Artigo Original

Zero-a-Seis 06

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

A study on child participation: what does research tell us?

Lilian Maria **SOARES**
Departamento de Ciências Humanas e Letras
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
Alfenas, MG, Brasil
lilian.soares@sou.unifal-mg.edu.br
https://orcid.org/0000-0003-2126-1595

Fabiana de **OLIVEIRA**
Departamento de Ciências Humanas e Letras
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
Alfenas, MG, Brasil
fabiana.oliveiraunifal@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1001-5981

Mais informações da obra no final do artigo

RESUMO: A presente reflexão trata-se de uma pesquisa fundamentada na Sociologia da Infância, parte da premissa de que a criança é um ser social ativo dotado de direitos e com capacidade para participar de forma efetiva. Diante disso, analisamos a partir de uma pesquisa qualitativa-bibliográfica as publicações acadêmico-científicas a temática da participação infantil nas instituições educativas. Pudemos constatar que os estudos sobre participação infantil ainda carecem de um maior espaço de reflexão no Brasil, os dados também nos apontaram que as crianças participam do contexto educativo de forma direta ou indireta, mesmo que ainda não sejam consideradas pelos adultos em suas ações. Elas reivindicam a participação e o protagonismo por meio das múltiplas linguagens.
PALAVRAS-CHAVE: Participação Infantil. Criança. Infância.

ABSTRACT: The present reflection is a research based on the Sociology of Childhood, based on the premise that the child is an active social being endowed with rights and with the ability to participate effectively. In view of this, we analyzed, from qualitative-bibliographic research, the academic-scientific publications on the theme of child participation in educational institutions. We could see that studies on child participation still lack a greater space for reflection in Brazil, the data also showed us that children participate in the educational context directly or indirectly, even if they are not yet considered by adults in their actions. They claim participation and protagonism through multiple languages.
KEYWORDS: Child Participation. Child. Childhood.

INTRODUÇÃO

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

De acordo com Alboz (2016), embora nos últimos tempos a educação infantil tenha intensificado o processo de alicerçar sua identidade no campo educacional no sentido de consolidar os direitos sociais das crianças e de ofertar um atendimento de qualidade, para que haja o rompimento com uma educação pautada na preparação para a alfabetização e no assistencialismo é preciso para além dos aspectos legais nos atentarmos a várias questões, "principalmente assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância e aprendizagens" (BRASIL, 1998, p.17).

Aragão (2019) corroborando com a ideia acima declara que para alcançarmos a qualidade na educação é necessário reconhecer as crianças como ponto de partida, ou seja, precisamos ouvir e conhecer o que pensam e o que sentem, precisamos assegurar seus direitos, precisamos incluir sua participação nos processos que lhes dizem respeito, afinal, elas são os elementos essenciais nesse construto por uma educação de qualidade, sobretudo na educação infantil.

Nesse segmento, Dahlberg, Moss e Pence (2003) em uma perspectiva contemporânea entendem a criança participativa como co-construtora de seu saber e da cultura em que está inserida desde o início da vida. Tal construção produz uma criança forte, competente, rica em potencial e conectada aos adultos e às outras crianças, tendo um lugar reconhecido e independente na sociedade com seus próprios direitos. Logo, a criança tem capacidade para construir conhecimentos e ser potencialmente participante junto aos adultos nas situações em que pode falar em seu próprio interesse, ou seja, a criança por meio de uma participação mais genuína, torna-

se atuante na (re)solução de situações e de problemas que emergem em seu cotidiano sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem, tornando-se protagonista em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019).

Com a proclamação da Constituição de 1988, novas legislações em defesa dos direitos das crianças e adolescentes foram implementadas no país, transformando o quadro das políticas públicas. Uma delas foi a sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) em 13 de julho de 1990. Para Andrade (2010, p.93) este é o principal marco legal e regulatório dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, pois seu "[...] ordenamento legal substituiu o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações socioeducativas introduzindo uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e aos adolescentes". Para a autora, essa lei contribui para uma nova organização de políticas públicas sociais básicas, assistenciais e programas de proteção para crianças e jovens em circunstâncias de vulnerabilidade.

A Constituição de 1988 reconheceu a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado (art. 208, inciso IV). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), também confirmou este direito no título III, art. 4º, IV, que prescreve o atendimento em creches e pré-escolas como gratuito para as crianças de zero a seis anos de idade. A educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica marcando para a creche e pré-escola as mesmas funções que se refere em aliar cuidado e educação visando superar a dicotomia entre cuidado na creche e educação na pré-escola.

Entretanto, conforme Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p.275) nos alertam ao mencionar Oliveira-Formosinho (2007), esse direito de participar da criança de forma efetiva, ainda não é garantido pelas instituições de educação infantil, pois há "insistência em um fazer pedagógico que ignora os direitos da criança de ser vista como capaz e a ter espaço de participação". Na visão de Kramer (2007), isso ocorre porque vivemos atualmente o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com as populações infantis.

Sobre essas questões, Luís, Andrade e Santos (2015) nos ajudam a refletir sinalizando que para promover a qualidade nos ambientes da infância é preciso (re)pensar a intervenção educativa da profissional, exigindo que ela faça uma intervenção pedagógica inclusiva, isto é, que valorize e garanta a participação efetiva de cada criança no quotidiano das instituições de educação infantil. Para tal, é essencial que todo adulto saiba observar e escutar a criança e o grupo de maneira que lhe

possibilite conhecer suas necessidades, interesses e dificuldades operando "a favor de uma lógica que tem como propósito a formação de sujeitos infantis proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade e notável capacidade de promover mudanças" (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p.274).

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

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

A CRIANÇA SUJEITO DE DIREITOS: DA PROTEÇÃO À PARTICIPAÇÃO

A partir do século XX a infância ganha uma nova configuração social em que a criança é reconhecida como um sujeito ativo dotado de direitos. Entretanto, nem sempre foi assim. A história dos direitos infantis foi construída socialmente após um longo percurso histórico, impulsionado por movimentos, lutas e marcos legal: nacionais e internacionais.

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

direitos futuros, condicionados ao compromisso ético não obrigatório aos países participantes.

A promulgação ao cumprimento dos direitos da criança só foi declarada trinta anos mais tarde com a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Desde então, este documento é considerado e aceito pela comunidade internacional como um dos mais importantes instrumentos acerca dos direitos humanos. Inspirada nas normativas que a antecederam e com a finalidade de particulariza-las em razão da criança como sujeito de direitos, segundo Albernaz Júnior e Ferreira (2011) seu objetivo era incentivar os Estados-Membros a implementar ações que garantissem o desenvolvimento pleno de suas crianças, favorecendo o seu crescimento em um ambiente familiar que as preparasse para viver uma vida individual e em sociedade, sendo educadas no espírito dos ideais de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade.

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

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

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

O Brasil homologou seu compromisso com a Convenção em 24 de setembro de 1990, tornando-se signatário de seus preceitos, fator que exigiu do Estado à elaboração de dispositivos legais coadunados ao código normativo do documento, bem como a

implementação de políticas públicas em defesa dos direitos da infância. Contudo, segundo Andrade (2010) o país antecede os preceitos deste tratado, reconhecendo a criança como sujeito dotado de direitos na Constituição de 1988 conforme está disposto no artigo 227 da Carta Magna:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e aos adolescentes com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (ANDRADE, 2010, p.85).

Para Andrade (2010) os esforços legislativos juntamente com os documentos internacionais, principalmente a Convenção contribuíram tanto para a construção de uma imagem positiva da criança, na qual ela é considerada sujeito de direitos, como a propagação de um discurso de proteção a infância que não somente requereu a efetivação dos direitos de provisão e proteção, mas os direitos relativos à participação. Este último conjunto de direitos segundo Oliveira (2015, p.3) é o que caracteriza a Convenção como documento inovador, pois agora "fala-se em ouvir as crianças e considerar o seu melhor interesse, a criança que até então era *'in-fans'* agora tem o direito de fala, pensamento e opinião".

Sobre os direitos da criança assinalados na Convenção, os encontramos na literatura, agrupados em três ou quatro grandes categorias. Essa tendência de agrupamento, segundo Fernandes (2005, p.35-36) é devida a sua grande diversidade de direitos que vão desde "direitos civis, políticos e econômicos a direitos sociais e culturais, incluindo os mais básicos como o direito à vida, à saúde, alimentação, educação, proteção contra abusos e negligência, direito de expressão e pensamento".

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

Para as autoras, se olharmos mais de perto o atual panorama da infância veremos que muitos direitos relacionados à participação efetiva das crianças no meio ao qual convivem ou são ausentes ou não são reconhecidos pelos adultos, tanto em suas famílias e comunidade como nas instituições de educação infantil. Sobre essa privação

de direitos relacionados à participação da criança, Oliveira (2015) esclarece que um dos motivos seja a visão negativa da vulnerabilidade infantil, visto que,

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

Neste segmento, Silva (2015) ao refletir sobre a afirmação de Bernard Charlot de que "socialmente, a criança é, antes de tudo, um ser dependente do adulto, a cuja autoridade é constantemente submetida" (CHARLOT, 2013, p.132 apud SILVA, 2015, p.46) nos aponta que muitas vezes o adulto acredita ser superior à criança sob o argumento da proteção, exigindo sua obediência. Esse fator leva a conversão da dependência social a um estado natural, descaracterizando a constituição legítima dessa relação, que se agrava quando é entre pais e filhos, pois estes acreditam que a submissão dos seus, seja um direito. Nesse paradigma, a criança só consegue conquistar sua autonomia progressivamente à medida que se desenvolve e atinge certa maturidade, reconhecida e validada pelo adulto.

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

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

Mas afinal, o que é participação? De modo geral, podemos perceber que o termo está relacionado à partilha, a fazer/ser parte de algo. Entendemos a partir de Alfageme, Cantos e Martínez (2003, p. 35) que a definição do termo do ponto de vista etimológico provém do latim *participatio* e *parte capere*, que significa participar, "compartilhar com os demais membros do grupo as decisões que têm a ver com a nossa própria vida e da sociedade a que pertencemos".

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

Hart (1993), de uma maneira mais ampla nos comunica que a criança começa sua participação social logo após o nascimento, quando percebe que é capaz de influenciar por meio de seus movimentos e de seu choro, seus pais e familiares a fazer o que elas desejam. Para Silva (2015) o pensamento do autor se fundamenta na consideração de que as crianças desde bebê têm muita curiosidade e disposição para explorar, perguntar e aprender. Por isso, elas procuram participar de todas as maneiras daquilo que as interessa e as afeta, demontrando uma constante necessidade de expressar suas ideias, emoções e desejos, marcando assim, uma presença extremamente perceptível e viva.

Deste modo, podemos dizer que as crianças mantêm uma participação ativa e constante em seu meio social, pois estão imersas em uma rede de relacionamentos complexa e organizada não apenas em seu entorno, mas de muitos outros. Logo, a participação engloba tudo o que as crianças fazem cotidianamente em suas famílias, comunidade e em seus grupos de pares na instituição educativa.

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

Para Hart (1993, p.6) as crianças e adolescentes podem gerir projetos complexos se sentirem que aquilo os pertence, por isso a importância de se considerar o quanto antes sua participação em projetos significativos nos contextos sociais do qual fazem

parte. Para o autor, a capacidade de participar socialmente é um processo gradual que se adquire com prática, aprendizado e motivação, pois, "a participação aumenta a motivação, o que aumenta a capacidade, que por sua vez aumenta a motivação para novos projetos".

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

O CAMINHO METODOLÓGICO AO ENCONTRO DAS PESQUISAS

A pesquisa desenvolvida se enquadra na perspectiva qualitativa por realizar um estudo de cunho bibliográfico que podemos chamar de "Estado do Conhecimento". Estes estudos possuem um caráter descritivo-analítico e segundo Romanowski e Evans (2016), apesar de possuírem em comum com o Estado da Arte, o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, eles se diferenciam em relação à amplitude das catalogações na pesquisa, bem como na demanda de tempo, de apoio teórico, de acesso ao material e da necessidade de certa experiência na análise dos dados. Nesse sentido, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento aborda apenas um setor de publicações enquanto que, a pesquisa do tipo Estado da Arte abrange de forma mais ampla o levantamento de toda a documentação já produzida na área, englobando tanto teses e dissertações como publicações em livros, periódicos, anais e seminários entre outros.

Diante disso, para *corpus* deste estudo, optamos pelas teses e dissertações publicadas na BDTD (Ibict) por acreditar que estas sejam suficientes para nos indicar o atual estado do conhecimento produzido acerca do tema desta pesquisa. A escolha pela busca dos documentos nessa plataforma foi em decorrência ao seu sistema digital de informação que abarca em um único portal as produções acadêmico-científicas das instituições de ensino e pesquisa do país. Além disso, oportuniza ao pesquisador uma consulta rápida feita por meio de descritores, autores e títulos, podendo ainda ser

utilizados filtros temporais e institucionais, análise exploratória dos resumos e o *link* das produções para *download*.

Para o desenvolvimento do trabalho, delimitamos a etapa da educação infantil e um espaço temporal dos últimos quinze anos. Em um primeiro momento foi utilizado para consulta, as palavras-chave "participação infantil, educação infantil". Os resultados obtidos foram 816 produções científico-acadêmicas, das quais após leitura dos títulos foram considerados 59 para análise dos resumos e dentre estes, 10 estavam em conformidade com o tema deste estudo.

Uma nova pesquisa foi realizada com as palavras-chave "protagonismo infantil, educação infantil", pois como nos aponta Villar (Oliveira, 2015, p.6 apud 2020, p.74) o protagonismo também pode ser entendido como uma maneira de participação, uma vez que "pode haver participação sem protagonismo mais é impossível haver protagonismo sem participação". Com a consulta obtivemos um resultado de 239 documentos, sendo 32 considerados para a análise dos resumos após a leitura dos títulos e, destes, seis estavam adequados ao tema do trabalho.

Apesar do alto número de documentos encontrados pela busca inicial das palavras-chave, após a análise exploratória dos títulos e resumos, apenas 16 produções foram selecionadas, destas, 14 são dissertações e 2 são teses. De acordo com Ferreira (2012, p.264), a pesquisa realizada nos bancos digitais acarreta aos pesquisadores algumas limitações e dificuldades, pois muitos títulos são difusos e não apresentam indicações do tema da pesquisa, pressupondo a leitura dos resumos, e ainda estes não lhe darão a ideia do que verdadeiramente trata a pesquisa, pois sob "aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles". Assim, utilizamos como critério para selecionar as teses e dissertações, aquelas que julgamos após análise exploratória dos títulos e resumos estar em conformidade ao tema do estudo.

As publicações acadêmico-científicas descartadas decorreram em função da não correspondência com o tema/objeto de estudo, pois, ainda que estas tivessem alguma ligação com as palavras utilizadas na busca, seus estudos estavam centrados em outras temáticas educacionais como: formação continuada, gestão, rotinas, inclusão, avaliação, currículo, brincar, direitos e participação da família/comunidade; em outros espaços como parque, campo, território indígena e quilombola; em outras áreas do conhecimento como Direito, Geografia, Matemática e Psicologia dentre outras.

O quadro informativo com as 16 produções que serviram de *corpus* para este trabalho estão a seguir. Todavia, é preciso chamar atenção para o número reduzido de produções encontradas, pois embora nas primeiras consultas tenhamos delimitado um

período temporal de quinze anos, decidimos realizar nova busca considerando também, períodos anteriores a 2005 e mesmo assim, não localizamos outras fontes.

Quadro – Organização dos estudos analisados

ANO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO
2020	A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência (Dissertação)	AGUIAR, Regina J. Rodrigues Campos	PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - Universidade de Brasília.
2020	"Hoje meu coração bateu na porta da minha casa": o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche (Dissertação)	VILLAR, Mirian Nogueira Duque	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora.
2019	O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil (Dissertação)	ARAGÃO, Emily Maise Feitosa	ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe.
2019	Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças (Tese)	FERREIRA, Eliana Maria	OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Grande Dourados.
2017	A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública (Tese)	VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de	ROCHA, Eloisa Acires Candal	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.
2017	A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil (Dissertação)	LIRA, Cláudia Dantas de Medeiros	LOPES, Denise Maria de Carvalho	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
2016	O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das criança em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios (Dissertação)	ALBOZ, Vivian	ABRAMOWICZ, Mere	Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
2015	O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil (Dissertação)	SCHNEIDER, Mariângela Costa	SILVA, Jacqueline Silva da	Programa de Pós-Graduação em Ensino – Universidade do Vale do Taquari.
2015	A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica (Dissertação)	SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da	SIQUEIRA, Romilson Martins	Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
2014	O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola (Dissertação)	DAL SOTO, Diana Vandréia	TOMAZZETTI, Cleonice Maria	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria.
2014	A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez (Dissertação)	BASTOS, Lilian Francieli Morais de	CHAIGAR, Vânia Alves Martins	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande.

2012	"Você parece criança!": os espaços de participação das crianças nas práticas educativas (Dissertação)	FERREIRA, Eliana Maria	OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Grande Dourados.
2012	A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado (Dissertação)	GAULKE, Alvine Genz	JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
2011	"Agora eu...": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância (Dissertação)	OLIVEIRA, Renata Cristina	PINAZZA, Monica Appezzato	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo.
2010	Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil (Dissertação)	VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de	ROCHA, Eloisa Acires Candal	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.
2008	A gente tem que falar para crescer: possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante a escuta das narrativas infantis (Dissertação)	SALOMÃO, Silvia Cristina	CAIADO, Katia Regina Moreno	Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Fonte: da autora em 2022

A análise das informações, assentada na Pesquisa Qualitativa aconteceu mediante uma leitura cuidadosa e reflexiva das 16 publicações acadêmico-científicas, a qual nos permitiu realizar os fichamentos e levantamentos quanti e qualitativos. Assim, respeitando o caráter descritivo-analítico assumido nas pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, realizamos nosso trabalho em duas partes: no primeiro momento fizemos uma descrição quantitativa do material para conhecer a origem, as abordagens, os procedimentos metodológicos, os sujeitos, os autores/teóricos mais recorrentes e o contexto temporal das publicações a fim de contribuir no futuro para com o desenvolvimento de novas pesquisas acerca do tema da participação infantil.

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

Para tal, organizamos todos os materiais recolhidos, a fim de selecionar aqueles que seriam pertinentes para a análise e que nos ajudariam a responder as hipóteses, objetivos e a questão da pesquisa. Realizamos então as categorizações, que segundo Bardin (1977, p.119) é um procedimento utilizado para classificar os elementos de um

conjunto por diferenciação e reagrupamento seguindo critérios previamente definidos e que tem como objetivo "fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos", podendo "ser definidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados" (GOMES, 1994, p.70).

Diante disso, definimos a categoria "Práticas pedagógicas e participação infantil: estratégias e favorecimentos", dividida em duas subcategorias de análise: "A configuração da participação infantil no contexto educativo" e; "A participação das crianças nos planejamentos das práticas pedagógicas".

ESTADO DO CONHECIMENTO ENVOLVENDO AS PESQUISAS SOBRE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

A apresentação a seguir configura-se em uma análise quantitativa dos dados, cujo objetivo se refere ao conhecimento das principais abordagens metodológicas e teóricas utilizadas pelos pesquisadores sobre o tema, pois acreditamos que as informações sejam relevantes para situarmos o atual estado do conhecimento sobre a participação infantil no âmbito educacional brasileiro.

Em relação ao contexto temporal de pesquisas acerca da participação da criança nos espaços educativos, especificamente àquelas componentes deste estudo, foi traçado um paralelo comparativo das publicações, demonstrando em quais anos houve crescimento ou ausência de pesquisas. Os dados nos apontaram como primeiro achado uma dissertação no ano de 2008, seguido por uma dissertação em 2010, uma em 2011, duas em 2012, 2014 e 2015, uma em 2016, uma dissertação e uma tese em 2017, uma dissertação e uma tese em 2019 e duas dissertações em 2020. Na análise dos dados, identificamos que houve um crescimento em relação ao número de pesquisas sobre o tema a partir do ano de 2012, visto que detectamos após este marco duas produções em cada ano citado. Todavia, é preciso salientar que apesar do crescimento das pesquisas nesse período, também houve ausência de publicações com abordagem à temática nos anos de 2013 e 2018.

A maioria das publicações acerca da participação infantil foi produzida na área da Educação, totalizando quatorze documentos, sendo doze dissertações e duas teses, destes, doze em Programas de Pós Graduação em Educação. Entretanto, encontramos duas pesquisas associadas a Programas diferentes, sendo uma ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e uma ao Programa de Pós-Graduação em Ensino. Com a mesma abordagem, identificamos duas dissertações em áreas diferentes, uma

na área da saúde em um Programa de Pós-Graduação em Psicologia e outra no campo das Ciências Humanas em um Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas.

Como podemos observar, das dezesseis produções selecionadas, quatorze são dissertações de Mestrado e duas são teses de Doutorado. Para nós, o número de documentos em titulação (teses e dissertações) é satisfatório, visto que a diferença encontrada quase corresponde em porcentagem à quantidade de Mestres e Doutores em Educação no Brasil, que de acordo com os dados coletados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2019) no intervalo de 1996-2017 é de 48.236 (78,18%) Mestres e 13.462 (21,82%) Doutores (Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (Capes, MEC). Elaboração do CGEE).

Na tabulação dos dados também foi possível quantificar os documentos por região e estados. A região com mais produções levantadas em conformidade com a temática tratada neste trabalho foi à região Sul com seis estudos desenvolvidos, sendo três em Santa Catarina e três no Rio Grande do Sul. Depois, respectivamente as regiões Centro-Oeste e Sudeste com quatro documentos cada e Nordeste com dois. Na região Centro-Oeste as pesquisas foram desenvolvidas uma em Goiás, duas em Mato Grosso e uma no Distrito Federal; no Sudeste foram três no Estado de São Paulo e uma em Minas Gerais; no Nordeste foi uma em Sergipe e uma no Rio Grande do Norte. Nenhum documento desenvolvido na região Norte foi selecionado para compor esta pesquisa. Entretanto, não encontramos nenhum argumento que evidenciasse a ausência de pesquisas relacionadas à temática nessa região.

Analisamos as pesquisas quanto a sua abordagem; seu procedimento e tipos de técnicas utilizadas para a coleta dos dados. Em relação à abordagem das pesquisas, todas as publicações selecionadas no recorte temporal já descrito se caracterizaram como qualitativas. Quanto aos procedimentos metodológicos, encontramos nas publicações seis caminhos diferentes percorridos pelos pesquisadores, dentre os quais estão a Pesquisa-ação; a Pesquisa de Campo; a Pesquisa Documental; a Pesquisa Investigativa; a Etnografia; e o Estudo de Caso.

Depois de analisar os procedimentos metodológicos adotados na realização de cada pesquisa, fizemos o levantamento das técnicas utilizadas para a produção dos dados, pois de acordo com Alves-Mazzoti (1998) as pesquisas qualitativas usam uma grande variedade de instrumentos de coleta de dados, entretanto, os mais utilizados são a observação (participante ou não), a entrevista e a análise de documentos. Tal informação pôde ser verificada neste estudo, visto que a observação foi adotada em

treze investigações pelos pesquisadores, seguida da entrevista em sete e da análise de documentos em seis.

Em análise ao público alvo, os dados apontaram que entre os estudos, as crianças juntamente com a professora de sala foram os sujeitos que mais se evidenciaram como alvo das investigações. Em nove documentos, as pesquisadoras optaram por observar a ação destes sujeitos em interação (professor/criança). Em quatro pesquisas, as crianças foram concebidas como co-pesquisadoras sendo os únicos sujeitos participantes e apenas em um estudo a investigação estava centrada nas práticas pedagógicas das professoras de uma rede municipal.

Para finalizar, fizemos o levantamento da fundamentação teórica, destacando ainda, os autores mais recorrentes no embasamento dos trabalhos pesquisados. A Sociologia da Infância aparece referenciando oito publicações, suas contribuições estão assentadas em pressupostos nos quais a criança é entendida como um sujeito social ativo e a infância concebida como uma categoria social do tipo geracional. Logo em seguida com quatro aportes cada vem sendo pautada a Pedagogia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural. Depois encontramos duas pesquisas ancoradas nas abordagens de Reggio Emilia; outras duas dialogaram com o Materialismo Histórico-Dialético e; uma investigação foi norteada pela Sociologia Figuracional.

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

Dentre os autores que contribuem no entendimento da temática desse trabalho, encontramos Hart, Gaitán, Lansdown, Bordenave e Fernandes como os mais recorrentes nos documentos analisados. A partir das análises foi possível constatar uma variedade de usos e concepções assumidos pelas pesquisadoras em relação ao tema. Além do termo participação, também encontramos o termo protagonismo infantil, adotado pelas autoras ora como sinônimos ora com definições distintas. Todavia, ressalvamos que não há protagonismo sem participação e embora todas as pesquisadoras tenham justificado sua escolha por um ou outro termo, sentimos falta de uma explanação teórica mais aprofundada em seus estudos.

Segundo Pires e Branco (2007) estes conceitos possuem um caráter polissêmico, passíveis de diferentes interpretações e imbricados com outros conceitos igualmente polissêmicos. Contudo, segundo Oliveira (2015, p.6) em ambas as definições pode haver pontos convergentes em relação à compreensão que "envolve tomada de decisão, partilha das questões que afetam o grupo visando à resolução de problemas tendo como atores principais as crianças e a efetivação dos seus direitos".

Depois de explanar quantitativamente os dados, partimos para a discussão da análise qualitativa, na qual buscamos compreender como se configura a participação infantil nos espaços e tempos da instituição educativa, bem como é percebida e inserida a participação da criança nas ações e práticas pedagógicas das professoras, pois mesmo sabendo que na maioria das vezes as crianças não participam de forma direta do planejamento, das atividades e ações inferimos que são a partir de seus interesses e necessidades que as propostas pedagógicas são definidas.

A configuração da participação infantil no contexto educativo

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

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

Diante disso, nossos estudos evidenciaram as crianças como participantes nos processos de estabelecimento de regras e valores sociais, reguladores de suas relações entre pares e contribuintes para a construção de uma cultura infantil. Nesse viés, a

participação envolve um processo de aprendizagem social por meio do qual as crianças acumulam conhecimentos e habilidades partilhadas em seus grupos.

De acordo com Vasconcelos (2010), as ações individuais das crianças não têm sentido isoladamente e estas só se caracterizam como acontecimentos sociais quando passam a ser negociadas e (re)interpretadas com os outros por meio das interações vividas, alternando-se entre papéis sociais de subalternidade, igualdade e dominação. É possível averiguarmos esse pensamento por meio da transcrição abaixo narrada pela pesquisadora:

> As crianças estão no parque. Edilaine está brincando de balanço ao lado de Vivi. Vivi sai do balanço e vai brincar de fazer comidinha com algumas crianças de outro grupo. [...] Edilaine decide ir até o trem de madeira onde estão Ângelo, Kauê, Vitória e Felipe. Ao perceber que Edilane se encaminha para o encontro dos colegas, Vitória fala algo ao ouvido de Kauê. Quando Vitória chega ao trem, Kauê diz: Sai, sai! A gente está brincando aqui! Edilaine continua a querer entrar no trem para participar da brincadeira, mas desta vez é Vitória que fala: Não dá para você brincar, não tem mais caminha! A professora ao perceber a situação vai até o trem e diz: Por que vocês não querem deixar a Edilaine brincar? Vitória diz: Não tem mais caminha! Kauê diz: não tem mais lugar! A professora diz que não faz mal não ter mais caminha que ela pode dormir em outro lugar. Edilaine entra no trem e Vitória diz: Vamos para outro lugar, aqui ficou cheio! As crianças correm para outro canto do parque. Edilaine insiste e vai atrás deles. Kauê diz: Sai daqui sua feia, sua chata! A professora ao perceber a situação, vai até o encontro das crianças e chama Kauê, Felipe e Ângelo para conversar. [...] Ângelo retorna da conversa com a professora e diz: Vitória, a Edilaine vai brincar sim com a gente, cada um é diferente. A gente tem que brincar juntos. Ângelo e Felipe vão brincar com a Edilaine (VASCONCELOS, 2010, p.112).

Pela análise da cena, a pesquisadora constata que a postura das crianças se dá num cenário cercado de conflitos, negações e tensões, mas ao mesmo tempo aberto ao diálogo, principalmente depois da interferência da professora que possibilitou a aproximação, ainda que esta em um dado momento parecesse querer homogeneizar as relações, ignorando a individualidade de cada criança ao dizer que todos deveriam brincar juntos. Logo, podemos observar que as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos estão em constante processo de reelaboração do que lhes é apresentado, fator que vai redefinindo suas posições sociais com seus pares por meio da participação e dos sentimentos que vão sendo construídos entre eles.

Além da dimensão social, os dados nos apontaram que as crianças participam no contexto educativo de forma direta ou indireta, mesmo que ainda não sejam consideradas pelos adultos em suas ações pedagógicas. Nesse sentido, observamos que elas participam de forma direta quando têm espaço para interagir, colaborando com os colegas durante as brincadeiras e conversas; tomar decisões, escolher o que quer fazer, levantar hipóteses e investigar; agir com autonomia e opinar nas situações mediadas pelo adulto. De forma indireta, percebemos que a participação das crianças acontece

quando estas não participam de forma física e ativa das ações e atividades, mas são a partir delas e para elas que são pensadas e definidas as propostas educativas, como nas proposições do PPP e nas falas e ações das educadoras.

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

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

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

Assim, compreendemos em diálogo com nossos referenciais teóricos que a participação infantil nos tempos e espaços das instituições de educação infantil não demanda necessariamente que a criança deva fazer algo extraordinário, pelo contrário sua consideração está na habitualidade das ações realizadas no cotidiano em que vivencia e, mesmo que os adultos não considerem a participação da criança nesse ambiente, ela se faz presente nas brincadeiras, nas trocas de experiências entre pares, nos diálogos, nos conflitos, nos choros e transgressões, ou seja, em situações atravessadas pelas culturas infantis.

De acordo com Richter e Barbosa (2010, p.93), as crianças em suas culturas infantis, principalmente por meio das "brincadeiras que ocorrem no convívio e nas interações entre pares [...] e na vivência de situações reais e imaginárias", recompõe a

cultura material e simbólica de uma sociedade por meio da releitura que fazem do mundo. O exemplo a seguir, analisado por Vasconcelos (2017) nos permite compreender melhor, as colocações acima mostrando como as crianças criam situações e atribuem (re)significações aos objetos e aos papeis que assumem na reprodução da cultura adulta para potencializar suas interações e aprendizagens:

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

Podemos observar pela transcrição que além das organizações dos espaços em dois cantos simultâneos da sala, as crianças também (re)significaram o mesmo objeto (almofada) mais de uma vez para darem continuidade ao seu brincar. Sobre essa observação, a pesquisadora conclui que a simultaneidade dos espaços, das ações e narrativas que compõem o faz-de-conta, revela as educadoras o quanto às práticas pedagógicas pautadas nas ações iniciadas pelas crianças são válidas e produtivas para o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

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

Identificamos ainda a partir dos dados, que as crianças participam no contexto educativo quando lhes é permitido falar sobre seus saberes e interesses; ajudar a decorar a sala; escolher os livros que deseja ler, as músicas que deseja ouvir; ajudar a planejar as atividades do dia; escolher os brinquedos e materiais; decidir com quem

quer brincar, se quer brincar, do que quer brincar, onde quer brincar; decidir do que gosta e quer comer, se quer ou não dormir; de ter respostas aos seus "por quês" e serem ouvidas e consideradas em suas necessidades e interesses.

A participação das crianças nos planejamentos das práticas pedagógicas

Nesta categoria, buscamos compreender como a participação das crianças é percebida pelas educadoras e inserida em seus planejamentos, pois, entendemos que a escuta das vozes infantis favorece a construção de ambientes educativos pautados na democracia. Deste modo, iniciamos nossa reflexão pelo olhar de Vasconcelos (2017, p.131) ao compreender a interdisciplinaridade como fator essencial à produção do conhecimento. Para ela, os saberes são produzidos "a partir de diferentes olhares, na composição de diferentes vozes situados temporal, social e culturalmente".

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

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

Para Bastos, (2014, p.39) a escuta alarga as possibilidades das ações e práticas das professoras por meio de um processo "de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, desejos, suas motivações, relações, saberes e seus modos de vida, que procura uma ética de reciprocidade". Ainda sobre a escuta das crianças, os dados nos revelaram que é possível percebê-la para além do modo verbal nas ações de

acolhida, de afeto, de sensibilidade na consideração dos gestos, olhares, pensamentos, silêncios e diferentes pontos de vista, de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e de valorização dos saberes das crianças. Podemos conferir de forma mais concreta esse olhar alargado sobre a escuta no exemplo a seguir,

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

Percebemos pelo supracitado, que na interação ocorrida entre a criança e o adulto não houve verbalização infantil, mas a partir de uma escuta atenta às crianças, a professora foi capaz de entender a mensagem do menino legitimando sua participação naquele contexto. O trecho citado também nos mostrou o envolvimento do jogo simbólico criado pelas crianças na construção de significados àquele objeto que de um cone de costura se transformou em vela e depois em fatias de bolo, demonstrando a capacidade inventiva das crianças na composição do cenário, permitindo lhes vivenciar um momento de celebração.

Sobre isso, concordamos com Vasconcelos (2017) ao evidenciar que o contexto envolvendo o jogo simbólico e a criatividade, não parte de um projeto pré-determinado pela professora, mas é criado pelas crianças ao interpretar e experimentar papéis sociais. Nessa perspectiva, as brincadeiras demostraram que sua contribuição para a participação das crianças nas ações pedagógicas vai além das negociações verbalizadas, constituindo-se principalmente num conjunto de ações: afetividade, gestos, significações de objetos e interlocução dos diversos saberes que permitem as crianças construírem suas percepções de mundo (ALBOZ, 2016).

Todavia, os dados também nos possibilitaram perceber que na maioria das vezes a participação infantil ocorrida nas brincadeiras não foi considerada nas práticas das professoras. Constatamos que muitas delas têm dificuldade em reconhecer os saberes das crianças e incluí-los em suas ações, seja pela falta de uma escuta atenta e reflexiva, seja pela dificuldade de legitimar seus conhecimentos prévios e suas linguagens, principalmente a do brincar. O excerto a seguir exemplifica essa percepção: "[...] enquanto a Professora Lia conversava com as crianças, Mariana e Rebeca brincavam

com pulseiras, quando Lia viu chamou-lhes a atenção: Mariana, não é hora de brincar! É hora de coisa mais importante" (AGUIAR, 2020, p.102).

No entanto, embora tenhamos percebido que a participação infantil manifestada no brincar muitas vezes não tenha sido considerada nas ações educativas, os dados também nos revelaram que as crianças buscam formas de reivindicar sua participação nos processos educativos por meio de inúmeras linguagens corporais, gestuais, verbais e artísticas, nas quais elas expressam seus anseios e necessidades, suas opiniões, percepções e compreensões dos espaços e das relações estabelecidas nos demonstrando o quanto estão atentas às condições concretas de vida deste ambiente.

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

Logo, podemos entender que a roda de conversa é o lugar onde as crianças têm possibilidade por meio do diálogo de opinar, de fazer escolhas, de negociar, de adquirir e demonstrar seus conhecimentos de mundo, afetos, interesses e anseios em um processo de troca de experiências sociais. Segundo Alboz (2016), essa prática vai muito além de ouvir o que as crianças têm a dizer, ela está diretamente relacionada a uma proposta pedagógica que contempla as situações de aprendizagens das crianças de forma significativa e colaborativa na qual elas têm possibilidade de participar ativamente, alterando a direção das práticas docentes.

Contudo, Aguiar (2020) nos faz um alerta, ressaltando a partir de suas constatações que em muitos momentos a roda é utilizada apenas como um espaço para a reprodução da rotina diária, que ao invés de ser usado para diálogos significativos proponentes à participação efetiva da criança na construção de conhecimentos e cultura, identidade e autonomia, serve para contar as crianças presentes, fazer a análise temporal do dia, compor o calendário, cantar músicas e dar instruções das atividades. Sobre isso, Alessi (2012) nos leva a refletir pontuando que,

> [...] poucas são as oportunidades de trocas, de interação verbal, oferecidas pelas professoras às crianças. Este já é um aspecto bastante conhecido: a escola lida (com) e fala (das) "coisas da escola". Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatores concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/vivenciais das crianças e os conhecimentos "escolares". E, sem dúvida alguma, um trabalho que vise a articulação de ambos os conhecimentos passa necessariamente pela linguagem, que não é instrumento nem produto

> acabado, mas constituidora do sujeito e da sua consciência (KRAMER, 1993, p.82 apud ALESSI, 2012, p.55).

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

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

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

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

Sobre a narrativa, percebemos que ao mesmo tempo em que as crianças sabem que são os adultos que estabelecem regras, elas tentam transgredi-las. Para Ferreira (2012) as ações de resistências e transgressões das crianças podem ser consideradas como estratégias para burlar o poder como espaço de participação, pois, este passa por mecanismos de reações e construções o tempo todo.

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

ações de escuta, questionamento, encorajamento, reflexão e valorização das diversas formas de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das investigações, compreendemos que a participação das crianças na educação infantil é constituída por meio de processos sociais e relacionais. As crianças são participantes ativas nos processos de estabelecimento de regras e valores sociais dentro de seus grupos de pares, fator que lhes propiciam construir culturas e adquirir conhecimentos e habilidades. Quando permitidas e consideradas, elas participam dos diálogos e interações contribuindo com o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas. Contudo, a esse respeito deduzimos que ainda há um grande desafio a ser superado pelos adultos nos espaços educativos tanto ao que se refere à consideração da criança como sujeito ativo, construtor de conhecimento e cultura quanto à garantia dos direitos infantis principalmente aos relativos à participação.

Também constatamos que as crianças participam do contexto educativo de forma direta ou indireta, mesmo que ainda não sejam consideradas pelos adultos em suas ações pedagógicas. E que a escuta e a observação são importantes ferramentas potencializadoras da participação infantil nas ações pedagógicas, pois possibilitam que as educadoras conheçam as crianças e seus interesses, necessidades, saberes e modos vida, fator que lhes permitem refletir e planejar novas práticas junto às crianças, construindo uma pedagogia com as crianças e não para elas. Todavia, os dados também nos revelaram que a participação efetiva das crianças no contexto educativo depende muitas vezes da decisão do adulto em ceder parte do poder que detém, dando à criança liberdade para pensar, agir, opinar e decidir de modo a romper com a visão adultocêntrica, em que apenas o adulto pode pensar e fazer escolhas, permitindo ou não determinadas ações às crianças.

Quanto à abordagem dos termos participação infantil e protagonismo infantil, foi possível constatar nos estudos que algumas pesquisadoras utilizaram-se destes conceitos como sinônimos, outras optaram por um ou outro termo, contudo, sem apresentar uma discussão teórica. Notamos que o termo protagonismo geralmente foi associado à autonomia exercida pela criança em sala mesmo quando não considerada pelos adultos nas ações e processos educacionais. Nesse sentido, entendemos que houve uma evidência participativa e não protagônica da criança, visto que, de acordo com Oliveira (2015, p.6) o protagonismo vai além de uma participação simbólica, pois

envolve "a capacidade das crianças de decidir, interpretar, questionar, propor, atuar, ou seja, efetivamente 'tomar parte', fazendo uma alusão à etimologia da palavra".

Diante as considerações, concordamos com Ferreira (2019) ao concluir que embora a participação das crianças exista nos espaços educativos infantis, ela demanda uma sistematização de trabalho que requer reflexões e enfrentamentos sobre as práticas, ações, organizações de tempos e espaços e de concepções sobre a criança e a infância nas quais os adultos têm a responsabilidade de lhes possibilitar meios para criarem e transformarem as experiências em seus grupos sociais. Logo, constatamos que os estudos sobre participação infantil ainda carecem de um maior espaço de reflexão no Brasil, necessitando de novas pesquisas que venham alargar o campo e trazer contribuições para pensarmos as crianças e as instituições educativas a partir do viés da participação.

REFERÊNCIAS

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

ALFAGEME, Erika; CANTOS, Raquel; MARTÍNEZ, Marta. **De la participación al protagonismo infantil:** Propuestas para la acción. Madri: Plataforma de Organizaciones de infância, 2003.

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

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

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

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

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

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

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo Infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, n.74, março-abril, 2019, p.271-289.

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, p.13-23, 2007.

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

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. In: **37a Reunião Nacional da ANPED**, 2015, Florianópolis. Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: Anped, v.1, p.1-15, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p.36-50, set./dez. 2006.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA
UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS?
A study on child participation: what does research tell us?

Lilian Maria Soares
Graduada em Pedagogia
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
Departamento de Ciências Humanas e Letras
Alfenas, MG,Brasil
lilian.soares@sou.unifal-mg.edu.br
https://orcid.org/0000-0003-2126-1595

Fabiana de Oliveira
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
Departamento de Ciências Humanas e Letras
Alfenas, MG,Brasil
fabiana.oliveiraunifal@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1001-5981

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR
Endereço para correspondência indicando Rua-Avenida, número, CEP, Cidade, Sigla do Estado, País.
Rua Ermelindo Dias Costa, 85, CEP 37133-712, Alfenas, MG, Brasil.

AGRADECIMENTOS
Inserir os agradecimentos a pessoas que contribuíram com a realização do manuscrito.Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA
Concepção e elaboração do manuscrito: SOARES, L. M.; OLIVEIRA, F.
Coleta de dados: SOARES, L. M.; OLIVEIRA, F.
Análise de dados: SOARES, L. M.; OLIVEIRA, F.
Discussão dos resultados: SOARES, L. M.; OLIVEIRA, F.
Revisão e aprovação: SOARES, L. M.; OLIVEIRA, F.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA
O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não estádisponível publicamente.

FINANCIAMENTO
Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM
Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES
Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista
Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito deautoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista
Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são deresponsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo
da revistaMárcia Buss-Simão
e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista
Recebido em: 14-02-2022 – Aprovado em: 16-08-2022