brincadeiras é que surge a imaginação, a brincadeira que liberta as crianças das amarras de suas realidades, dando-lhes a oportunidade de controlar as situações existentes. Para tanto, por meio das brincadeiras, as crianças podem ser transportadas para outros cenários, imaginando e criando outras hipóteses, como, por

exemplo, retalhos de madeira podem transformar-se em estradas, terra e areia viram alimento, e, assim, as crianças podem pegar qualquer objeto e modificá-lo apenas com sua imaginação.

É notório destacar aqui o papel do professor, pois cabe ao adulto proporcionar espaços, disponibilizar brinquedos, mobiliários e demais elementos que possam contribuir para o brincar e a imaginação das crianças, assim, o brincar é essencial para as interações das crianças e os professores possuem “papel fundamental na escolha e na organização dos contextos, dos materiais e dos objetos e no reconhecimento e na valorização da importância da brincadeira na vida da criança” (GUASSELLI; VARGAS, 2020, p.2).

Por fim, podemos concluir essa categoria destacando o quanto as intervenções pedagógicas foram significativas para as crianças, deixando-as com liberdade para serem participativas, bem como realizando diversas interações e imaginações por intermédio do brincar.

Partindo dessa análise de dados mediante as categorias, é essencial trazermos à tona como elas estão interligadas na resposta para a problemática desta pesquisa, sendo “Como se constitui a participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos de participação da criança no planejamento?”.

Podemos afirmar que as práticas pedagógicas estão interligadas com a participação das crianças aos seus objetos de investigação, dando sentido ao brincar, que, por meio dos espaços, tempos e materiais potencializam as explorações, as investigações e as descobertas. Quando colocamos a criança no centro da ação pedagógica, cabe ao professor colocar em prática os interesses por meio das intervenções pedagógicas.

A participação das crianças constitui-se quando o professor se desprende de seu adultocentrismo e coloca a criança no centro do planejamento, bem como quando se compreende que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, a participação das crianças passa a ser algo intrinsecamente ligada à prática educativa.

Dessa forma, podemos identificar que as intervenções pedagógicas realizadas nesta pesquisa foram pano de fundo para que as crianças fossem participantes do contexto infantil e que os espaços e materiais organizados foram planejados evidenciando a participação das crianças, com tempo e com calma para as descobertas.

Porém isso foi possível por meio das observações, da escuta sensível, de realizar o planejamento centralizado na criança, para que elas participassem de forma, autônoma, criativa, imaginativa e com inúmeras interações.

Em síntese, no próximo capítulo, traremos as conclusões finais sobre a temática, indicando se a problemática da pesquisa pode ser respondida ou não, bem como descrevendo os últimos apontamentos sobre a participação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CONVITE A NOVOS COMEÇOS

Imagem 66- Encontros



Fonte: Acervo pesquisadora,2023

Neste momento ao escrever os últimos parágrafos deste trabalho, percebemos o quanto uma palavra tomou significado ao longo desta pesquisa, sendo ela ENCONTROS. Durante a pesquisa, desde o primeiro contato com as crianças e a professora titular, estabelecemos uma relação de encontros, encontros de partilha, descoberta, inovações, investigações e de escutas.

Assim, ao refletir sobre o caminho que foi percorrido até aqui, trago o poema de Manuel de Barros, chamado “escova”. Neste poema, o autor dizia:

Eu tinha vontade de fazer como dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia

inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (BARROS, 2008, p. 15).

A partir deste poema, podemos afirmar o quanto a escuta teve papel primordial para o desenvolvimento desta pesquisa, dando sentido aos sons, burburinhos e conversas das crianças, mas isso só foi possível por meio da uma escovação da escuta, ampliando a audição em cada momento, escutando cada pequeno detalhe.

O fio condutor de toda esta pesquisa foi identificar e analisar a constituição da participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitassem os direitos e o lugar da criança no planejamento. Nesse viés, o estudo prosseguiu nessa incessante busca por compreender os processos como as crianças são participativas por meio das intervenções pedagógicas.

Para compreender, então, como as crianças foram participativas no cotidiano infantil, fez-se importante a realização de pesquisas COM crianças. A pesquisa com crianças vem se tornando uma prática cada vez mais disseminada nas escolas de Educação Infantil. Assim, ao adentrar na escola, tida por opção para a pesquisa, mantive acesos em mim os interesses em aprender e escutar, ações necessárias para o desenvolvimento da metodologia da observação participante e da pesquisa-ação.

Partindo disso, essas considerações de um não final (pois compreendemos que este tema possui muitos outros elementos a serem dialogadas), queremos pontuar aqui alguns aspectos importantes, dialogados no decorrer desta pesquisa, realizando algumas reflexões.

A primeira reflexão que surgiu durante a pesquisa foi de compreendermos que as crianças são seres históricos e de direitos, somente, assim, quando nós, adultos, internalizarmos, de fato, esse conceito, é que o olhar para a educação irá mudar. Quando entendemos que a participação não pode ser dada, ela já nasce com crianças, as práticas pedagógicas irão ser planejadas de forma diferente. Para tanto, de acordo com Guasseli e Vargas (2020, p. 37):

Uma escola pautada em práticas acolhedoras, com prometida com o desenvolvimento das aprendizagens através das vivências cotidianas, necessita de professores que acreditem na capacidade das crianças e que incentivem sua participação e protagonismo e, através de um olhar e uma escuta sensíveis, organizem espaços, tempos, materiais, [...] da vida cotidiana de modo a qualificar e potencializar as múltiplas experiências e aprendizagens das crianças.

Sendo assim, fica nítido que os profissionais que atuam com as crianças precisam comprometer-se a realizarem práticas educativas por meio dos espaços, tempos e materiais que respeitem a criança como ser participativo que tem vez e voz.

Partindo dessa premissa, fica evidente que as crianças possuem direito à participação nos contextos infantis. Durante as observações, podemos constatar que a professora titular foi organizando os ambientes de acordo com os interesses das crianças, primeiro, havia livros e a pista de carrinhos, depois, se organizou o espaço da cozinha e troca dos brinquedos da sala, percebendo os movimentos feitos em sala de aula para participação das crianças.

As propostas pedagógicas também foram emergindo do que as crianças falavam, pois, nas primeiras semanas de observação participante, a turma estava estudando o peixe, sendo que, a partir das falas das crianças, surgiu a curiosidade em saberem mais sobre o animal.

Dessa forma, quando iniciamos com as intervenções pedagógicas que diziam respeito a esta pesquisa, as crianças continuaram a serem participativas, pois as propostas foram emergindo do que se escutava e observava, para planejar os espaços, tempos e materiais aqui já descritos.

A participação não pode ser fragmentada ou somente quando o adulto quer, por isso, a prática pedagógica deve estar voltada inteiramente nessa participação. Pensando nisso, é que esta pesquisa propôs-se em pensar cada detalhe, como exemplo quando as próprias crianças elaboraram seus nomes fictícios para as descrições de suas falas neste estudo. Aspectos importantes também foram emergindo sobre a escuta sensível, a observação, o planejamento e os espaços, tempos e materiais.

Para tanto, o aspecto do tempo foi crucial para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, dando tempo para as experiências e explorações, desacelerando e saindo do modo robotizado em que ainda vivenciamos a Educação Infantil. Mediante a leitura de Zavalloni (2015), identificamos que, dentro das instituições, ainda existe a presença de tempos e ritmos acelerados, entretanto quando “perdemos tempo”, na verdade, estamos ganhando, assim, perder tempo conversando, esperando, admirando, respeitando, é que se conquistam aprendizados significativos para a vida das crianças. Somente ao desacelerarmos é que podemos colocar as crianças no centro do planejamento (BRASIL, 2009), colocando-as como participantes.

Dessa forma, o planejamento centrado na criança, sem dúvida, foi fundamental para que elas pudessem ser participativas. Planejar nem sempre é fácil, precisamos realizar uma infinidade de reflexões, tendo que, muitas e muitas vezes, refazer o que já se havia sido planejado, mas, somente assim, podemos planejar o cotidiano a partir do interesse das crianças. Planejar refere-se a um contexto educativo, englobando situações que desafiam a criança e que tragam significância a ela, assim, podendo favorecer a exploração, o conhecimento do mundo e as descobertas (OSTETTO, 2000).

A escuta, sem dúvida, também foi um alicerce fundamental para esta pesquisa, pois, a partir dela, a participação das crianças contribuiu para uma Pedagogia das Infâncias, visto que, quando escutamos uma criança, estamos possibilitando a elaboração de enredos com sentido para elas. Escutar as crianças é reconhecê-las como sujeitos participantes dos processos de aprendizagem e, assim, respeitando-as nas suas ideias, suas hipóteses, bem como reconhecendo-as como sujeitos capazes e pensantes.

Outro ponto foi a observação, sendo que, por meio desse conceito, podem ser planejados espaços e materiais que corroborassem com o que as crianças buscavam investigar. Assim sendo, nesta pesquisa, a observação se fez presente a todo momento:

A observação é uma ferramenta de aprendizagem do olhar sensível do professor e envolve atenção e presença, na perspectiva de aperfeiçoamento da prática pedagógica. O professor deve observar e registrar criticamente as experiências, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, seus modos particulares de expressão, de construção do pensamento e do conhecimento, seus potenciais, interesses e necessidades (GUASSELLI; VARGAS, 2020, p.59).

Nesse viés, a observação foi a peça-chave para que os espaços e os materiais pudessem ser organizados e explorados pelas crianças. De acordo com Cruz e Cruz (2017, p. 79): “O uso dos espaços e materiais é dinâmico e o compromisso dos profissionais com as aprendizagens, o desenvolvimento, o bem-estar e os direitos das crianças, está aliado à criatividade e à sensibilidade para identificar e atender às demandas infantis”.

Por meio das intervenções pedagógicas realizadas nesta pesquisa, podemos identificar que as crianças podem ser participantes, pois cada proposta que foi planejada surgiu de uma curiosidade e interesse das crianças, em nenhum momento, planejou-se no nada, sempre tiveram contextos por detrás de cada prática educativa.

Porém, mais uma vez, o que queremos expressar é o papel crucial do professor em acolher esses interesses expressos pelas crianças, e colocar em prática, por meio da escuta e da observação.

Respondendo também a problemática desta pesquisa de “Como se constitui a participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos de participação da criança no planejamento?”, fica evidente que por meio das intervenções pedagógicas foi possível respeitar as crianças como totais participantes, estando no centro no planejamento. Sendo assim, durante as práticas pedagógica mostradas nesta pesquisa, validam que a participação das crianças acontece na escuta sensível, na observação, planejamento, nos espaço, tempos e materiais, constituindo e respeitando assim a participação.

Por fim, ao fazer este resgate sobre as formas como as crianças concretizaram-se participantes nas escolas de Educação Infantil, expresso aqui um convite a novos começos, como está no título dessas considerações finais. Convido a todos que querem estar mais próximos às crianças, a trocarem suas lentes sobre como veem o mundo, a terem ouvidos maiores para escutarem verdadeiramente as crianças, a refletirem mais sobre as suas práticas pedagógicas, que o tempo é um aliado e que as crianças são seres capazes e pensantes. Afinal, esta pesquisa não irá cessar por aqui, novos caminhos serão trilhados, novas palavras serão escritas em prol das crianças.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. A participação das crianças nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2^a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 349f. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, 2010.

ALBOZ, Vivian. **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**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19206/2/Vivian%20Alboz.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçando vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.147.

ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2^a. Ed. São Paulo: contexto, 2003.

ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de crianças nas rotinas da educação infantil**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4753/1/SYNARA_ESPIRITO_SANTO_ALMEIDA.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023q

ANDRADE, de Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: Na trilha do direito**. São Paulo. 2010. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf> > . Acesso em: 11 jan. 2021.

_____, Lucimary Bernabé Pedroso de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2006.

ARCURI, Priscila Abel. **A participação é um convite e a escuta um desafio: estudo sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20032018-145657/publico/PRISCILA_ABEL_ARCURI_rev.pdf. Acesso em: 02 ian. 2023

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A Experiência De Aprender Na Educação Infantil In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues, ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

AZEVEDO, Heloisa Helena O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

_____, Heloisa Helena O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

_____, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

_____, Manuel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 214. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6262/lilian.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Trabalho apresentado na reunião anual da ANPED, 2001. Disponível em: 24reuniao.anped.org.br/T0790391564557.doc Acessado em: 06/05/2014.

BONDIOLI, A.; GARIBOLDI, A. A vida cotidiana na creche. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas- SP: Autores Associados, 2012. Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira. Infância e cotidiano: desafios da pesquisa com crianças e seus espaços praticados. In: LOPES, J.J. M e MELLO, M. B de. (orgs) **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com as lógica infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

BRASIL. **Base Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 21 set. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27/12/1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-Atualizada-pl.pdf>> Acesso em 12 set 2021.

_____. Ministério da Educação. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em 12. set. 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.html> . Acesso em: 29. set. 2021.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. **“Minha Tia Mandou Pintar Mais”**: a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica. 2020. 263 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15449/2/RAFAELY_KAROLYNNE_NASCIMENTO_CAMP OS.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo. **Pedagogia do cotidiano**: reivindicações do currículo para a formação de professores. Em Aberto, v. 30, n. 100, 2017.

_____, Rodrigo; FOCHI, Paulo. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança**. Em Aberto, v. 30, n. 100, 2017, p. 71-81.

_____, Rodrigo; FOCHI, Paulo. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. In: FORMOSINHO, Oliveira-Formosinho; FORMOSINHO, João, **Pedagogia-em-Participação**: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Em Aberto, v. 30, n. 100, 2017, p. 115-130.

_____, Rodrigo; FOCHI, Paulo. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. In: ALVES, Nilda; BRANDÃO, Rebeca. **Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil**. Em Aberto, v. 30, n. 100, 2017, p. 95-104.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: 2009. UNESCO. Editora: Liber Livro. 2009.

CIORNAI, Selma. Arteterapia Gestáltica. In: CIORNAI, Selma (Org.). **Percursos em arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEBUS, Eliane. **Festaria de Brincança: A leitura na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf>. Acesso em: 28 jul 2023.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: DIDONET, vital. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, 2001. p.11-28. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 87-104.

FARENZENA, Nalú. **A Política de Fundos e as Responsabilidades Federativas pela Oferta de Educação Básica**. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 10, n. 21, p. 2236-5907, 14 jul. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/computador/Downloads/22-10-21-Farenzena\(2020\)A%20pol%C3%ADtica%20de%20fundos.pdf](file:///C:/Users/computador/Downloads/22-10-21-Farenzena(2020)A%20pol%C3%ADtica%20de%20fundos.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

FERNANDES, Natália. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.

_____, Natália. **Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Eliana Maria. **“Você Parece Criança!” Os Espaços De Participação Das Crianças Nas Práticas Educativas**. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/626/1/ElianaMariaFerreira.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças**. In:

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em 09/07/2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da Cultura infantil - OBECI**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019a. Disponível em: < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

_____, Paulo Sérgio. **Mini-Histórias** - Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019b.

_____, Paulo, Sérgio **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____, Paulo Sérgio. REDIN, Marita Martins. GOMES, Martha Quintanilha. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2013.

FORMOSINHO, O. Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, Antônio. **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana 1ed. 2017

_____, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

_____, Adriana. Protagonismo Infantil. In: LOVAT, Antonio *et al* (org.). **Protagonismo A Potência De Ação Da Comunidade Escola**. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017. p. 40-45.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, Elaine Gesibel Teixeira. **Transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: Um olhar sobre a infância**. 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/68549240-Transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental-de-nove-anos-um-olhar-sobre-a-infancia.html>> . Acesso em: 11 set. 2021.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Caderno 3-PNAIC. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 45-76.

GUASSELL, Maristela Ferrari Ruy; VARGAS, Neide Beatriz Rodrigues (org.). **Educação Infantil: documento orientador**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, 2020. 114 p. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Caderno_2_Organizacao_da_Acao_Pedagogica_Educ_Infantil.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

HART, Roger. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence: Unicef, 1998.

HORN Maria da Graça Souza; Gobbato, Carolina. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBULQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.) **Implementação do proinfância no rio grande do sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P 69-74.
_____, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Hoyuelos, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

_____, Alfredo. Os tempos da Infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBULQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.) **Implementação do proinfância no rio grande do sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P 39-56.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LOPES, Karina Rizek. Et all. **Livro de Estudo: Módulo II**. MEC: Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2005.

LOS, Vivian Andreatta; LOPES, Elisiane Souza Saiber; RAUSCH, Rita Buzzi; SCHROEDER, Edson. **Processos de imaginação e criatividade na construção do desenho na infância à luz da perspectiva histórico-cultural**. *Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 7, n. 13, p. 219-224, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/computador/Downloads/unisantos_seer,+Artigo+13.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Aline Dezengrini de. Aprendizagem e Experiência na Educação Infantil. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flavia Burdizinski de; VARGAS, Gardia (org.). **Formação em educação infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)**. Curitiba: Cvr, 2019. p. 12-208.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MAUDONNET, Janaina. **A pedagogia da escuta e o currículo na Educação Infantil**. Disponível em: <https://pedagogiacomainfancia.blogspot.com/2012/03/pedagogia-da-escuta-eo-curriculo-na.html>. Acesso em: 28 maio 2022

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/1239>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Crv, 2021. 174 p.
NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Processos Históricos da Educação Infantil no Brasil: Educação ou Assistência?**. 2015. 17445p. Dissertação de Mestrado: A rotina com crianças de 0 a 2 anos Centros Municipais de Educação Infantil de Guapuava-PR: espontaneísmo e incompreensões. (Pedagogia)- unicentro, purpr, Garupuava, 2015. 1. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf> Acesso em: 06 set. 2021.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições do Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010.

OLIVEIRA, Milena Liz de. **O protagonismo das Crianças: dialogo entre conceitos e práticas que organizam a educação infaintil**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pósgraduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/67527/R%20-%20D%20-%20MILENA%20LIZ%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2021

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

ONU. **Convenção dos Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>> . Acesso em: 17 jul. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____, Luciana Esmeraldo (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2017.

_____, Luciana Esmeraldo (Org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. In: UMBUZEIRO, Alcione de Lima S; MALAFAIA, Renata. **Da escuta das crianças à intencionalidade do planejamento na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2017, p. 111-138.

_____, Luciana Esmeraldo (Org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. In: Garcia, Lilian; ABREU, Krýsthinna Franco Sepúlvida de. **Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente**. Campinas: Papyrus, 2017.2017, p 73-90.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. 2009. Disponível em: < <http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

PERONI, Vera M., LIMA, Paula Valim de., KADER, Carolina Rosa. (orgs.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. In: SUSIN, Maria Otilia Kroeff ; MONTANO, Monique Robain. **A educação infantil: coisas da infância no Brasil**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PIAGET, Jean. *Pedagogia*. Lisboa, Éditions Odile Jacob, 1998.

PINHEIRO, Deise Raquel Cortes. **As imagens de crianças na escola da infância: espaço, tempo e materiais**. 2018.

PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, Portfólios e redes formativas**. 3ª ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

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

_____, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016, p. 235-247.

RITSCHER, Penny. Acolher com as antenas. In: STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTACLARA, Luciana Cristina Moço. **As Creches Hoje: Nível Da Educação Básica Ou Benefício Social?** Assis. 2005. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97629/mocosantaclara_lc_me_assis.pdf
> Acesso em: 11 set. 2021.

SANTOS, Genecilda dos; MAIA, Gilvana Menslin Oliveira da. **Imagens que visibilizam as infâncias: A linguagem fotográfica na educação infantil. Ponto-e-Vírgula**. São Paulo, p. 42-47, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/computador/Downloads/51552-Texto%20do%20Artigo-155853-1-10-20210121.pdf. Acesso em: 31 jul 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. **Políticas públicas e participação infantil**. Revista educação, sociedade e culturas, nº 25, p.183-206, 2007.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: _____. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o Favorecem em uma Turma da Educação Infantil**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado em Ensino, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015. Disponível em:
<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1050/1/2015MariangelaCostaSchneider.pdf>.
Acesso em: 29 nov. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ivone Maria Mendes *et al.* Afetividade em Jean Piaget. In: **Docência e formação na perspectiva biográfica: Aportes para uma educação integradora das dimensões emocional, relacional e ética**. 2018.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância: Currículo sem fronteira**, v 6 nº , p 25-40, jun/jul, 2006.

_____, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. Currículo sem fronteira, v.6, nº1, p. 25-40, ju/jul, 2006.

SOTO, Diana Vandreia dal. **O Protagonismos das Crianças nas Práticas Educativas da Educação Infantil:** investigando com as crianças na pré-escola. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11985/DIS_PPGEDUCA%20c3%87%c3%83O_%202014_DAL%20SOTO_DIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 nov. 2021.

SOUZA, Daiane Lanes De et al.. **Educação infantil no brasil:** do assistencialismo a conquista do direito. Anais VI FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em:http://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_1datahora_16_06_2014_09_33_13_idinscrito_1851_6cdf162d351d305dd4fd1d42a2deecb7.pdf. Acesso em: 11 set 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1988.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças** – diálogos de crianças de 249 Portugal e Brasil. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho, 2006.

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

VASCONCELO, Queila Almeida. **Práticas pedagógicas participativas na Educação Infantil:** um olhar para a docência e a infância. X Anped Sul, Florianópolis, p. 1-18, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/809-0.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

_____, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola:** tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. 2015. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

_____, Queila Almeida. **Práticas pedagógicas participativas na Educação Infantil:** um olhar para a docência e a infância. X Anped Sul, Florianópolis, p. 1-18, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/809-0.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

_____, Queila Almeida. **O Protagonismo das Crianças na Escola de Educação Infantil:** princípios, abordagem e sustentação. 2021. 102 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220431/001124728.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2021.

_____, Queila Almeida; FOCHI, Paulo Sergio. Adultos e crianças compartilhando poderes na escola de Educação Infantil. In: CORTESÃO, Irene et al. **Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança**. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Editora ESEPF, 2016. p. 849-856.

VILLAR, Miriam Nogueira Duque. **“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”**:: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11595/1/miriamnogueiraduquevillar.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

Vygotsky, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON. Henry. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1979.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do Caracol**. Americana: Adonis, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PILOTO



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Título: Participação das crianças no cotidiano infantil: um estudo no contexto da Educação Infantil

Objetivo Geral: Identificar e analisar a constituição da participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos e o lugar da criança no planejamento

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas para observação	Observações
Observação da rotina da turma	Compreender de que maneira os espaços, tempos e materiais auxiliam no trabalho pedagógico para participação das crianças.	<p>1) Qual a rotina das crianças em todas as manhãs?</p> <p>2) Quem são estas crianças e está professora? Como agem?</p> <p>3) Como é o espaço de sala de aula? Quais materiais são disponibilizados às crianças? São todos de fácil acesso?</p> <p>4) Qual é o tempo disponibilizado para que as crianças realizem as experiências? Em quais locais este é realizado?</p> <p>5) Quais são os ambientes da escola que a turma mais frequenta?</p>	

		6) Como a professora organiza as crianças?	
		7) Como a professora Escuta e observa as crianças?	

APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Título: Participação das crianças no cotidiano infantil: um estudo no contexto da Educação Infantil

Objetivo Geral: Identificar e analisar a constituição da participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos e o lugar da criança no planejamento

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas para observação	Observações
Observação da rotina da turma	Compreender de que maneira os espaços, tempos e materiais auxiliam no trabalho pedagógico para participação das crianças.	<p>1) Como ocorre a participação das crianças? Isso realmente acontece?</p> <p>2) Quais são os meios que a participação das crianças acontece no dia-a-dia?</p> <p>3) Quais são os espaços e os materiais que proporcionam a participação das crianças?</p> <p>4) Qual é o interesse das crianças? Quais os seus objetos de estudo?</p> <p>5) O que as crianças falam?</p>	

		<p>6) Como a professora realiza a mediação da sua participação e da participação das crianças?</p> <p>7) O que a professora planeja que evidencie essa participação?</p> <p>8) Quais são os elementos que surgiram para o planejamento das futuras experiências?</p>	
--	--	--	--

APÊNDICE C: TERMO DE DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
 - UFFS CAMPUS ERECHIM/RS
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, _____ presidente da Ação Social Getuliense Nossa Senhora da Salete –Lar da Menina, Getúlio Vargas/RS, envolvida no projeto de pesquisa intitulado: A participação das crianças no cotidiano infantil: um estudo no contexto da educação infantil, que tem como objetivo “Identificar e analisar a constituição da participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos e o lugar da criança no planejamento”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que a pesquisadora, Milena Moraes do Estreito, deverá cumprir o acordo estabelecido em TCLE, os termos das resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em Dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Reafirma-se, também, que o nome e a imagem da instituição de ensino, bem como dos professores participantes serão mantidos em regime de confidencialidade.

Os ambientes da escola poderão aparecer em fotografias e filmagens feitas pela pesquisadora.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo fotografia e filmagem Não autorizo fotografia e filmagem

Getúlio Vargas, _____ de _____ de 2023.

Milena Moraes do Estreito

Pesquisador Responsável

Tel: (54) 996569297

E-mail: milena_1462@hotmail.com

Contato Orientadora da pesquisa:

Profa°. Dra°. Adriana Salete Loss

E-mail: adriloss@uffs.edu.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de

Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (049) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação da escola nesta pesquisa.

Assinatura Responsável

Ação Social Getuliense Nossa Senhora da Salete – Lar da Menina

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS FAMÍLIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
 - UFFS CAMPUS ERECHIM/RS
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ idade: _____ anos, endereço: _____, responsável pela criança _____, na qualidade de _____, fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado: “A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO INFANTIL: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, cujo o objetivo é “Identificar e analisar a constituição da participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos e o lugar da criança no planejamento”. Elencou-se os objetivos específicos: (I) Refletir sobre a concepção de infância (s); (II) Contextualizar a Educação Infantil no contexto brasileiro; (III) Conceituar participação infantil e (IV) Compreender de que maneira os espaços, tempos e materiais auxiliam no trabalho pedagógico para a real participação das crianças.

A finalidade desse trabalho refere-se a contribuir para a expansão das reflexões e/ou ações nesta área do conhecimento, em prol de uma prática pedagógica voltada na criança e nas suas especificidades, tendo como foco a participação das crianças em suas vivências na Educação Infantil.

A pesquisa será conduzida por Milena Moraes do Estreito (milena_1462@hotmail.com / tel. (54) 99656-9297), discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Adriana Salete Loss (adriloss@uffs.edu.br / tel. (54) 99611-5341).

Estou ciente que a pesquisadora Milena Moraes do Estreito fará as observações no dia-a-dia juntamente as crianças em sala de aula, bem como desenvolverá práticas pedagógicas com as crianças, realizando atividades de brincadeiras e interações com a turma.

Para tanto a participação do seu filho(a) acontecerá também nas intervenções pedagógicas em que a pesquisadora fará, sendo estas propostas pedagógicas com argila, elementos da natureza, farinha, carinhos, bonecas, levado materiais diversificados como canetões, canetinhas, giz de quadro, cadernos, livros para manuseio, massinha, animais de plásticos bem como espaços brincantes como: pista de carrinhos, quarto de bebê com bonecas, mantinhas, fraldas, espaço da cozinha com colheres, panelas e copos de plásticos, etc

A pesquisadora fará o possível para que sua presença não afete a rotina da turma e combinarão com os professores as medidas a serem tomadas para prevenir alterações no comportamento das crianças. Da mesma forma, se comprometem a respeitar as normas higiênicas da instituição quando entrarem nas suas dependências, para evitar riscos à saúde das crianças.

Este termo de consentimento está fundamentado na garantia de que você será respeitada em todos os sentidos. Seu nome ou da criança não será divulgado. Todas as informações repassadas têm caráter confidencial e assim, para tanto, a apresentação da pesquisa em artigos científicos ou congressos. Para garantir o total anonimato, será solicitado de seu filho(a) será dialogado com este para elaboração de um nome fictício para que assim a criança possa ser uma participante íntegra dessa pesquisa, assim em hipótese alguma, seu nome será divulgado.

A pesquisadora deixa claro, que mesmo que o responsável legal pela criança assine este termo de esclarecimento, a criança que não quiser participar da pesquisa será respeitada em seu direito, e não será utilizado de fotografias ou falas da mesma.

O uso de filmagens e fotografias é parte do processo de registros e ocorrerá mediante ao seu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública. As atividades que são previstas na pesquisa ocorrerão em horários e em datas previamente combinadas com a gestão escolar, para que as atividades e a rotina da turma não sejam de modo algum prejudicadas.

A pesquisadora está comprometida a prestar esclarecimento sobre o processo da pesquisa e sobre o andamento das atividades bem como dos resultados produzidos na ocasião do término da pesquisa,

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos

meios de contato explicitados neste Termo. Caso haja risco direto ou indireto de identificação do participante, isto deverá estar explícito no Termo.

O envolvimento diante das observações e das intervenções pedagógicas, poderá suscitar diferentes emoções e reações, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante. Sendo assim, a pesquisa poderá acarretar alguns riscos para com as crianças como: desconforto do tempo destinado a participação da criança, ansiedade e nervosismo. Acaso estes riscos se concretizarem, se a criança expressar qualquer desconforto não querendo mais brincar, a pesquisadora irá observar e atentar para os desejos da criança, afim de retirar esse risco, realizando diálogos e a destinando a outro espaço, para que ela se sinta confortável e segura. Outro risco que poderá surgir é para com a professora, pois poderá acarretar um sentimento desconfortável com a presença da pesquisadora, porém a todo momento se fará diálogos com a mesma, para melhor organização da inserção da pesquisadora no espaço. Caso a instituição considere indesejável a continuação da pesquisa, a pesquisadora irá encerrar e buscar outro espaço. Desta forma busca-se minimizar ou evitar que esses riscos se concretizem, os participantes terão plena autonomia para decidir se querem ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização, não serão penalizados de nenhuma maneira caso decidirem não consentirem a participação, ou desistirem da mesma. Vale destacar que os dados coletados serão confidenciais, sendo que os participantes não serão identificados e receberão nomes que escolherem. Sendo assim, a instituição, professora ou criança concedentes podem manifestar seu desejo de não mais participar da pesquisa, mesmo havendo consentido antes. Nesse caso, a pesquisa será suspensa e a pesquisadora responsável informará ao local de coleta de dados sobre o ocorrido e as medidas tomadas.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação. Os benefícios para com as crianças serão no desenvolvimento das diferentes linguagens das sessões promovidas nas propostas pedagógicas. Os benefícios para com os professores serão de agregar experiências pedagógicas diversas. E para instituição será como benefício a contribuição dos resultados da pesquisa, afim de dar continuidade as formações pedagógicas aos professores e a refletir na qualidade do processo de desenvolvimento das crianças. Espera-se que por meio dessa investigação haja contribuição para uma melhor compreensão e também aprofundamento sobre a temática e amplie as possibilidades das práticas pedagógicas sobre a participação das crianças. Espera-se também que as reflexões obtidas no decorrer desta pesquisa tragam benefícios para as crianças como

também a escola como um todo, pois os profissionais envolvidos poderão refletir as suas práticas pedagógicas.

As devolutivas dos resultados serão entregues a entidade vinculada e ao professor vinculado a pesquisa contendo a relação das práticas pedagógicas que podem ser realizadas em sala de aula para que a participação das crianças aconteça na Educação Infantil. Bem como será uma exposição das produções realizadas na pesquisa como: os registros fotográficos, pinturas e desenhos, mini-histórias como também sendo exposto gravações, para divulgar o que foi realizado com as crianças e professora titular da turma.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Sendo a participação de todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração.

Pelo presente documento apresentado em duas vias, em que você declara ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada na pesquisa, você concorda em participar deste estudo, e uma das vias também assinada pela pesquisadora lhe será entregue. Desde já agradecemos sua participação!

Fotografias e filmagens

As observações e a intervenção pedagógica serão fotografadas e filmadas somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo fotografia e filmagem Não autorizo fotografia e filmagem

Getúlio Vargas, _____ de _____ de 2023.

Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (049) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Milena Moraes do Estreito

Pesquisador Responsável

Tel: (54) 996569297

E-mail: milena_1462@hotmail.com

Contato Orientadora da pesquisa:

Profa°. Dra°. Adriana Saete Loss

E-mail: adriloss@uffs.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar:

Nome completo do (a) responsável: _____

Parentesco ou justificativa p/ guarda _____

Assinatura: _____

APÊNCIDE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
- UFFS CAMPUS ERECHIM/RS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO INFANTIL: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, cujo o objetivo é “Identificar e analisar a constituição da participação das crianças a partir de intervenções pedagógicas que respeitem os direitos e o lugar da criança no planejamento”. Elencou-se os objetivos específicos: (I) Refletir sobre a concepção de infância (s); (II) Contextualizar a Educação Infantil no contexto brasileiro; (III) Conceituar participação infantil e (IV) Compreender de que maneira os espaços, tempos e materiais auxiliam no trabalho pedagógico para a real participação das crianças.

A finalidade desse trabalho refere-se a contribuir para a expansão das reflexões e/ou ações nesta área do conhecimento, em prol de uma prática pedagógica voltada na criança e nas suas especificidades, tendo como foco a participação das crianças em suas vivências na Educação Infantil.

A pesquisa será conduzida por Milena Moraes do Estreito (milena_1462@hotmail.com / tel. (54) 99656-9297), discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Adriana Salete Loss (adriloss@uffs.edu.br / tel. (54) 99611-5341).

O convite a sua participação se deve ao fato de ser professora regente de turma de pré-escola, mais especificamente do Maternal, portanto, para a construção de informações necessárias para o alcance deste objetivo. Sendo assim, sua participação nesta pesquisa tona-se de total relevância para investigar a participação das crianças em sala de aula.

Este termo de consentimento está fundamentado na garantia de que você será respeitada em todos os sentidos. Todas as informações repassadas têm caráter confidencial e assim, para tanto, a apresentação da pesquisa em artigos científicos ou congressos. Para garantir o total

anonimato, será solicitado a você (professora titular) um nome fictício para que assim você seja uma participante íntegra dessa pesquisa, assim em hipnose alguma, seu nome será divulgado.

O uso de fotografias e filmagens é parte do processo de registros e ocorrerá mediante ao seu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública. As atividades que são previstas na pesquisa ocorrerão em horários e em datas previamente combinadas com a gestão escolar, para que as atividades e a rotina da turma não sejam de modo algum prejudicadas.

A pesquisadora está comprometida a prestar esclarecimento sobre o processo da pesquisa e sobre o andamento das atividades bem como dos resultados produzidos na ocasião do término da pesquisa,

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Caso haja risco direto ou indireto de identificação do participante, isto deverá estar explícito no Termo.

O envolvimento diante das observações e das intervenções pedagógicas, poderá suscitar diferentes emoções e reações, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante. Sendo assim, a pesquisa poderá acarretar alguns riscos para com as crianças como: desconforto do tempo destinado a participação da criança, ansiedade e nervosismo. Acaso estes riscos se concretizarem, se a criança expressar qualquer desconforto não querendo mais brincar, a pesquisadora irá observar e atentar para os desejos da criança, afim de retirar esse risco, realizando diálogos e a destinando a outro espaço, para que ela se sinta confortável e segura. Outro risco que poderá surgir é para com a professora, pois poderá acarretar um sentimento desconfortável com a presença da pesquisadora, porém a todo momento se fará diálogos com a mesma, para melhor organização da inserção da pesquisadora no espaço. Caso a instituição considere indesejável a continuação da pesquisa, a pesquisadora irá encerrar e buscar outro espaço. Desta forma busca-se minimizar ou evitar que esses riscos se concretizem, os

participantes terão plena autonomia para decidir se querem ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização, não serão penalizados de nenhuma maneira caso decidirem não consentirem a participação, ou desistirem da mesma. Vale destacar que os dados coletados serão confidenciais, sendo que os participantes não serão identificados e receberão nomes que escolherem. Sendo assim, a instituição, professora ou criança concedentes podem manifestar seu desejo de não mais participar da pesquisa, mesmo havendo consentido antes. Nesse caso, a pesquisa será suspensa e a pesquisadora responsável informará ao local de coleta de dados sobre o ocorrido e as medidas tomadas.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação. Os benefícios para com as crianças serão no desenvolvimento das diferentes linguagens das sessões promovidas nas propostas pedagógicas. Os benefícios para com os professores serão de agregar experiências pedagógicas diversas. E para instituição será como benefício a contribuição dos resultados da pesquisa, afim de dar continuidade as formações pedagógicas aos professores e a refletir na qualidade do processo de desenvolvimento das crianças. Espera-se que por meio dessa investigação haja contribuição para uma melhor compreensão e também aprofundamento sobre a temática e amplie as possibilidades das práticas pedagógicas sobre a participação das crianças. Espera-se também que as reflexões obtidas no decorrer desta pesquisa tragam benefícios para as crianças como também a escola como um todo, pois os profissionais envolvidos poderão refletir as suas práticas pedagógicas.

As devolutivas dos resultados serão entregues a entidade vinculada e ao professor vinculado a pesquisa contendo a relação das práticas pedagógicas que podem ser realizadas em sala de aula para que a participação das crianças aconteça na Educação Infantil. Bem como será uma exposição das produções realizadas na pesquisa como: os registros fotográficos, pinturas e desenhos, mini-histórias como também sendo exposto gravações, para divulgar o que foi realizado com as crianças e professora titular da turma.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Pelo presente documento apresentado em duas vias, em que você declara ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada na pesquisa, você concorda em participar deste estudo, e uma das vias também assinada pela pesquisadora lhe será entregue. Desde já agradecemos sua participação!

Fotografias e filmagens

As observações e a intervenção pedagógica serão fotografadas e filmadas somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

[] Autorizo fotografia e filmagem [] Não autorizo fotografia e filmagem

Getúlio Vargas, _____ de _____ de 2023.

Milena Moraes do Estreito

Pesquisador Responsável

Tel: (54) 996569297

E-mail: milena_1462@hotmail.com

Contato Orientadora da pesquisa:

Profa°. Dra°. Adriana Salete Loss

E-mail: adriloss@uffs.edu.br

Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (049) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar:

Nome completo do (a) responsável: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE F: TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
- UFFS CAMPUS ERECHIM/RS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO

<p>OLÁ CRIANÇA! TUDO BEM? SABIA QUE VOCÊ É MUITO ESPECIAL? E, POR ISSO, EU TENHO UM CONVITE IMPORTANTE PARA TE FAZER. VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR DE UMA PESQUISA?</p>	
<p>VOCÊ SABIA QUE EU TAMBÉM ESTUDO? EM UMA UNIVERSIDADE CHAMADA DE UFFS, QUE FICA LA EM ERECHIM</p>	
<p>VOU PASSAR BASTANTE TEMPO COM VOCÊ E SEUS COLEGAS AQUI NA SALA E PELA ESCOLA. E NESSA PESQUISA EU PRECISO TE FOTOGRAFAR EM DIFERENTES MOMENTOS, NA SALA, NO REFEITÓRIO, NO RECREIO...</p>	
<p>DURANTE ESSA PESQUISA, VOCÊ PODE SE SENTIR ENCOMODADO (A), COM VERGONHA OU ATÉ MEDO. SE ISSO ACONTECER, É SÓ ME CHAMAR OU A PROFESSORA. EU VOU ENTENDER QUE VOCÊ NÃO QUER MAIS PARTICIPAR. COMBINADO!</p>	
<p>MAS SE VOCÊ ACEITAR ESSE CONVITE E PARTICIPAR, VOCÊ ESTARÁ AJUDANDO A OUTRAS CRIANÇAS E PROFESSORES A ENTENDER QUE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL É MUITO IMPORTANTE NA ESCOLA. E MAIS PESSOAS PRECISAM SABER DISSO!</p>	

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME È _____



SIM, EU ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA



NÃO, EU NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

Getúlio Vargas, _____ de _____ de 2023.

Milena Moraes do Estreito

Pesquisador Responsável

Contato Orientadora da pesquisa:

Tel: (54) 996569297

E-mail: milena_1462@hotmail.com

Profa°. Dra°. Adriana Saete Loss

E-mail: adriloss@uffs.edu.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de

Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (049) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)



APÊNDICE G: PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

INTERVENÇÃO 1

- Contação de história



Nesta manhã será contada a história “O Gato Xadrez”.

- Diálogo com a turma

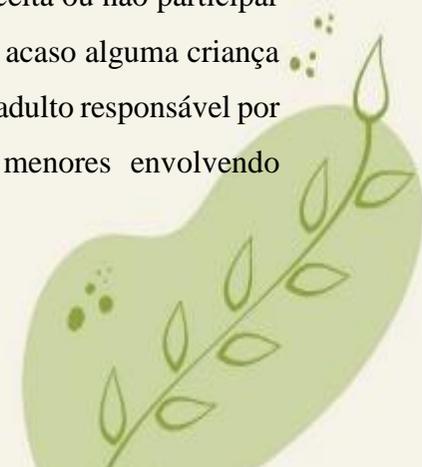
Neste primeiro dia será realizado um diálogo com a turma, sobre o que a pesquisadora irá fazer com os mesmos. As brincadeiras e os espaços temáticos que serão feitos, os materiais que serão fornecidos e o tempo em que a pesquisadora estará inserida no espaço de sala de aula.

- Elaboração das normas da turma

A pesquisadora fará juntamente as crianças as normas da turma. Por ainda haverem muitos conflitos e disputas de brinquedos, foi conversado com a professora titular e assim será elaborado juntamente as crianças estas normas. Então, as crianças falarão e a pesquisadora irá anotar as sugestões. As normas da turma serão elaboradas no estilo flashcards, assim, será descrito a norma que as crianças estipularam e fotografia das mesmas que representem este momento, ou seja, se as crianças falarem que nas normas elas organizarão dos brinquedos da sala, quando elas organizarem o espaço será fotografado e colocado no flashcards da norma. Sendo assim neste encontro a pesquisadora fará o registro fotográfico de todos os integrantes da sala de aula.

- Apresentação do termo de Assentimento às crianças

De forma individual com cada criança será mostrado e dialogado sobre o termo de assentimento. Então, com uma linguagem acessível será conversado com a criança e assim se ela aceita ou não participar da pesquisa. Lembrando que será respeitado se acaso alguma criança não quiser participar da pesquisa, mesmo que o adulto responsável por ela já tenha assinado TCLE para pais de menores envolvendo pesquisas em Instituições educativas.



INTERVENÇÃO 2

- Contação de história



Nesta manhã será contada a história “O pássaro de todas as cores”, com o recurso de um guarda-chuva.

- Espaço da escrita

Na sala de aula será elaborado um espaço da escrita. Será levado uma mesa retangular e em cima desta será disponibilizado folhas A4, A3, de ofício coloridas, cadernos e agendas, como também

será colocado canetas e canetões de diversos modelos sendo caneta permanente, brush pen, em gel, coloridas, canetões, lápis de cor, canetinhas e lápis de escrever. Na parede também será disposto um pedaço grande de papel pardo. Em cima do papel pardo será disponibilizado as letras do alfabeto e os números.

A turma será dividida em dois grupos um grupo ficará com a professora titular da turma no pátio externo conforme calendário disponibilizado pela escola dos espaços. E o outro grupo ficará com a pesquisadora em sala de aula explorando este espaço. Depois os grupos serão trocados para que as outras crianças possam vivenciar este espaço.



INTERVENÇÃO 3 e 4

- Contação de história



Contação de história da intervenção 3 - “A casa sonolenta”.



Contação de história da intervenção 4 - “Bem lá no alto”.

- Espaço: “O Quarto de bebê”

Nesta intervenção as crianças serão levadas para outro espaço da escola, fora da sala de referência, este espaço chama-se sala de

auditório. Este estará disponível para turma neste período de intervenções pedagógicas da pesquisa.

Nesta sala será organizado um espaço brincante do “Quarto de bebê”. Nele constará 2 berços, 2 carrinhos de bebê, armário feito de papelão, um tapete, bonecas, fraldas, lenços umedecidos e bonecas. As crianças chegarão neste espaço já previamente organizado para sua brincadeira.

Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção terá duração de dois dias. Em um primeiro dia será levado metade da turma, e no outro dia será levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.





INTERVENÇÃO 5 e 6

- Contação de história



Contação de história da intervenção 5 - “O Cabelo de Lelé”



Contação de história da intervenção 6 - “A casa e seu Dono”.

- Espaço: “A construção”

As crianças serão levadas até o espaço da sala de auditório. Neste haverá um espaço acolhedor com materiais para uma brincadeira de

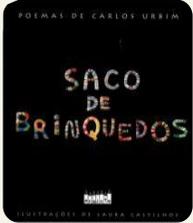
construir. O ambiente será todo preparado com: jogos de montar de diversos formatos, martelos, furadeiras, alicates de plástico, lanternas, madeiras e animais de plásticos. Neste as crianças poderão explorar da maneira livre.

Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção terá duração de dois dias. Em um primeiro dia será levado metade da turma, e no outro dia será levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.



INTERVENÇÃO 7 e 8

- Contação de história



Contação de poemas da intervenção 5-
"Saco de Brinquedos" de Carlos Urbim



Contação de história da intervenção 6 -
"Qual o sabor da Lua"? de Michael Grejniec.

- Espaço: Lanternas e tecidos

As crianças serão convidadas a explorar outro espaço já organizado. Na sala de auditório haverá tecidos de diferentes formas

e cores pendurados em uma corda e também soltos no chão. Em cima dos tecidos haverá lanternas para exploração das crianças. No primeiro momento ao adentrarem o espaço a luz estará acesa, conforme a pesquisadora observar as crianças se houver como será apagado as luzes.

Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção terá duração de dois dias. Em um primeiro dia será levado metade da turma, e no outro dia será levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.



INTERVENÇÃO 9 e 10

- Contação de história



Contação de história da intervenção 5 -
“Não faz mal ser diferente” de Todd Parr.



Contação de história da intervenção 6 -
“Parlendas”

- Espaço: “Salão de Beleza”

Na sala de auditória será organizado o espaço de salão de beleza. Neste espaço será colocado embalagens de shampoo, condicionador, máscara, creme de pentear, escovas de cabelo,

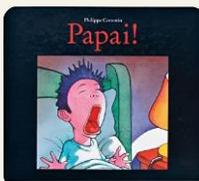
maquiagens como pó, blush, sombra, diversos pinceis, um secador, acessórios como pulseira, colar, e também será organizado um lavatório com cadeiras e uma torneira. Também será fixado algumas imagens de penteados femininos e masculinos para que as crianças possam se inspirar.

Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção terá duração de dois dias. Em um primeiro dia será levado metade da turma, e no outro dia será levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.



INTERVENÇÃO 11 e 12

- Contação de história



Contação de história da intervenção 5 - “Papai!” de Philippe Corentin.



Contação de história da intervenção 6 - “O monstro das cores” de Anna Llenas

- “Os fotógrafos”

Nestes dias as crianças serão convidadas a olhar os espaços da escola por um ângulo diferenciado. Em duplas juntamente a pesquisadora cada criança receberá um celular. Primeiramente a

pesquisadora auxiliará as crianças no uso e manuseio deste, após isto, será explorado a escola tirando fotos de ambientes que as crianças queiram, podendo ser do refeitório, parquinho, corredor, o que acharem interessantes de fotografar.

Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção terá duração de dois dias. Em um primeiro dia será levado metade da turma, e no outro dia será levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.



INTERVENÇÃO 13 e 14

- Contação de história



Contação de história da intervenção 5 -
“Grande ou Pequena?” de Beatriz
Meirelles



Contação de história da intervenção 6 -
“Não Faz Mal Ser Diferente” de Todd
Parr

- Espaço: “Desvendando histórias”

Nesta intervenção pedagógica as crianças serão convidadas para uma exploração na sala de auditório. Neste espaço será organizado um ambiente com diversas fantasias, vestidos, calças, chapéus, uma mala com diversos fantoches e também será disponibilizado uma “janela” de contação de história feita de madeira.

Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção terá duração de dois dias. Em um primeiro dia será levado

metade da turma, e no outro dia será levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.

INTERVENÇÃO 15

- Contação de história



Contação de história da intervenção 5 - “A
margarida friorenta” de Fernando Lopes de
Almeida

Na sala de referência será organizado um espaço de exploração dos animais. Em bandejas de mdf será colocado farinha de milho e animais diversos, também será colocado cones para exploração das crianças.

Nesta intervenção metade das crianças ficará com a pesquisadora na sala e a outra metade com a professora titular no pátio com as bicicletas e motocas. Posteriormente este grupo será alterado e trocado o grupo que estava com a pesquisadora irá com a professora titular e o grupo que estava com a professo irá com a pesquisadora

APÊNDICE H: PRODUTO FINAL

Caderno de propostas: Um Convite à participação das crianças na Educação Infantil

Milena Moraes do Estreito/Adriana Salete Loss





UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO



Milena Moraes do Estreito
Adriana Salete Loss

Caderno de Propostas: Um convite à participação das Crianças na Educação Infantil

Produto Final

Erechim / RS
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Estreito, Milena Moraes do
Caderno de propostas [livro eletrônico] :
um convite à participação das crianças na educação
infantil / Milena Moraes do Estreito, Adriana
Salette Loss. -- Erechim, RS : Ed. das Autoras, 2023.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-00-82015-7

1. Crianças - Educação 2. Educação infantil
3. Educadores - Formação 4. Planejamento educacional
I. Loss, Adriana Salette. II. Título.

23-174747

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil : Educação 372.21

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

SUMÁRIO

Apresentação.....	5
Participação das crianças.....	7
Escuta sensível.....	9
Observação.....	10
Planejamento.....	11
Espaços e materiais.....	12
Tempo.....	14
Espaço da escrita.....	16
O quarto do bebê.....	17
A construção.....	18
As lanternas.....	19
Salão de beleza.....	20
Os fotógrafos.....	21
Desvendando histórias.....	22
Os animais.....	23
Contação de histórias.....	24
Considerações Finais.....	25
Referências.....	27

Apresentação

Com base nos resultados da pesquisa apresentados no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS Campus Erechim, este produto final é fruto da dissertação “PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”.

Para a chegada desses resultados apresentados aqui, foi realizado uma a pesquisa-ação com crianças de três a quatro anos, em uma escola de Educação Infantil, sendo analisado como a participação das crianças pode acontecer o por meio das práticas pedagógicas voltadas aos espaços, tempos e materiais.

Este produto final criado em 31 de agosto de 2023, tendo por finalidade ser um documento inspirador a todos os profissionais da educação, que buscam aprofundar mais sobre a participação das crianças.

Cabe a este documento motivar os educadores a olharem para as crianças com outros olhos, tendo um olhar sensível, uma escuta ativa, acolhendo seus desejos, interesses, angústias, pesquisando e investigando mais sobre o mundo que os rodeia.



Apresentação

A participação das crianças requer muita parceria e confiança do educador (a), como também requer disponibilidade de lidar com o desconhecido, pois as curiosidades das crianças são o desconhecido, já nós educadores precisamos investigar essa dimensão, uma vez que esta é a abertura para uma ação pedagógica voltada para participação (VASCONCELOS, 2015).

As práticas pedagógicas dos educadores necessitam estar pautadas nos interesses das crianças, nos objetos de investigação e estudo, e precisam partir do que as crianças já sabem e ir além.

Sendo assim, a participação das crianças implica diretamente em compreender que as crianças possuem vez e voz, tendo direitos de expressar suas opiniões, de forma espontânea, como também seus sentimentos, necessidades, expectativas, sendo preciso considerar as tomadas de decisões das crianças.

Deste modo, este produto final, pode ser pensando para sala de aula de cada educador (a) da Educação Infantil, dando sentido a sua realidade, as suas crianças, as escutando e então colocando em prática os conceitos aqui explanados.

Levando em consideração os aspectos evidenciados por meio da pesquisa, apresentamos a seguir os conceitos de participação, escuta sensível, observação, planejamento centralizado nas crianças, espaços, tempos e materiais.

Acreditamos que estes conceitos são essenciais para a participação das crianças. Desta forma, primeiramente será realizado uma contextualização desses conceitos e posteriormente evidenciado como a participação das crianças ocorre mediante as práticas pedagógicas que evidenciam os espaços, tempos e materiais.

A Educação Infantil é território de diversas experiências, é carregada de dias alegres, espontâneos, investigativos, provocativos que nos fazem encher o coração de emoções e sensações novas a cada dia.

Porém, durante muitos anos as crianças foram negligenciadas e não tinham voz dentro da Educação infantil. Contudo, com o aprofundamento dos estudos sobre a criança e as infâncias, trouxeram à tona a criança como centro, que precisa vivenciar sua infância na sua totalidade sem ser “podada”. Assim a criança é compreendida como participante em todos os enredos do cotidiano infantil.

O conceito de participação das crianças refere-se a deixá-las trazerem suas curiosidades, expressarem seus desejos, serem sujeitos ativos, por isso, os educadores da Educação infantil precisam assumir esse compromisso.

Então, precisamos nos questionar...

AS CRIANÇAS QUE ESTÃO COMIGO SÃO PARTICIPATIVAS?

QUAIS OS INTERESSES DAS CRIANÇAS QUE ESTÃO COMIGO?

DE QUE FORMA ESCUTO AS CRIANÇAS?

DO QUE AS CRIANÇAS SÃO CAPAZES?

Para auxiliar na busca por algumas respostas, seguem as reflexões acerca da escuta sensível, observação, planejamento, espaço, tempos e materiais

ESCUITA SENSÍVEL

A escuta sensível é um conceito fundamental para a participação das crianças

Ritscher (2013) destaca que escutar representa uma postura de investigação, é tentar estar na mesma perspectiva das crianças, é dar sentido às suas hipóteses, a escuta é aceitar as construções que as crianças fazem mesmo não correspondendo às regras usuais de linguagem



ATENÇÃO!

Escutar as crianças é reconhecê-las como sujeitos participantes dos processos de aprendizagem, e assim as respeitando nas suas ideias, suas hipóteses bem como reconhecendo-as como sujeitos capazes e pensantes.

OBSERVAÇÃO

10

A observação esta inteiramente interligada com a participação das crianças. Assim, observação torna-se um instrumento fundamental, para saber do que as crianças estão brincando, quais são os interesses, quais os questionamentos que ocorrem nas brincadeiras, e o docente necessita observar com uma escuta sensível.

Fochi (2015, p. 66), “a observação [...] é uma forma de estar interessado e curioso para conhecer mais sobre a criança, o contexto e as formas de como é produzido o conhecimento”.

A observação deve se fazer presente no dia a dia com as crianças, em cada momento, o olhar precisa estar atento a cada detalhe:

A observação é uma ferramenta de aprendizagem do olhar sensível do professor e envolve atenção e presença, na perspectiva de aperfeiçoamento da prática pedagógica. O professor deve observar e registrar criticamente as experiências, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, seus modos particulares de expressão, de construção do pensamento e do conhecimento, seus potenciais, interesses e necessidades (GUASSELLI; VARGAS, 2020, p.59)

PLANEJAMENTO

11

A participação das crianças acontece por meio do planejamento pedagógico que diz respeito ao processo de preparar situações de aprendizagem de modo a interligar os interesses das crianças, ouvindo-as, planejando estratégias para acolher suas falas, suas dúvidas, bem como suas hipóteses, planejando o cotidiano com intencionalidade e sensibilidade

Planejar requer tempo, observação e escuta, planejando as experiências para aguçar ainda mais as descobertas e as curiosidades das crianças

O planejar é algo constante, o que significa que o docente não pode, por exemplo, iniciar o ano com seu planejamento todo pronto ou pautar-se em planejar por datas comemorativas.

Na ilustração de Tonucci (2008), representa esse planejar docente em que a criança não possui uma voz ativa e é apenas guiada a aprender isoladamente as suas vontades de descoberta.



As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Ao planejar as práticas pedagógicas é preciso refletir sobre os interesses expressos pelas crianças, tanto de formas verbais quando não-verbais, para isso é preciso observar e escutar atentamente as crianças.

ESPAÇOS E MATERIAIS

12

Acreditamos que os espaços e os materiais são grandes aliados a participação das crianças, sendo permeados por objetos, móveis, aromas, brinquedos, dentre outros, neste sentido, cabe aqui dialogar sobre esses conceitos.

ESPAÇO E AMBIENTE

O espaço representa os locais pelos quais as atividades acontecem sendo caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos... O ambiente refere-se ao conjunto de espaços físicos e às diversas relações que são estabelecidas neste, no qual é envolvido o afeto e as relações interpessoais de todas as pessoas que se acham incluídas nesse processo, sendo adultos e crianças.

“ Quando se prepara espaços ricos, investigativos e potentes é possível afirmar que “o ambiente “fala” transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferente”(HORN; GOBBATO, 2015, p. 71).

O espaço organizado com os materiais impulsiona as relações, de tocar, investigar e de desbravar o espaço, o ambiente de maneira que as suas investigações tornam-se partes delas mesmas.

ESPAÇOS E MATERIAIS

13

MATERIAIS



Os materiais precisam ser os meios para que as crianças possam interagir de forma segura e confortável, ou seja, os materiais dispostos no espaço não podem oferecer riscos as criança.

Os materiais oportunizam às crianças criarem uma infinidade de situações de exploração, podendo surgir “objetos e brincadeiras de movimento (túnel, escorregador, colchonetes etc.), peças e materiais para brincadeira de "faz de conta" (Casinha, fantasias, boneca etc.), materiais para atividades artísticas (lápiz de cera, papéis etc.) e musicais (BONDIOLI, GARIBOLDI, 2012, p. 34).



É fundamental que as crianças ambientem os espaços e manipulem os materiais de forma significativa, para que ampliem as suas aprendizagens. Pensar em espaços, é pensar em espaços organizados, pensando no bem-estar, no acolhimento, das crianças, bem como refletindo quem são as crianças e o que já são capazes de fazer.



Para que a participação aconteça, o tempo na Educação Infantil precisa ser como na perspectiva da pedagogia do caracol de Zavalloni (2015), que nos traz o conceito de desacelerarmos os tempos dentro da escola. Atualmente, vivemos no tempo da pressa, da corrida e isso está impregnado nas escolas, em que tudo necessita ser feito às pressas para “dar tempo” e acaba que as experiências não são vivenciadas de fato

É preciso dar tempos para que as crianças explorem os diversos espaços, isto representa a necessidade de se planejar o tempo, o tempo da experiência, o tempo em que as crianças levarão para explorar, investigar e descobrir, por isso, o docente necessita compreender essa pedagogia da lentidão, em que o tempo não é um inimigo, mas um aliado potente.

Partindo desses conceitos sobre participação, escuta, observação, planejamento, tempo, espaços e materiais, a pesquisa se deu por meio das práticas pedagógicas, planejando espaços, materiais e o tempo.

É para que isso acontecesse foi preciso observar e escutar sensivelmente o que as crianças falavam e se interessavam para então, construir o planejamento centrado nas crianças, pois sem isso não poderia identificar quais propostas pedagógicas trazer e assim a participação das crianças necessita acontecer.

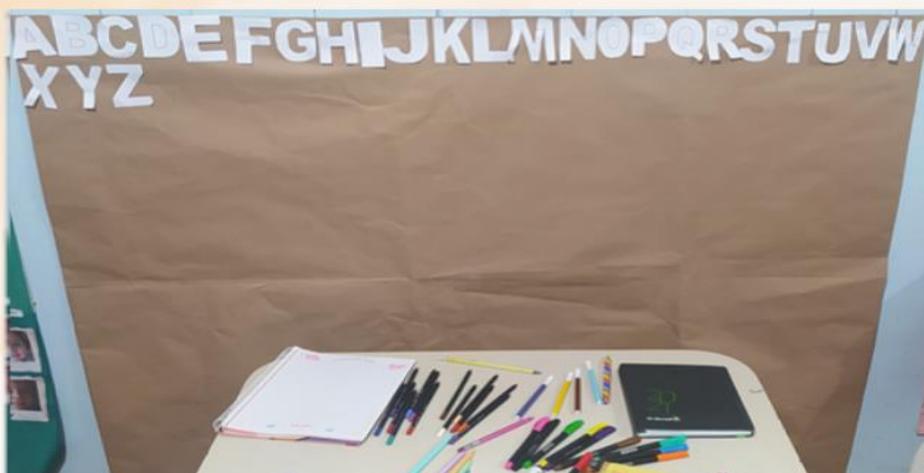
Desta forma, surgiram os seguintes espaços:

ESPAÇO DA ESCRITA



Elaborado um espaço da escrita. Em cima de uma mesa retangular disponibilizou-se folhas A4, A3, de ofício, coloridas, cadernos e agendas, como também colocado canetas e canetões de diversos modelos sendo caneta permanente, brush pen, em gel, coloridas, canetões, lápis de cor, canetinhas e lápis de escrever. Na parede também foi disposto um pedaço grande de papel pardo. Em cima do papel pardo foi disponibilizado as letras do alfabeto e os números.

A turma foi dividida em dois grupos para que as crianças pudessem vivenciar este espaço com tempos e calma.



O QUARTO DO BEBÊ

Nesta intervenção as crianças foram levadas para outro espaço da escola, fora da sala de referência.

Nesta sala foi organizado um espaço brincante do “Quarto de bebê”. Nele constará 2 berços, 2 carrinhos de bebê, armário feito de papelão, um tapete, bonecas, fraldas, lenços umedecidos e bonecas.

Como foi prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção teve duração de dois dias. Em um primeiro dia foi levado metade da turma, e no outro dia foi levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.



A CONSTRUÇÃO

18



As crianças foram levadas até outro espaço fora da sala de referência. Neste um espaço acolhedor foi planejando materiais para uma brincadeira de construir. O ambiente foi todo preparado com: jogos de montar de diversos formatos, martelos, furadeiras, alicates de plástico, lanternas, madeiras e animais de plásticos. Neste as crianças puderam explorar da maneira livre. Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção teve duração de dois dias. Em um primeiro dia foi levado metade da turma, e no outro dia foi levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.

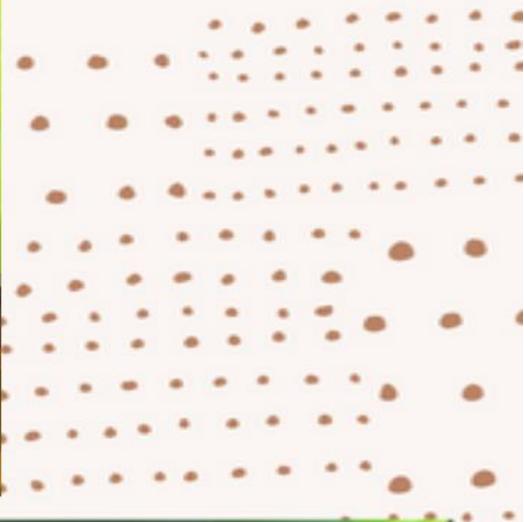


AS LANTENAS

19

As crianças foram convidadas a explorar outro espaço já organizado.

Elaborou-se este espaço com tecidos de diferentes formas e cores pendurados em uma corda e também soltos no chão. Em cima dos tecidos foram colocadas as lanternas para exploração das crianças. No primeiro momento quando as crianças adentrarem o espaço a luz estava acesa, conforme foi observado que elas estavam seguras neste ambiente foi solicitada as crianças que a sala ficasse com as luzes apagadas. Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção teve duração de dois dias. Em um primeiro dia foi levado metade da turma, e no outro dia foi levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.



SALÃO DE BELEZA



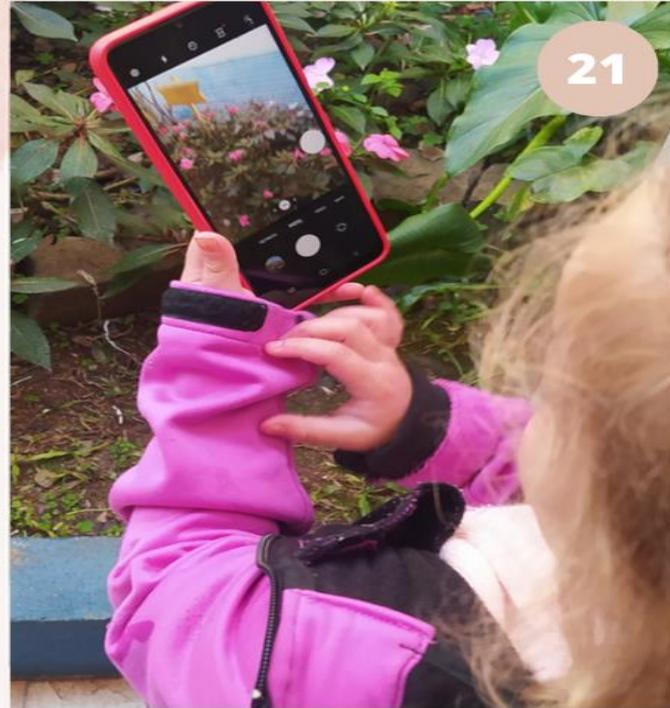
No espaço do salão de beleza foi colocado embalagens de shampoo, condicionador, máscara, creme de pentear, escovas de cabelo, maquiagens como pó, blush, sombra, diversos pinceis, um secador, acessórios como pulseira, colar, e também organizou-se um lavatório com cadeiras e uma torneira. Foi fixado algumas imagens de penteados femininos e masculinos para que as crianças pudessem se inspirar.

Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção teve duração de dois dias. Em um primeiro dia foi levado metade da turma, e no outro dia foi levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.

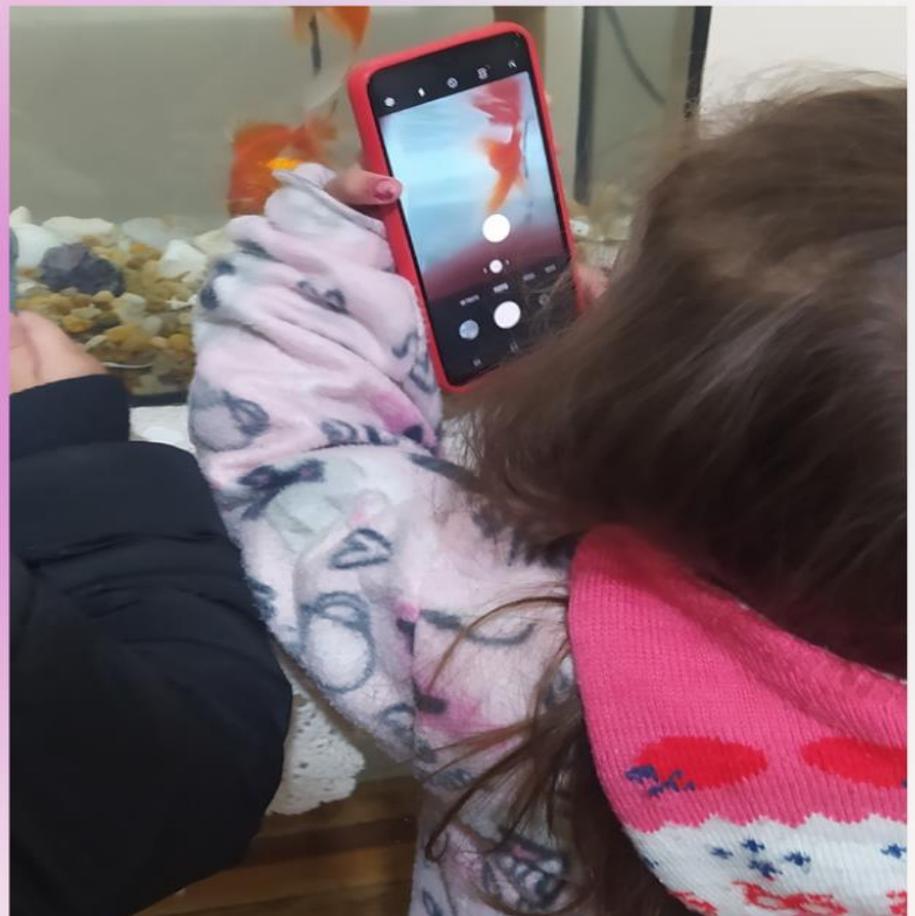


OS FOTÓGRAFOS

21



Nestes dias as crianças foram convidadas a olhar os espaços da escola por um ângulo diferenciado. Em duplas juntamente a pesquisadora cada criança recebeu um celular. Primeiramente a pesquisadora auxiliou as crianças no uso e manuseio deste, após isto, foi explorado a escola tirando fotos de ambientes que as crianças queriam, podendo ser do refeitório, parquinho, corredor, o que achassem interessantes de fotografar. Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção teve duração de dois dias. Em um primeiro dia foi levado metade da turma, e no outro dia foi levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.



DESVENDANDO HISTÓRIAS

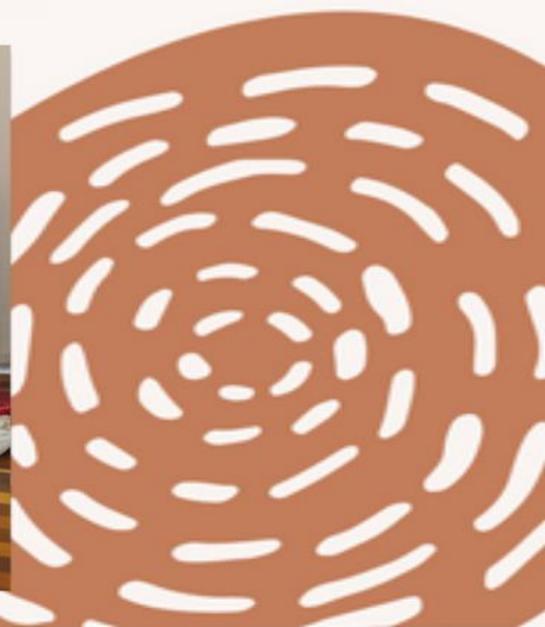
22

Nesta intervenção pedagógica as crianças foram convidadas para uma exploração em outra sala.

Neste espaço foi organizado um ambiente com diversas fantasias, vestidos, calças, chapéus, uma mala com diversos fantoches e também foi disponibilizado uma “janela” de contação de história feita de madeira.

Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças e essa intervenção teve duração de dois dias. Em um primeiro dia foi levado metade da turma, e no outro dia foi levado a outra metade.

Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.



OS ANIMAIS

Na sala de referência foi organizado um espaço de exploração dos animais. Em bandejas de mdf foi colocado farinha de milho e animais diversos, também cones para exploração das crianças.

Como é prezado o tempo de brincadeira das crianças essa intervenção teve duração de dois dias. Em um primeiro dia foi levado metade da turma, e no outro dia foi levado a outra metade. Disponibilizando de um bom tempo para exploração e intervenção das crianças neste ambiente.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Antes de cada intervenção pedagógica foi contada uma história. Segue abaixo algumas histórias:

“O Gato Xadrez”.



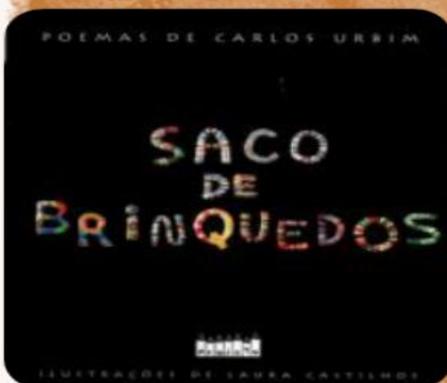
“A casa sonolenta”



“Parlendas”



Poemas: “Saco de Brinquedos”



“O monstro das cores”



“Bem lá no alto”



“O pássaro de todas as cores”



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

A Educação Infantil necessita ser um ambiente que as crianças sejam participativas e sejam ouvidas. Sendo assim, os espaços aqui apresentados foram planejados e executados partir dos interesses e dos objetos de investigações das crianças. Conforme a observação e escuta do que as crianças brincavam, do que falavam, do que se encantavam, do que se questionavam é que foram organizados esses espaços e materiais. Sem esquecer do tempo, nada aligeirado ou acelerado, por isso a turma foi dividida em grupos, para possibilitar o maior tempo de explorações.

É essencial destacar aqui, que os profissionais que atuam com as crianças precisam de se comprometer a realizem práticas educativas por meio dos espaços, tempos e materiais que respeitem a criança como ser participativa que tem vez e voz.

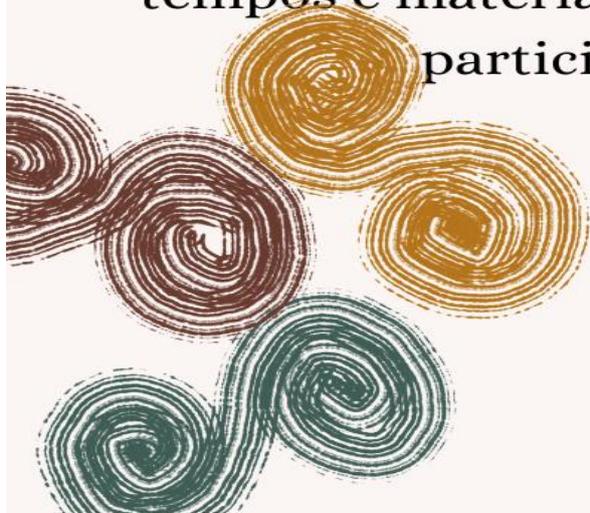


Considerações finais

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

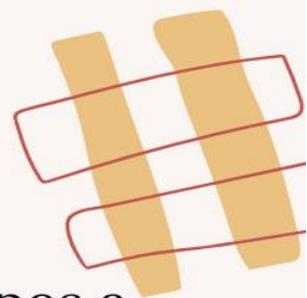
A Educação Infantil necessita ser um ambiente que as crianças sejam participativas e sejam ouvidas. Sendo assim, os espaços aqui apresentados foram planejados e executados partir dos interesses e dos objetos de investigações das crianças. Conforme a observação e escuta do que as crianças brincavam, do que falavam, do que se encantavam, do que se questionavam é que foram organizados esses espaços e materiais. Sem esquecer do tempo, nada aligeirado ou acelerado, por isso a turma foi dividida em grupos, para possibilitar o maior tempo de explorações.

É essencial destacar aqui, que os profissionais que atuam com as crianças precisam de se comprometer a realizem práticas educativas por meio dos espaços, tempos e materiais que respeitem a criança como ser participativa que tem vez e voz.



Considerações finais:

A participação não pode ser fragmentada ou somente quando o adulto quer, por isso a prática pedagógica deve estar voltada inteiramente nesta participação.



Por fim, ao apresentarmos os espaços, tempos e materiais que concretizaram a participação das crianças, expressamos aqui um convite, a novos começos. Convidamos a todos que querem estar mais próximos às crianças, a trocarem suas lentes de como veem o mundo, a terem ouvidos maiores para escutarem verdadeiramente as crianças, a refletirem mais sobre as suas práticas pedagógicas, que o tempo é um aliado, e que as crianças são seres capazes e pensantes.



Referências



BONDIOLI, A.; GARIBOLDI, A. A vida cotidiana na creche. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas- SP: Autores Associados, 2012. Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em 12. jan 2023.

GUASSELL, Maristela Ferrari Ruy; VARGAS, Neide Beatriz Rodrigues (org.). **Educação Infantil: documento orientador**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, 2020. 114 p. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Caderno_2_Organizacao_da_Acao_Pedagogica_Educ_Infantil.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

FOCHI, PAULO. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

HORN Maria da Graça Souza; Gobbato, Carolina. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBULQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.) **Implementação do proinfância no rio grande do sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P 69-74.

RITSCHER, Penny. Acolher com as antenas. In: STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

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

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do Caracol**. Americana: Adonis, 2015