

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**NEUSA APARECIDA RADECK**

**PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA SOBRE AS  
RELAÇÕES EDUCATIVAS NA SUA ESCOLA. É POSSÍVEL  
MELHORÁ-LA A PARTIR DE SUAS OPINIÕES?**

**CURITIBA**

**2019**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**NEUSA APARECIDA RADECK**

**PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA SOBRE AS RELAÇÕES  
EDUCATIVAS NA SUA ESCOLA. É POSSÍVEL MELHORÁ-LA A PARTIR DE  
SUAS OPINIÕES?**

**CURITIBA**

**2019**

**NEUSA APARECIDA RADECK**

**PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA SOBRE AS RELAÇÕES  
EDUCATIVAS NA SUA ESCOLA: É POSSÍVEL MELHORÁ-LA A PARTIR DE  
SUAS OPINIÕES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both

**CURITIBA**

**2019**

R126p Radeck, Neusa Aparecida

Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões? / Neusa Aparecida Radeck. - Curitiba, 2019.

123 f.: il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Educação infantil. 2. Educação de crianças - Pesquisa. 3. Avaliação educacional. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Professores – Formação. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**  
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

**Defesa Nº 023/2019**

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM**  
**EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 13 dias de dezembro de 2019, às 9h, sala 10, bloco B, do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ivo José Both (Presidente-Orientador-PPGENT/ UNINTER), Sirley Terezinha Filipak (Integrante Externo PUCPR), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular-PPGENT/ UNINTER) e Sueli Pereira Donato (Integrante Interno Suplente-PPGENT/ UNINTER) para julgamento da dissertação: "PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA SOBRE AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA SUA ESCOLA: É POSSÍVEL MELHORÁ-LA A PARTIR DE SUAS OPINIÕES?", da mestrande Neusa Aparecida Radeck. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações:

*a banca recomenda a publicação do trabalho.*



Dr. Ivo José Both  
Presidente da Banca



Dra. Sirley Terezinha Filipak  
Integrante Externo



Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida  
Integrante Interno Titular

Dra. Sueli Pereira Donato  
Integrante Interno Suplente



Neusa Aparecida Radeck  
Mestranda

## DEDICATÓRIA

Para meus filhos Ana e Felipe, constantes inspirações.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer me remete a arte de reconhecer que tudo faz parte de um processo, no qual há muitas conexões e pouco se faz sozinho! Então:

Agradeço em especial a Nossa Senhora Aparecida e seu filho amado por possibilitar essas conexões.

Agradeço aos meus filhos lindos, por terem me escolhido como mãe e por me ensinarem diariamente a olhar para as relações que se estabelecem no mundo, pelo sábio ponto de vista das crianças.

Agradeço aos meus pais, que nas possibilidades da vida, me ensinaram a ir em busca de meus objetivos, sempre com os pés no chão.

Agradeço as minhas irmãs e suas famílias porque cada uma delas, na sua essência, me ensina que existem outras formas de buscar.

Agradeço as crianças que conheci nessas quase duas décadas como educadora e que no movimento da vida foram me ensinando a força delas nas relações educativas.

Agradeço a cada amiga ou colega, que nas andanças pelo universo da leitura lembrou-se de mim quando viu um livro que falava das peripécias da primeira infância.

Agradeço ao meu orientador, o “madrugueiro” professor Ivo José Both por entusiasmar-se comigo e por entender que as crianças têm muito a contribuir com as conexões que podem se estabelecer no mundo.

Agradeço em especial às minhas parceiras nesta pesquisa: as crianças, às quais faço questão de citar por meio dos codinomes escolhidos por elas: Abelhinha, Amarelinha, Arainha, Batman, Bela, Bianca, Brigadeiro, Bruno, Caqui, Eduarda, Escudinho, Florzinha, Gabriele, Giovana, Goku, Heidan, Homem Aranha, Homem Aranha II, Homem de Ferro, Homem de Ferro II, Henrique, Hulk, Hulk Esmaga, Jujuba, Lara, Laura, Leão, Lindinha, Lira, Lucas, Lutador de Box, Maçãzinha, Mariazinha, Matinho, Peter Parker, Rapunzel, Rian, Rodrigo, Rosinha, Spider Man, Verônica e Zumbi.



## RESUMO

Pensar a organização da escola da primeira infância pressupõe, também, ouvir o que as crianças têm a dizer sobre ela. Numa perspectiva de participação infantil, conhecer as percepções sobre as relações educativas de meninos e meninas de 4 a 6 anos de duas instituições, uma pública e uma privada, toma forma de objetivo nesta dissertação. Dessa forma, por meio de fotografias, desenhos, projetor de imagens, gravador de áudio, diário de campo, as narrativas foram documentadas. As informações foram organizadas e as percepções sobre as relações educativas delineadas, ao perguntar para as crianças o que elas mais gostavam na sua escola e o que elas achavam que não estava legal, indagando-lhes por sugestões para melhoria. Num processo de reflexão que teve os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular como norte buscou-se respaldo legal para entender se as opiniões das crianças são capazes de contribuir com a melhoria de sua escola, conforme pergunta que faz parte do título desta dissertação: “Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola: é possível melhorá-la a partir de suas opiniões?”. Para chegar a apontar uma possível resposta, o texto aborda conceitos importantes como o de criança, infância, participação infantil, parceria entre adultos e crianças, pesquisa com crianças, entre outros, principalmente sob a ótica da sociologia da infância. Tais conceitos, além de constituírem o norte teórico permeiam as discussões, análises e relações com a prática descritas neste estudo. Ao final, apresenta-se como produto desta dissertação a sugestão de um curso de extensão a distância tendo como público alvo gestores, professores e profissionais interessados em avaliar e (re) organizar as escolas para a primeira infância em parceria com as crianças. Participar desse movimento onde estão engajados autores como Barbosa, Fochi, Carvalho e Sarmiento pode ser um caminho em potencial para contribuir com escolas com mais sentido para a infância.

**Palavras-chave:** Participação infantil. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. Experiências da infância. Formação profissional docente. Avaliação da escola de educação infantil.

## ABSTRACT

Thinking about the organization of the early childhood school also presupposes listening to what children have to say about it. From a perspective of child participation, knowing the perceptions about the educational relations of boys and girls from 4 to 6 years old from two institutions, one public and one private, takes shape in this dissertation. Thus, through photographs, drawings, image projector, audio recorder, field diary, the narratives were documented. This information was organized and perceptions about educational relationships delineated by asking the children what they liked most about their school and what they thought was not cool, asking them for suggestions for improvement. In a process of reflection that had the rights of learning and development of the Common National Curriculum Base as north sought legal support to understand if the opinions of children are able to contribute to the improvement of their school, as questions that is part of the title of this dissertation: "Perceptions of early childhood on educational relations in your school: is it possible to improve it from their opinions?" To reach a possible answer, the text addresses important concepts such as child, childhood, child participation, partnership between adults and children, research with children, among others, especially from the perspective of sociology of childhood. Such concepts, besides constituting the theoretical north, permeate the discussions, analyzes and relations with practice described in this study. At the end, it is presented as the product of this dissertation the suggestion of a distance extension course targeting managers, teachers and professionals interested in evaluating and (re) organizing early childhood schools in partnership with children. Participating in this movement where authors such as Barbosa, Fochi, Carvalho and Sarmiento are engaged can be a potential way to contribute to more meaningful school for children.

**Keywords:** Child Participation. Common National Curriculum for Early Childhood Education. Childhood experiences. Teaching vocational training. Evaluation of the preschool.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- A estrutura da educação Infantil na BNCC.....	21
Fotografia 1- Registro do degrau por Matinho.....	52
Desenho 1- Parque pela Eduarda.....	54
Quadro 1- categorias e subcategorias relativas ao tema percepções das crianças.....	60
Desenho 2- Escrita aliada ao desenho.....	88
Figura 2- Folder ilustrativo: primeiras informações .....	97
Figura 3- Folder ilustrativo: conteúdo programático .....	99
Quadro 2- Informações Módulo I .....	101
Quadro 3- Informações Módulo II .....	102
Quadro 4- Informações Módulo III .....	103
Quadro 5- Informações Módulo IV .....	104
Quadro 6- Informações Módulo V .....	105

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil

**CNE** – Conselho Nacional da Educação

**CNE/CP**- Conselho Nacional da Educação/ Conselho Pleno

**CNE/CEB**- Conselho Nacional da Educação/ Câmara de Educação Básica

**DCNEI**- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**SI** – Sociologia da Infância

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	13
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA .....	18
2.1 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM ESTUDOS ACADÊMICOS .....	22
2.2 PERCEPÇÕES E RELAÇÕES EDUCATIVAS COMO COMPONENTES SUTIS NO COTIDIANO DA ESCOLA.....	27
2.3 CRIANÇAS E INFÂNCIA(S) EM MOVIMENTO.....	29
<b>2.3.1 Crianças: sujeitos nas relações educativas .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.2 Infância ou Infâncias: histórias iguais, histórias diferentes.....</b>	<b>33</b>
2.4 CRIANÇAS E ADULTOS: PARCEIROS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS NAS INSTITUIÇÕES PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA .....	34
<b>2.4.1 Ponto de vista infantil: componente para avaliação e reorganização .....</b>	<b>36</b>
2.5 PESQUISA COM CRIANÇAS .....	38
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	41
3.1 QUESTÕES ÉTICAS.....	43
3.2 CONTEXTOS DE PESQUISA: UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA E UMA PRIVADA .....	44
3.3 O INTENSO PROCESSO DE COLETA E DE ANÁLISE PRELIMINAR DE DADOS .....	45
<b>3.3.1 A entrada no campo: conhecendo os parceiros de pesquisa.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3.2 Rodas de conversa.....</b>	<b>47</b>
<b>3.3.3 Fotografias: o <i>tablet</i> como um recurso para o registro do ponto de vista infantil pelas próprias crianças.....</b>	<b>50</b>
<b>3.3.4 Desenhos como forma importante de expressão infantil.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3.5 Projetor de imagens na análise e nos novos dados colhidos com as crianças.....</b>	<b>54</b>
<b>3.3.6 Elemento de faz de conta: Mirtilo, nosso amigo do Planeta Imaginação..</b>	<b>56</b>
<b>3.3.7 Falas conjugadas .....</b>	<b>56</b>
4 ANÁLISE DE DADOS E AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA SUA ESCOLA .....	58

4.1 DELIMITANDO AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA SUA ESCOLA.....	59
4.2 CROCHETEANDO CONHECIMENTOS: AS RELAÇÕES EDUCATIVAS RELACIONADAS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC.....	61
<b>4.2.1 Relações educativas que enriqueçam o faz de conta: direito de brincar..</b>	<b>63</b>
<b>4.2.2 Relações educativas que ampliem as possibilidades de movimento, permeadas pelo contato com a natureza, em integração com a tecnologia: direito de explorar.....</b>	<b>67</b>
<b>4.2.3 Relações educativas que contribuam com a construção de relacionamentos saudáveis: direito de conviver.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2.4 Relações educativas que se atentem para a estética e funcionalidade de espaços e objetos: direito de expressar .....</b>	<b>77</b>
<b>4.2.5 Relações educativas que privilegiem ações de cuidado: direito de conhecer-se .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.6 Relações educativas e o direito de participar.....</b>	<b>85</b>
5 O PRODUTO DA PESQUISA: UM CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA .....	94
5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS EM ESCOLAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA .....	94
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA .....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	107
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	110
REFERÊNCIAS.....	115

## 1 INTRODUÇÃO

*O respeito à docência na educação infantil é algo ainda a ser atingido em nosso país pela desconsideração aos começos do humano. (Barbosa, 2009).*

Sempre tive vontade de contribuir com um mundo melhor e sempre achei que a educação é o caminho. Talvez, você que está lendo, possa entender como um “clichê” de uma pedagoga meio “pollyana”. Talvez. Mas, a verdade é que adotei isso como filosofia de vida profissional e de maternagem.

Já na década de 90 quando fiz o magistério, em uma cidade pequena de Santa Catarina, me imaginava uma professora fazendo a diferença na vida das crianças. Fiz pedagogia e a vida me trouxe para Curitiba. Aqui tive a oportunidade de trabalhar como professora, na época educadora, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), depois professora do ensino fundamental I e então, pedagoga de instituições de educação infantil e ensino fundamental.

Nas escolas ou CMEIs, em que já trabalhei, tive a felicidade de encontrar muitas crianças, algumas com um poder especial de regar uma sementinha no meu coração. A sementinha do olhar sensível para o potencial das crianças em participar de decisões importantes do seu dia a dia, como o César, a Ana ou o Felipe.

O César com seus 5 anos, me ajudou a organizar, junto com seus colegas de turma, um planejamento especial para eles quando de modo muito natural sugeriu: “Prof. vamos plantar nessa horta [...] e escrever o nome das plantas aqui [...] e colocar um espantalho para cuidar delas?” E adivinhem: todas as crianças da turma se sentiram envolvidas para aprender.

A Ana ao sugerir para minha colega de trabalho um *buffet* de sorvetes para a escola, no mês das crianças, mobilizou profissionais e familiares. E adivinhem: as crianças amaram.

E o Felipe? Ah! O Felipe no seu último ano na educação infantil foi espontaneamente conversar com a diretora sobre uma readequação no quadro de profissionais da sua instituição, pois havia sido necessário colocar outra professora em sua turma. E, isso não agradou a ele e seus colegas. E adivinhem: as crianças se sentiram representadas.

No meio dessa trajetória profissional tive a graça de ser mãe. Sempre que um de meus filhos chega da escola com um relato e um olhar “criancístico”, muito acertado sobre as situações escolares, vou reforçando a minha intuição de que a

escola precisa ouvir mais as crianças e organizar seus espaços e tempos levando em consideração o que elas dizem.

Claro que o magistério, a pedagogia, os cursos de formação continuada me ajudaram e ajudam muito enquanto profissional, mas certamente os alunos, os professores que acompanho, e, meus filhos me ajudam a compreender cada vez mais as crianças e o seu potencial.

Embora esse seja um caminho fascinante, talvez não seja um caminho fácil, pela cultura escolar adultocêntrica e pelas características de nossa formação inicial como professores. Mas, o ponto é que cada vez que uma criança traz questões escolares, sugestões e capacidade de se mobilizar por uma causa, tenho mais convicção que esse é um caminho em potencial para a educação significativa em nossas escolas.

Minha atribuição profissional atual, enquanto pedagoga formadora tem apontado caminhos possíveis nas conversas com os professores, que em sua maioria também são como eu: grandes apostadores nas infâncias e “brigantes” consigo mesmo por uma postura profissional mais voltada a ouvir as crianças.

Assim, ouvir meninas e meninos da primeira infância sobre o que pensam em relação à sua escola e documentar essas preciosas informações é desejo crescente e que fortalece a vontade de realizar essa pesquisa junto com as crianças.

Esta será, portanto, uma pesquisa sobre a educação, especificamente sobre a educação de crianças da primeira infância, de modo mais específico ainda, sobre a educação de crianças entre 4 e 6 anos de idade.

Início a escrita desta dissertação, encantada com as descobertas educativas com e sobre as crianças. Penso nela, antes de tudo, como possibilidade de produção de memória, no sentido de deixar registrado, por escrito, o que dois grupos de crianças pensam, no ano de 2019, sobre as relações educativas de sua escola. Mas não qualquer registro. Um registro que traga suas marcas (as das crianças), a partir de seus próprios olhares<sup>1</sup>.

Para tanto, nossa proposta é estabelecer um processo compartilhado com as crianças que atuarão, sempre que queiram, como informantes e parceiras ativas na coleta e análise de dados, bem como, em pertinentes encaminhamentos à pesquisa.

---

<sup>1</sup>Até aqui, o texto foi escrito na 1.ª pessoa do singular, pois retrata a vivência pessoal e profissional da pesquisadora. Na continuação, o texto toma forma a partir da 1.ª pessoa do plural.



Há, atualmente, um movimento acadêmico bastante importante permeando as pesquisas e intenções pedagógicas voltadas às crianças da primeira infância. Esse movimento pressupõe dar voz às crianças (SARMENTO, 2005) na tentativa de incluí-las nas decisões das questões nas quais estão envolvidas, de alguma forma.

Nesse movimento, a concepção de criança como cidadã de direitos aparece como destaque nas discussões educacionais e conseqüentemente nos documentos relacionados à educação infantil. Entre eles, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em dezembro de 2017 que reafirma o direito à participação das crianças na definição de ações que lhes digam respeito, como por exemplo, na gestão de sua escola.

Diante disso, a defesa em desenvolver pesquisas com crianças deve-se, em certa medida, pela compreensão de que não se podem tomar decisões estritamente baseadas na opinião de adultos quando quem vai usufruir do resultado é a criança. Quando se quer, por exemplo, uma escola de boa qualidade, é importante saber o que pensam as crianças a este respeito e considerar suas opiniões na “avaliação” (BOTH, 2012) e (re) organização da instituição.

No título optamos por adotar a expressão “relações educativas” por entender que elas podem representar as principais relações que podem ocorrer dentro de uma instituição de educação. E são nessas relações, definidas a partir do levantamento das percepções das crianças sobre a sua escola que buscamos um entrelaçamento entre teoria e prática com ênfase específica nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na BNCC.

Assim, são as representações acerca de seus pontos de vista sobre aspectos das relações educativas que tornam-se nosso foco de estudo, enfatizando a parceria com as crianças no processo de pesquisa. Dentro desse processo a busca será por responder a seguinte problemática de pesquisa: **de que maneira as percepções das crianças sobre as relações educativas da sua escola podem auxiliar (ou não) na melhoria da instituição de educação da qual fazem parte?**

Com isso, o objetivo geral da pesquisa delinea-se em analisar de que maneira as percepções das crianças sobre as relações educativas da sua escola podem auxiliar (ou não) na melhoria da instituição de educação da qual fazem parte. Como forma de norteá-lo, optamos por alguns objetivos de alcance mais específico se constituindo em: fazer revisão de literatura sobre o tema; consultar a opinião das crianças sobre as relações educativas que se estabelecem na instituição de

educação infantil a qual frequentam; definir, a partir dos dados levantados, as percepções infantis e as possíveis relações com a avaliação e reorganização da escola; organizar um curso de formação de professores, na modalidade a distância, delineado a partir dos dados levantados na pesquisa, produto desta dissertação.

Esta dissertação, portanto, está embasada em uma pesquisa descritiva com características de observação participante, organizada com bases qualitativas. Está estruturada basicamente em seis eixos.

Neste primeiro, tratamos da introdução, englobando aspectos estruturais da pesquisa, contextualizando-a.

No segundo eixo, tratando da revisão de literatura, trazemos uma discussão acerca da legislação e conceitos que organizam a pesquisa, ou seja, que orientaram nossas escolhas teóricas. Nesse capítulo traremos apontamentos sobre a história da educação infantil, tendo como ponto de partida a Constituição de 1988, passando por alguns marcos legais até chegar aos princípios da BNCC. Como forma de situar o tema, compartilhamos um levantamento de produções acadêmicas, com foco na participação infantil. Também discutimos conceitos como o de criança (SARMENTO, 2005; BRASIL, 2009), infância (s) (NASCIMENTO, 2011; SARMENTO, 2005), crianças e adultos como parceiros sociais (PRADO; FARIA, 2009), ações avaliativas (BOTH, 2012), pesquisa com crianças (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005), bem como, definições de expressões como percepções e relações educativas (CARVALHO; FOCHI, 2016) que coadunam o título desta dissertação.

No terceiro eixo, trazemos a descrição dos encaminhamentos metodológicos que incluiu rodas de conversas, fotografias, desenhos, análise de fotos, fala conjugada. A utilização dessas estratégias atreladas ao diário de campo e a gravação de voz passam a se constituir em instrumentos para que a escola vá sendo revelada primordialmente pelo ponto de vista das crianças.

Neste mesmo eixo, trazemos a voz significativa das crianças, numa proposta de identificar suas percepções sobre as relações educativas de suas escolas, num processo consistente de coleta de dados em parceria com os meninos e meninas de duas instituições. Uma delas: escola de educação infantil e fundamental e outra um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Essa consulta envolve as relações educativas que permeiam a instituição onde passam grande parte das suas infâncias. As crianças avaliam a instituição opinando, por exemplo, sobre: “O que há

de muito legal nessa escola/CMEI?”, “O que não é muito legal, mas poderia ficar?”, “Como deixar a escola/CMEI<sup>2</sup> ainda mais legal?”

Num quarto momento, trazemos uma análise de dados apontando as percepções das crianças sobre a sua escola, buscando fazer uma discussão que trata de alinhar os achados da pesquisa (NUNES, 2009) de campo com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Aqui, definimos a partir das informações das crianças as principais relações educativas que podem ajudar na organização do cotidiano infantil. Também apontamos as contribuições das crianças, da legislação, elencando perguntas reflexivas que possam auxiliar na avaliação e reorganização da escola. Nesse momento do estudo aproveitaremos para responder a pergunta expressa na problemática da pesquisa, bem como a que integra o título desta dissertação.

No quinto eixo, organizamos um curso de formação de profissionais (gestores, professores e outros profissionais interessados), na modalidade a distância, delineado a partir dos dados levantados na pesquisa. O curso é caracterizado pela possibilidade de ampliação de olhares para a importância da escuta infantil e o reflexo desta ação na (re) organização dos espaços coletivos de educação. Para isso, trazemos alguns apontamentos para a formação de professores da primeira infância como a influência da sociologia da infância, a contribuição das pesquisas com crianças (FAVORETO; ENS, 2015) e também a participação infantil (FERREIRA; SILVA, 2015).

E por fim, apresentamos as considerações finais apoiadas na busca teórica, no estudo da legislação e nos dados levantados a partir da parceria com as crianças.

---

<sup>2</sup>A partir daqui faremos referência as duas instituições (pública e privada) como escolas ou instituições de educação, referindo-se de modo específico somente quando o contexto interferir diretamente na discussão proposta.

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA

*A escola é para a gente aprender.  
Eu gosto de pesquisar bichos no bosque.  
(Batman, 4 anos)*

É na rotina diária das instituições de educação infantil que a expressão “senta que lá vem a história” é utilizada por muitos professores para chamar a atenção para a leitura ou contação de histórias infantis.

Nosso título para esse início do texto, busca trazer o aspecto lúdico, tão caro à infância. No entanto, sabemos que a construção da história dessa primeira etapa da educação não é “brincadeira” e vem sendo construída com muita labuta de educadores que lutaram e outros que continuam lutando por ela.

Nossa intenção não é trazer essa história pormenorizada, mas indicar alguns marcos legais com inferências importantes à construção dessa história.

Nosso ponto de partida é a Carta Constitucional, pois a Educação Infantil, no Brasil, aparece citada pela primeira vez em uma legislação, em 1988, na Constituição Federal e “representou um avanço no que se refere aos direitos da infância.” (BARBOSA, 2006, p. 16). Esse documento traz a consideração da criança enquanto sujeito de direitos, apregoando a necessária oferta de atendimento em educação infantil.

Oito anos depois, na promulgação da Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação infantil recebe uma sessão específica, reconhecida como primeira etapa da educação básica. Mais tarde recebe algumas alterações amparadas pela Lei n.º 12.796, de 2013, entre as quais, a da faixa etária que em 1996 compreendia as crianças de até seis anos e em 2013 a educação infantil passa a ser destinada às crianças de até cinco anos de idade.<sup>3</sup>

Por meio da Resolução n.º 5 de dezembro de 2009, se estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na qual são indicadas concepções importantes como de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Esse documento indica, por exemplo, que devem ser garantidas

---

<sup>3</sup> Atualmente, a faixa etária está definida pela Resolução n.º 2, de 9 de outubro de 2018. Neste documento define-se a data de corte de 31 de março conforme estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

experiências, que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.” (BRASIL, 2010, p. 26).

Nos últimos anos a educação infantil passou a receber influências também do Marco Legal da Primeira Infância, sob a lei 13.257 de março de 2016 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em dezembro de 2017. “Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p.32).

Tais documentos, entre outras questões, reafirmam o direito à participação das crianças e trazem registros de que se deve incluir a participação infantil na definição de ações que lhes digam respeito.

Na BNCC está expresso, por exemplo, que entre os seis direitos que devem ser garantidos às crianças está o direito à participar de decisões de situações cotidianas da rotina escolar.

Vamos conversar um pouco mais sobre esses dois documentos porque deles queremos enfatizar questões como a participação infantil, criança cidadã, sujeito de direitos, termos que muito interessam a organização desta pesquisa.

Por ordem cronológica vejamos o que está expresso no Marco Legal da Primeira Infância. Iniciemos pela delimitação etária, na qual a Primeira infância é definida como “o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.” (BRASIL, 2016, p. 01).

Nesse documento, em seu artigo 4.º, está expresso que as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança, na primeira infância, serão elaboradas e executadas considerando alguns aspectos, entre eles, trazemos as indicações dos incisos: I, II e do parágrafo único.

O inciso I apresenta que as políticas voltadas à primeira infância devem “atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã.” (BRASIL, 2016, p. 02). Este inciso vem reforçar uma conceituação de criança ativa, assumindo a postura de ator social, ou seja, como sujeito capaz de participar ativamente das demandas sociais das quais faz parte.

O inciso seguinte trata de “incluir a participação da criança na definição das ações que lhes digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento.” (BRASIL, 2016, p. 02). Aqui, aproveitamos para afirmar que a escola é um dos espaços coletivos onde ocorre grande número de ações

cotidianamente que dizem respeito à criança. Destarte, local onde as considerações proferidas nesse artigo precisam ser verdadeiramente consideradas.

Ainda, nesse documento, no parágrafo único, do artigo 4.º, encontramos que:

a participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016, p.2).

Ou seja, não estamos falando de qualquer escuta. Muito menos daquela em que o adulto deixa a criança falar, mas que verdadeiramente não está ouvindo o que está sendo dito por ela. Estamos falando de uma escuta que exige formação profissional e que precisa ser considerada nos projetos formativos.

Com essas inferências trazemos para observação que o Marco Legal da Primeira Infância é um documento que defende os direitos da criança nos seus primeiros 72 meses de vida, ressaltando que este aspecto, também deve ser tratado como prioridade pelas políticas e instituições que atendem a essa faixa etária.

No ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC<sup>4</sup>. Para se chegar à versão final, esse documento passou por um processo de escrita que abrangeu pelo menos dois anos de estudo. O site oficial do Ministério da Educação (MEC) traz um registro histórico, contemplando uma linha do tempo com os marcos da elaboração deste documento, bem como, *link* para acesso às três versões: 1.ª versão (2015), 2.ª (2016) e versão final- 3.ª (2017). Esta última passando a constituir-se em referência nacional obrigatória.

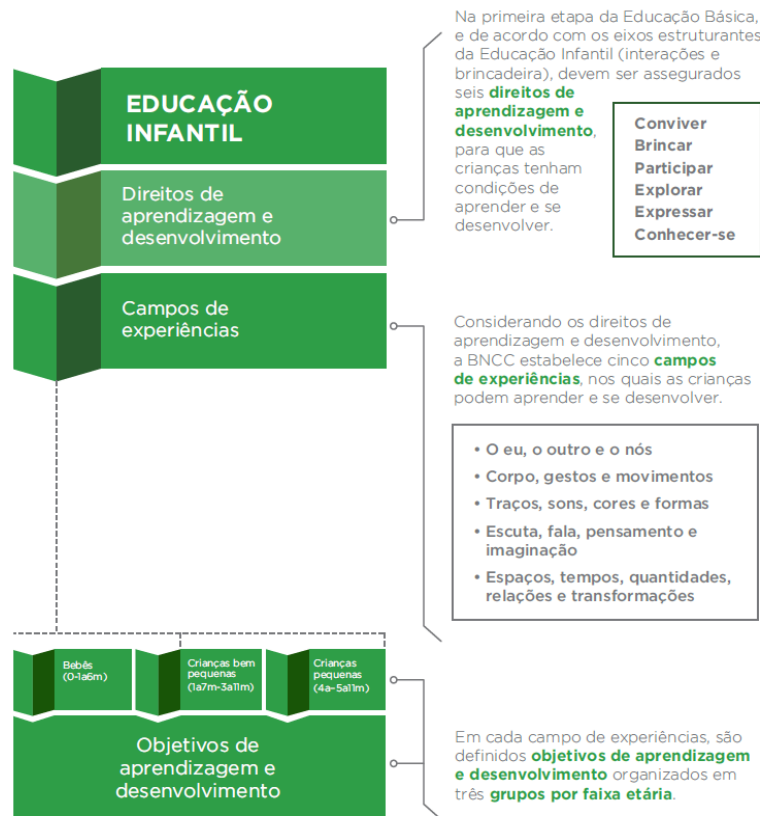
Dentro de um panorama geral a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e a partir deles, cinco campos de experiências. Em cada campo, são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Este documento traz uma imagem que ilustra o que foi citado no parágrafo anterior e que consideramos um elemento visual importante podendo contribuir com a compreensão da estrutura geral para a etapa da educação infantil.

---

<sup>4</sup> Importante relatar que o processo pelo qual se deu a construção da BNCC foi marcado por uma agenda política bastante conturbada, com impeachment de presidente no Brasil, e consequente substituição de pessoas ligadas ao estudo e construção do documento.

Figura 1 - A estrutura da educação infantil na BNCC



Fonte: BRASIL (2017, p. 25).

Na figura, já podemos ter informações sobre a organização estrutural, identificando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Também encontramos os cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Sobre os seis direitos a BNCC, diz que eles:

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

Entender como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser garantidos na prática cotidiana de escolas tem se constituído em esforços dos profissionais envolvidos com a primeira infância.

Desses seis direitos, um deles contribui diretamente com a intenção primeira desta pesquisa. Esse direito é o de:

participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 34).

Ao apontar a gestão da escola como possibilidade para a participação infantil, a BNCC traz para reflexões a escola organizada somente pela perspectiva do adulto, garantindo em termos legais, o direito às crianças em participar da organização da sua instituição de educação por meio de seu ponto de vista, ou seja, participando ativamente.

Assim, do Marco Legal da Primeira Infância e da Base Nacional Comum Curricular, recolhemos algumas palavras ou expressões que ajudam a construir os termos teóricos que permearão este estudo. Dentre eles citamos: direitos das crianças, criança como sujeito de direitos e cidadã, participação da criança, participação como direito de aprendizagem e desenvolvimento, participar ativamente.

Mais adiante trataremos de alguns desses termos ao abordarmos especificamente os conceitos de criança e infância (s) como dinâmica que busca esclarecer as concepções da pesquisa. No entanto, antes disso, consideramos pertinente trazer algumas considerações sobre um levantamento de produções acadêmicas na área, relacionado à participação infantil.

## 2.1 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM ESTUDOS ACADÊMICOS

Como uma das etapas para nos auxiliar na organização do estudo, optamos por fazer levantamentos de produções em plataformas virtuais com o intuito de situar o tema de pesquisa no conjunto das produções científicas.

Optamos pelo uso da plataforma “Educa Publicações *Online* de Educação” que trata, segundo informações da própria plataforma, de um indexador que objetiva proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação, e, que auxilia a situar o tema de pesquisa no conjunto das produções científicas.



Como o objetivo consistia em situar o tema “participação infantil” no campo das pesquisas já realizadas, buscamos fazer um mapeamento de situações onde as percepções das crianças e sua participação estivessem sendo consideradas nesses trabalhos.

Para determinar o período inicial de busca recorreremos às leituras pertinentes a história da educação infantil que mostram que o entendimento de criança como cidadã de direitos vem sendo expresso em documentos que compreendem as últimas três décadas.

Desta forma, traremos para análise os últimos trinta anos, determinando o ano de 1988 como o ano de início do período de busca, já que esse foi o ano da promulgação da Constituição Federal.

Utilizamos os descritores “participação infantil” e “primeira infância” e estabelecemos o critério de selecionar os materiais baseados em artigos. A finalidade foi a de localizar as publicações onde a “participação da criança” fizesse parte do estudo. No entanto, nessa primeira busca, não encontramos resultados.

Assim, ampliamos a busca, utilizando o descritor “educação infantil”. Como resultado desse processo, encontramos 361 artigos, constituindo-se em nossos resultados iniciais.

Começamos a seleção fazendo a leitura de títulos e anotando somente os que de alguma forma poderiam estar relacionados efetivamente ao estudo da “participação infantil”. Para os trabalhos cujos títulos geravam dúvidas, utilizamos a leitura do resumo para coleta de maiores informações que pudessem validar a opção por considerá-los ou não na seleção.

Desses 361 artigos, percebemos que a maioria apresenta relação com a formação do professor ou o olhar do professor, da família ou de profissionais de áreas específicas sobre algum aspecto do cotidiano escolar como: currículo, avaliação, função da escola, inclusão, gênero, raça, infraestrutura, brincadeira e mesmo as questões políticas relacionadas à educação infantil.

Para orientar a seleção dos artigos, buscamos nos títulos, por palavras ou expressões que de alguma maneira estivessem relacionados à participação infantil efetiva, como por exemplo: “participação infantil”, “protagonismo infantil”, “o que dizem as crianças”, “olhar infantil”, “perspectivas de crianças” ou mesmo um campo de estudos como a “sociologia da infância” que defende a participação das crianças desde bem pequenas.

Com a consigna de atentar-se a essas expressões indicadas no parágrafo anterior, foram baixados 15 artigos para a composição de uma lista de títulos, que num segundo momento, passaram por uma leitura mais específica, buscando identificar a “participação infantil” na pesquisa.

Assim, fizemos a “leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

De modo geral, os autores dos artigos pesquisados se propuseram a: discutir como as crianças vivenciaram a passagem da educação infantil para o ensino fundamental; investigar o ponto de vista das próprias crianças; capturar diálogo entre as crianças; analisar aspectos da exclusão da educação infantil no programa de informática educativa; estabelecer aproximações entre os campos da sociologia da infância e da educação infantil; reconhecer as diferentes formas de participação das crianças pequenas; compreender os significados e sentidos que as crianças atribuem aos espaços da instituição educativa que frequentam; problematizar aspectos referentes à escolarização das pessoas com necessidades especiais; entender o que significa falar da criança e da infância a partir do campo da sociologia da infância; identificar, entre as crianças, formas, significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais envolvendo a dimensão cultural; investigar o registro da participação das crianças na documentação pedagógica; responder se crianças pequenas constroem cultura; apresentar o princípio orientador da roda e da roda de conversa como instrumento pedagógico; analisar as possibilidades de ampliação da participação e do posicionamento da criança ou de seu silenciamento; apresentar manifestações orais de crianças quando realizam práticas de contagem.

Com a definição dessa lista de objetivos, tratados nos estudos, nos debruçamos a outros aspectos como a definição dos temas, pois Moreira e Caleffe (2008) dizem que deve existir relação pertinente dos objetivos com o tema de pesquisa. Portanto, os levantamentos dos temas dos estudos nos ajudaram na construção da ideia do que vem sendo considerado em pesquisas pertinentes a participação infantil.

Assim, com relação aos temas que compreendem os estudos, encontramos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental, as conversas

espontâneas entre as crianças, a informática, o currículo, a participação infantil, o espaço, a educação inclusiva, o gênero, a avaliação, as culturas infantis, a roda de conversa, as práticas de contagem e, ainda, a sociologia da infância.

Esses temas encontrados, aliados aos objetivos das pesquisas também ajudam a delinear os aspectos em que as crianças estão tendo a oportunidade de participar. As leituras indicaram que a participação infantil foi abordada por diferentes pontos de vista e que devido a isso, os artigos podem ser organizados em três grupos, sendo que, no primeiro grupo a participação foi discutida pelo viés do adulto, no segundo, discutida teoricamente ou pela legislação e no terceiro conseguimos identificar a participação efetiva das crianças. Vejamos adiante, cada grupo de forma mais específica.

No primeiro grupo, aparecem dois artigos, neles os autores (adultos) discutem a ausência da participação infantil em um programa de informática no qual as demais crianças participavam, com exceção, da turma de educação infantil. Também discutem os relatos da docência sobre os dizeres das crianças.

No segundo grupo, somam-se quatro artigos, que discorrem sobre a participação infantil por meio de estudos bibliográficos ou documentais, abordando a cultura infantil, sociologia da infância ou a complexidade da participação da criança.

E o terceiro grupo, no qual foram encontrados nove artigos em que consideramos que a participação infantil mostra-se efetiva. Nesse grupo contemplam-se as produções em que as discussões são marcadas pelas falas das crianças ou outras formas de expressão infantil, como o desenho. Nessas produções podemos identificar e relacionar as situações nas quais as crianças estão tendo a oportunidade de participar.

Nesses artigos os autores, de modo geral, indicam que ouvir as crianças pode trazer contribuições para a organização da escola. Colasanto (2016) exemplifica bem essa questão quando diz que “verifica-se que a opinião da criança pode trazer à prática docente o replanejamento das atividades.” (COLASANTO, 2016, p. 332).

Considerando este último grupo, identificamos o interesse dos pesquisadores em estudar a perspectiva infantil relacionada ao gênero; à forma de aprender matemática; ao espaço-tempo educativo; ao que pensam sobre os projetos desenvolvidos por elas e a própria avaliação; organização da rotina; seus pontos de vista sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental; ou mesmo, os diálogos espontâneos carregados de possibilidades pedagógicas.

Esses estudos possibilitaram aos autores algumas considerações importantes e que vem fortalecer o entendimento das práticas que considerem a participação infantil em decisões relacionadas ao seu cotidiano. Entre as conclusões que fazem parte das pesquisas, separamos algumas que, acreditamos, sintetiza os artigos que fizeram parte desta análise.

Iniciamos trazendo uma das conclusões de Kátia Agostinho (2014), que além de proporcionar discussões sobre a prática da participação democrática, conclui que “a defesa da participação infantil afirma a competência e a voz das crianças para, efetivamente, influenciar seus mundos sociais e culturais, sendo-lhes permitido opinar e participar na sua organização.” (AGOSTINHO, 2014, p.1138).

A influência nos mundos sociais e culturais de que Agostinho (2014) trata na conclusão de seu artigo, certamente inclui as perspectivas das crianças sobre a instituição de educação na qual a criança vivencia grande parte de sua infância. Também, recorreremos a Silva, Lima e Fernandes (2017) que apresentam como conclusão de seus estudos que:

pensar o espaço-tempo educativo com encantamentos e proposições com e por intermédio das crianças, permite rever concepções a respeito da infância, buscando reflexões que desencadeiam maneiras e modos outros de vivenciar as práticas pedagógicas. (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1018).

Aliado a essas considerações, outro aspecto que presumimos ser de extrema relevância e que é defendido como parte da conclusão de Barbosa (2014) em seu artigo é que “é certamente possível afirmar a participação das crianças na construção cultural do mundo.” (BARBOSA, 2014, p. 614). Ou seja, não há como desconsiderar a participação infantil nas discussões do contexto do qual as crianças fazem parte, como a sua escola, por exemplo.

Trazemos também, as contribuições de Marques (2017) que defende a importância que o campo da Sociologia da Infância vem ganhando nas discussões que entendem a participação infantil em situações que lhes digam respeito. Aponta, nas considerações finais de seu artigo que:

os aportes teóricos da sociologia da infância trazem contribuições importantes ao processo de construção de propostas pedagógicas para a Educação Infantil que de fato considerem as crianças enquanto pessoas que possibilitem o exercício da autonomia, o acesso ao conhecimento e à

cultura mais ampla, bem como o cuidado e a proteção necessário. (MARQUES, 2017, p.159).

E por fim, é possível dizer que a análise de todos esses pontos dos artigos nos possibilita indicar que a participação das crianças nas discussões dos dados coletados pode constituir-se como “lacuna” (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Portanto, como possibilidade de discussões que auxiliem os profissionais da educação infantil a colocar em prática o que trata documentos como o Marco Legal da Primeira Infância e a Base Nacional Comum Curricular.

Aliado a esse levantamento de produções, nos dedicamos a mais duas buscas em plataformas virtuais. As organizações das informações encontradas nessas buscas originaram dois artigos: “Percepções de crianças sobre o seu cotidiano escolar” (RADECK; BOTH, 2019)<sup>5</sup> e “Iniciativas de pesquisa com crianças: a tecnologia como apoio” (RADECK; BOTH; MACIEL, 2019).<sup>6</sup>

No primeiro artigo, a busca também foi por conhecer as produções relacionadas à participação infantil, utilizando outra base de dados. No segundo, o objetivo foi fazer um mapeamento dos artigos a partir da plataforma *Educa Produções Online*, no intuito de conhecer como recursos tecnológicos foram utilizados na recolha de dados em pesquisas com crianças.

Os três levantamentos de produções constituíram-se em apoio para essa dissertação, ora intitulada: “Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola: é possível melhorá-la a partir de suas opiniões?”.

Neste título trazemos dois termos que entendemos que merecem ser esclarecidos porque permearão o diálogo que pretendemos construir ao longo do texto. Assim, passamos a discutir as expressões “percepções” e “relações educativas” como componentes que merecem consideração tanto no texto como no cotidiano das instituições de educação infantil.

## 2.2 PERCEPÇÕES E RELAÇÕES EDUCATIVAS COMO COMPONENTES SUTIS NO COTIDIANO DA ESCOLA

---

<sup>5</sup>Trabalho apresentado na modalidade comunicação oral no evento ENFOC 2018- UNINTER/PR e publicado em anais em 2019.

<sup>6</sup> Trabalho apresentado no 7.º Congresso Brasileiro de Tecnologia Educacional da ABT-UEMG.

Como utilizaremos, com certa frequência, a palavra “percepções”, cabe-nos defini-la, no intuito de dividir com os leitores as características atribuídas a este vocábulo e a importância que assumirá durante nossas discussões.

Sinônimo de “finuras”: somos levados a pensar em “percepções” como o ponto de vista construído pelas sutilezas inerentes aos sentidos humanos, neste caso especificamente os infantis como: o sentir pelo olhar maravilhado, pelo olfato (des) pretensioso, pela audição sensível, pelo tato sentido com o corpo todo, e também, pela imaginação, pelo sonho, pela magia, pela curiosidade, pelo (des) concerto inerentes às crianças.

Como nos dizem Faria, Demartini e Prado (2009, p. 07) “os sentimentos são uma importante fonte de informações” e as crianças podem ser certamente ótimas informantes, ao considerarmos suas diferentes formas de expressarem seus sentimentos.

Assim, quando lemos “percepções”, lemos também “finuras”, lemos o que é percebido, sentido e expressado por meio de múltiplas formas de se relacionar com o mundo a sua volta, nesse estudo em especial, com as relações educativas que se estabelecem na escola<sup>7</sup>.

E ao adotarmos a expressão “relações educativas” entendemos que elas podem representar uma variedade de relações que ocorrem cotidianamente dentro de uma instituição de educação para a primeira infância. Talvez, possamos defini-las como uma “trama de acontecimentos e experiências que os meninos e meninas vivem nas instituições de educação infantil.” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 158).

Desta forma, ao pensarmos nas relações educativas, consideramos que essas tramas de acontecimentos e experiências vivenciadas no cotidiano da escola não podem se dar de modo fragmentado, ou seja, “nada está desconectado, nada está solto; crianças, adultos, famílias e contextos estão em uma interação mediada pela ‘ecologia educativa’, marcada por tempos, espaços e materiais.” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 163).

Assim, por meio dessa ecologia educativa as crianças podem ser nossas parceiras também na definição de para quais relações educativas devemos lançar nosso olhar, em dado momento.

---

<sup>7</sup> O conceito de escola que será usado neste estudo é o mesmo compartilhado por BARBOSA (2013): um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano.

E, é nesse caminho que nos lançamos a pensar na metodologia da pesquisa onde nossa intenção é focar nas discussões partilhadas com as crianças, incluindo, as problemáticas que vão surgindo, revelando nas minúcias uma pesquisa comprometida com a postura ética e de parceria com as crianças.

Mas antes precisamos pensar: que crianças são essas capazes de um processo de parceria com os adultos? De que infância pretendemos falar? Com o intuito de responder a estas questões trazemos a definição desses dois conceitos: crianças e infância.

### 2.3 CRIANÇAS E INFÂNCIA(S) EM MOVIMENTO

O entendimento das crianças enquanto sujeitos parceiros nas relações educativas pressupõem um processo compartilhado cujos diferentes pontos de vista devem ser considerados.

Nessa busca por destacar o lugar de quem olha, seja adulto ou criança, pressupõe-se discutir o lugar que esse sujeito ocupa dentro da escola e as relações que são construídas nesse espaço.

Quem nunca brincou, por exemplo, de “o chefinho mandou”? Brincadeira que vem passando de geração em geração e que faz parte da cultura das brincadeiras infantis. Um “chefeinho” representado por aquele que tem o poder de determinar que os demais cumpram um ordenamento. Quem não presenciou que muitas vezes é o adulto que assume esse papel tanto na brincadeira do “chefeinho” como nas rotinas diárias das instituições de educação infantil? É, em contrapartida dessa organização autoritária, adultocêntrica, pensada somente pelo adulto que é considerado o detentor do saber que trazemos para discussão a participação infantil.

Para definirmos a participação infantil, no contexto da pesquisa, consideramos pertinente discutir qual é a concepção de infância e de criança capaz de participar, por exemplo, da gestão de sua escola, como determina a BNCC.

Aqui nos valeremos por algumas vezes das contribuições da Sociologia da Infância (SI), dos estudos de Pinto e Sarmiento (1997), Faria e Finco (2011) e Belloni (2009) por considerar que esse campo pode nos fornecer ferramentas conceituais importantes para a compreensão e organização desta pesquisa.

Antes de nos dedicarmos a construção dos conceitos, consideramos importante destacar que no campo das ciências humanas, a sociologia da infância como um campo de estudos e investigação:

reside exactamente em partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Isto significa, no essencial, duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objecto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 24).

Assim, ao ter o ponto de vista infantil como apoio para entender as perspectivas das próprias crianças, aproximamo-nos da caracterização de contextos da infância mais fidedignos, no sentido de ser narrado por quem o vivencia cotidianamente.

A opção por trazer os conceitos da sociologia da infância para esta pesquisa justifica-se, entre outras razões, porque esse campo de estudo aponta para “novas perspectivas sobre as crianças, um olhar, um movimento contra o adultocentrismo.” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24). Ou seja, para nós, neste estudo, um movimento a favor de escolas da primeira infância organizadas priorizando a escuta das crianças, num processo compartilhado entre elas e os adultos.

Também, porque reconhecemos que não existem verdades absolutas sobre as crianças e suas infâncias e porque queremos contribuir com esse movimento que buscar romper com os estereótipos adultocêntricos que coagulam as ações pedagógicas nas instituições de educação no Brasil, sobretudo, as instituições de educação infantil. Assim:

encontrar na Sociologia da Infância o apoio para compreender as crianças e suas infâncias, denota que há um olhar específico na constituição das pesquisas que consideram a participação infantil como possibilidade para o protagonismo, em busca de reconhecer a importância de se considerar as percepções infantis sobre diferentes aspectos do cotidiano, na escola e fora dela. (RADECK; BOTH, 2019, p. 11).

Passemos então, a discutir dois conceitos importantes, apoiados na Sociologia da Infância, o de criança e o de infância, ou melhor, infâncias, como defendem estudiosos como Sarmiento e Marchil (2012), Faria e Finco (2011), Barbosa (2006), entre outros.



A discussão desses conceitos deve ser feita, a nosso ver, porque a forma de olhar para as crianças e suas infâncias representa a forma de considerá-las dentro do processo pedagógico, que devem estar sempre em movimento. Visto que, a forma de entendermos as crianças e as infâncias pode influenciar nas relações educativas que se constroem dentro das instituições de educação infantil.

### **2.3.1 Crianças: sujeitos nas relações educativas**

A criança, dentro de uma visão histórica passa de condições de “invisibilidade” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007) para uma condição de “cidadã de direitos”. Esse retrato que focaliza a criança através dos tempos pode ser aprofundado, também, em obras como as escritas por Kramer (2009), Faria e Finco (2011) e Sarmiento (2005), por exemplo.

Claro que essa condição histórica não é um percurso linear, em que começamos com uma concepção de criança invisível e assumimos integralmente uma concepção de criança cidadã. Dentro de uma mesma instituição de educação infantil, ainda podemos encontrar diferentes concepções. Isso pode acontecer também, dentro de uma mesma sala, com professores que trazem suas próprias concepções de criança, que vão sendo construídas a partir de suas experiências subjetivas, ampliadas, ou não, em processos de formação profissional.

No entanto, a partir dessa perspectiva de cidadã de direitos, as crianças passam a ser entendidas como “actores sociais de pleno direito” (SARMENTO, 2005), “sujeitos de direitos” (FARIA; FINCO, 2011). Tais adjetivos se contrapõem a entendê-la como passiva, frágil, entre outros, que levam a criança a ocupar um lugar somente de expectadora, até mesmo, dos locais destinados a elas, como suas instituições de educação.

Em contraposição a isso, preferimos enaltecer que:

crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373).

Animados com essa conceituação de criança proposta por Sarmiento (2005), que é a que nos impulsiona a querer tê-las como nossas parceiras nesse estudo,

buscamos identificar como são consideradas nos documentos que dão orientação as propostas que devem ser desenvolvidas na educação infantil.

Assim, quando procuramos a concepção de criança na BNCC, somos direcionados para o artigo 4.º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI- Resolução CNE/CEB n.º 5/2009). Aqui consideramos importante ressaltar que a BNCC faz, ao longo de seu texto, apontamentos importantes as DCNEI e, também por isso, recorreremos a este documento, na organização deste estudo.

Ao consultarmos as DCNEI encontramos que a criança deve ser considerada como:

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

Dessa forma, como um dos documentos mais atuais que deve orientar a organização pedagógica das instituições de educação infantil, a BNCC, declara que em termos legais é essa concepção de criança, com potencialidades, que precisa permear as relações educativas nas instituições que devem acolher a primeira infância.

Ter clara essa concepção de criança, e estando ela incorporada nas práticas pedagógicas, contribui-se para movimentos educacionais que vão se distanciando de uma prática pedagógica estritamente organizada pelos adultos, “dando maior visibilidade às crianças.” (FARIA; FINCO, 2011, p. 4). Com isso, contribuindo com uma escola com mais significado para elas.

Sobre essa possibilidade, de as crianças contribuírem com uma escola da infância significativa, Pinto (1997) traz para discussão, o que ele chama de dois postulados:

o primeiro é o de que as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efectivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. O segundo é o de que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, aprendidas, analisadas. (PINTO, 1997, p. 65).

Precisamos lembrar que as instituições de educação infantil são os espaços onde esses atores sociais, as crianças, vivem uma das fases potencialmente rica do desenvolvimento humano, que é a infância.

Assim, as crianças têm um modo próprio de viver a infância na escola e fora dela. E para nós, é importante entender como isso acontece no intuito de refletir de modo cuidadoso sobre as instituições de educação para a primeira infância.

Atreladas a essas considerações sobre o conceito de criança, termo impregnado de elementos históricos, passamos a tratar do conceito de “infância” que da mesma forma, traz as marcas políticas, culturais, sociais específicas de cada período.

### **2.3.2 Infância ou Infâncias: histórias iguais, histórias diferentes**

Talvez, não se possa começar, de melhor forma, a falar de infância do que com o poeta Mia Couto, para ele, “a infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar”.

Esse encantamento que precisa ser fruído nos espaços coletivos destinados à educação de meninos e meninas que pertencem a este tempo geracional, a infância.

No entanto, os registros históricos sobre a geração infância abrangem também situações como a de estar “a margem das organizações sociais.” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 21). Da marginalidade, passou por inferências políticas, culturais até ser considerada como tema central de pesquisas, ou seja, constituindo-se como aspecto de relevância social.

Nos estudos de Rocha (1999) e Barbosa (2006), por exemplo, podemos encontrar importantes considerações, que contribuem para a memória de diferentes infâncias já vividas que “resulta e é resultante de diferentes constituições sociais.” (ROCHA, 1999, p. 39).

Assim como para a conceituação de criança, emprestamos também da sociologia da infância (S.I) contribuições para o conceito de infância enquanto “categoria social”. Para Sarmento:

a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2005, p. 25).

Portanto, para ele, a infância é construída socialmente. Se é uma construção social, concordamos com autores que abrem para a perspectiva de considerar que “ora a infância é singular, ora é plural” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 18), ou seja, “as infâncias”.

Para Nascimento (2011), por exemplo, há uma polêmica discussão entre pesquisadores que envolve “a defesa de uma infância, a partir do que as crianças têm em comum, como categoria geracional, ou de várias infâncias, destacando particularidades.” (NASCIMENTO; 2011, p. 43).

Destarte, pensar em infâncias, no plural, requer reconhecer que cada grupo de crianças vive essa fase da vida de maneira distinta de outros.

Assim, “podemos pensar na infância como categoria geracional permanente, mas diversa entre contextos sociais específicos.” (SARMENTO; MARCHIL, 2012, p. 17). Por exemplo, o grupo de crianças, parceiro nessa investigação, que vivem suas infâncias num bairro de Curitiba/PR têm características próprias, que se diferem das infâncias em “contextos da Amazônia” (SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p.161). Isso acontece mesmo com as crianças curitibanas e amazônicas pertencendo ao mesmo grupo geracional.

Assim, podemos compreender que “uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição sócio-econômica e cultural, diferentes infâncias.” (ROCHA, 1999, p. 39).

Refletir sobre essas concepções de criança e infância (as) nos leva a indagar sobre a escola que precisa ser construída por meio de “projetos de cumplicidade do adulto com as crianças.” (FARIA; FINCO, 2011, p. 6) e também, em estratégias formativas para o desenvolvimento profissional que fomente a efetiva escuta infantil.

Para contribuir com esses projetos de cumplicidade do adulto com as crianças, apostamos no potencial da ação de ouvir as crianças e buscar os seus pontos de vista na reorganização das instituições das quais fazem parte. Mas, antes, queremos enfatizar a importância de um processo compartilhado entre adultos e crianças dentro da escola.

#### 2.4 CRIANÇAS E ADULTOS: PARCEIROS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS NAS INSTITUIÇÕES PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Aqui, precisamos fazer uma consideração importante, na qual crianças e adultos são considerados como “parceiros sociais”. (PRADO, 2009, p.107). Isto é, são parceiros com pontos de vista próprios, construídos socialmente, com especificidades próprias da geração a que pertencem, mas, sobretudo devem ser sujeitos em processos de parceria dentro da escola.

Assim:

apesar de as crianças possuírem características distintas das dos adultos, elas também têm pontos de conexão. As crianças são criativas, sonhadoras e inventivas como muitos adultos e também estão imersas em problemas e dúvidas como todas as pessoas. (BRASIL, 2009, p. 25).

O que tomamos, em específico, desta citação, é que a escola é constituída por pessoas. Pessoas que sonham, inventam, têm dores, encantos, vislumbram soluções e experienciam problemas que as constituem como únicas, singulares. Com isso, têm bagagens pessoais, culturais, sociais, políticas, semelhantes e distintas, e, que podem contribuir para processos de parceria.

Nessa parceria pode-se dizer que:

a prática cultural nos mostra o mundo construído e recriado por meio da ação do homem sobre os espaços e tempos sociais e nesse contexto o adulto e a criança vão se constituindo e formando-se numa ação compartilhada por uma articulação dinâmica entre: as dimensões cognitivas, afetivas e sócio-cultural. (LUZ; MELLO, 2015, p.19336).

Aproveitamos desta citação de Luz e Mello (2015) para trazer algumas questões que talvez causem confusão quando discutimos o conceito de crianças e adultos dentro de ações compartilhadas na escola. O que queremos deixar claro é que:

- a) aqui não pretendemos negligenciar a função do adulto dentro da escola, ao defender que o ponto de vista da criança seja conhecido. Muito pelo contrário, a responsabilidade do adulto, profissional da educação infantil, diferencia-se, de certo modo, pois precisará garantir que a opinião das crianças seja considerada. Nesse processo, precisará fazer ponderações, negociações, abrir mão ou defender, ou seja, incluir-se dentro de um processo democrático;
- b) também não queremos dizer que todas as “vontades” das crianças precisam ser atendidas. Estamos falando de uma prática cultural participativa, portanto de aprendizagens para todos;

c) e por fim não estamos falando em fazer de conta que a criança é ouvida. Estamos falando em práticas respeitadas entre adultos e crianças.

Para este estudo em especial, estamos falando de crianças e adultos enquanto parceiros sociais na construção de relações educativas significativas nas instituições para a primeira infância. Estamos falando de relações nas quais “adultos e crianças aprendem juntos, um com o outro” (REIS, 2009, p. 119), em que, também, o ponto de vista infantil é defendido como componente para avaliação e reorganização de sua escola.

#### **2.4.1 Ponto de vista infantil: componente para avaliação e reorganização**

A partir daqui, queremos pensar em como essas questões ajudam a discutir a participação de crianças da primeira infância como potencialidade para o desenvolvimento de “ações avaliativas” (BOTH, 2012) no sentido de qualificar as escolas da primeira infância. Com isso, presumimos que as percepções infantis podem elencar indicadores de melhoria da própria escola. Podemos dizer que:

trata-se de corresponsabilidade técnica e pedagógica no sentido de melhoria do ambiente educativo em que essas crianças passam grande parte da sua infância. Pensar nessas questões e relações é uma forma de respaldar a importância de conhecer as percepções de crianças sobre o seu cotidiano escolar. (RADECK; BOTH, 2019, p.10).

Mas que relações são essas que são construídas dentro das instituições de educação infantil?

Optamos por tratar delas mais adiante, evidenciando a parceria das crianças, em processo de descobertas compartilhadas entre adultos/crianças/pesquisadores. Nesse processo, as percepções infantis sobre essas relações educativas serão discutidas como proposta de melhoria de sua escola, vislumbrando estabelecer parcerias com as crianças dentro de um processo avaliativo.

O que queremos esclarecer, nesse ponto do texto, é nossa concepção de avaliação entendida como:

ação imprescindível em qualquer momento da vida do ser humano. Dessa forma, ela se põe com naturalidade a serviço da educação, aproximando experiências de aprendizagem, desenvolvimento humano, melhoria de qualidade de vida, bem-querer, elevação de autoestima e valorização de iniciativas entre as pessoas. Entende-se que a avaliação assim concebida

possa ser melhor colocada a público e aceita como parte indispensável em qualquer processo de aprendizagem. (BOTH, 2007, p. 24).

Sentimo-nos agraciados quando encontramos na citação de Both (2007), tanta sensibilidade ao tratar da avaliação como uma ação necessária e que não discrimina, mas inclui, apontando possibilidades para “qualquer momento da vida do ser humano”, nas palavras do autor. Aqui, tomamos esse conceito para a fase da primeira infância, que possui especificidades importantes e que é foco deste estudo, na tentativa de levantar questões que auxiliem na qualificação das escolas infantis.

Quando pensamos na qualificação das escolas de educação infantil pensamos numa escola que atenda às perspectivas das crianças, que garanta que possam viver em espaços pensados para a infância, organizados também a partir de quem faz parte dessa categoria geracional. Deste modo, “é preciso ter o cuidado de fazer dessas instituições lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas e suas formas de pensar, sentir e expressar-se [...]”. (NUNES; CORSINO, 2009, p. 32).

Destarte, pensamos que não há outra forma de fazê-lo a não ser conversando com as crianças. Conversando de diferentes maneiras, dos modos que elas consigam se expressar e a partir disso, construindo conhecimentos sobre as infâncias, que ajude na organização de espaços para elas.

Aqui, considera-se importante ressaltar que:

só faz sentido estudar a infância se queremos com nossos resultados contribuir para melhorar a qualidade das ofertas de situações positivas e emancipadoras de socialização para todas as crianças [...] ou uma educação mais sintonizada com seus desejos e necessidades. (BELLONI, 2009, p. 134).

Nossa proposta, neste estudo, tem também esse intuito, de provocar reflexões sobre a qualidade dos espaços das escolas das crianças.

Desta forma, a “qualidade é um processo participativo, no sentido de que a sua realização comporta a ação sinérgica de vários protagonistas da cena educativa.” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 34). Aqui, neste caso, tomaremos o ponto de vista infantil, como um componente de destaque.

Optamos por recorrer ao documento: Contribuições para a política nacional (2015), que de modo integrativo aborda a questão que defendemos nesse ponto do texto sobre a qualidade nas instituições de educação infantil que requer considerar

também o ponto de vista da criança. No entanto, isso não se dá de modo simplista, mas sim, construído por meio de um processo de participação. Assim, no documento (MEC; SEB; COEDI, 2015, p.29) encontramos que:

no âmbito da instituição de Educação Infantil, a qualidade se relaciona com o que as pessoas participantes e interessadas consideram desejável, oportuno e significativo em relação ao trabalho pedagógico ali realizado. Nesse sentido, para que aconteça a negociação, requer-se a expressão dos vários pontos de vista, diferentes entre si ou não. Qualidade não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer **participação**. (grifo do autor),

A partir dessas delimitações de conceitos nos lançamos na busca teórica por considerações que nos auxiliem na organização prática da pesquisa que pretendemos desenvolver com as crianças, na busca por conhecer as percepções infantis de determinados grupos e as possíveis relações com a avaliação e reorganização da escola.

## 2.5 PESQUISA COM CRIANÇAS

Ao nos posicionarmos a favor de desenvolver pesquisas com crianças trazemos para discussão a defesa de que não se pode tomar decisões baseadas unicamente na opinião de adultos quando as crianças estão diretamente envolvidas na concessão do serviço. Quando pensamos na escola, por exemplo, como ambiente de relações educativas, de boa qualidade é importante saber o que pensam as crianças a este respeito e considerar suas opiniões na avaliação e (re) organização da instituição.

Uma pesquisa com crianças é diferente de uma pesquisa sobre crianças. Em uma leitura apressada, talvez o “com” e/ou o “sobre” passem despercebidos. Em uma pesquisa “sobre” crianças o adulto imprime o seu olhar de pesquisador sobre o seu foco de estudos, contudo, em uma pesquisa “com” crianças a perspectiva é de parceria entre o ponto de vista infantil e o do adulto.

Assim, se em uma pesquisa “sobre crianças” há cuidados a serem observados, em uma pesquisa “com crianças” os cuidados pedagógicos devem ser redobrados, visto que “o planejamento da pesquisa é muito importante, pois determinará o que pesquisar, como coletar os dados e como analisá-los.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.21).



A escolha dos possíveis instrumentos para coleta de dados com crianças deve ser cuidadosa. Quando usamos a expressão “possíveis instrumentos” é porque entendemos que numa pesquisa com crianças, os instrumentos também vão sendo escolhidos com elas e/ou por elas, no processo da pesquisa. Sendo assim, é necessário que se vá pensando sobre esse assunto na busca de um processo de pesquisa que garanta: ouvir as crianças e compreender as infâncias. No entanto, não estamos nos referindo a qualquer tipo de estratégia, mas de “possíveis estratégias metodológicas que valorizam as crianças e apontam formas diferentes de fazer ciência, envolvendo-as nesse processo.” (DELGADO; MULLER, 2005, p.175).

Para a coleta e análise de dados fazemos questão de considerar, elementos que atualmente fazem parte da cultura infantil, como os elementos com representatividade tecnológica como o *tablet*, o projetor e o *notebook*. Isso porque, estamos na defesa de uma criança inserida ativamente nos processos culturais que ajudam a construir a categoria infância, que as representa.

Dessa maneira, ao pensarmos em incluir instrumentos tecnológicos, na coleta e análise de dados, assume-se que nossas crianças pequenas fazem parte de uma cultura digital, onde o celular, o *tablet* e computador estão entre os recursos utilizados por elas, podendo, inclusive formalizar as possibilidades de recolha e análise de dados. Assim:

encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registro em vídeo e em fotografia é uma atitude indispensável para lhes facultar documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 60).

E são justamente essas representações acerca de seus pontos de vista sobre aspectos das relações educativas que tomamos como apoio para o estudo, enfatizando a parceria com as crianças no processo de pesquisa.

Ainda entendemos que “na investigação participativa com crianças é indispensável considerar uma multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças.” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 59).

Nossa busca teórica procurou entender também a postura de um pesquisador adulto que pretende desenvolver uma pesquisa com crianças, visando levantar

aspectos que auxiliem a organizar uma metodologia coerente e que realmente priorize a parceria com os meninos e meninas.

Assim, as leituras nos direcionaram a ampliação de conhecimentos de temas como a “ética na pesquisa com crianças” (FERNANDES, 2016), “questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças” (CORDEIRO; PENITENTE, 2014), “metodologias participativas” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005), “desafios na condução de pesquisas com crianças” (FAVORETO; ENS, 2015), entre outros.

A partir dessa base teórica sobre pesquisa com crianças nos organizamos para a entrada no campo de pesquisa, descrita no próximo capítulo.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*O pesquisador desvenda mistérios!  
(Verônica, 4 anos)*

O estudo está organizado em bases qualitativas por entender que esta abordagem de pesquisa “explora as características dos indivíduos e o cenário que não podem ser facilmente descritos numericamente.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73). De acordo com isso, optamos por um estudo embasado em uma pesquisa descritiva com características de observação participante.

Segundo os mesmos autores, a observação participante “possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro deste grupo.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 201). Trataremos de compartilhar como se deu o processo da observação participante no tópico intitulado “o intenso processo de coleta e de análise preliminar de dados”, descrito mais adiante.

Moreira e Caleffe (2008) contribuem ainda dizendo que a pesquisa descritiva tem por objetivo “estudar as características de um grupo [...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 70), como é o caso desta dissertação.

O estudo foi organizado considerando as seguintes etapas: (a) revisão de literatura, (b) coleta de dados, (c) análise e discussão, (d) organização de um curso de formação na modalidade a distância.

Como o tempo ainda permite manter-nos “criancistas”, “criançólogos”, emprestando as expressões de Faria; Demartini; Prado (2009), na organização dos procedimentos metodológicos nossa criança interior, alerta, ativa, ainda arteira logo entoou a expressão “faz de conta”, elemento brincante, como possibilidades para o “quebra-gelo” na pesquisa. Então, apostamos no lúdico como possibilidade de auxiliar nessa pesquisa com crianças, de nos aproximar ainda mais delas, de “suas formas de expressão, das brincadeiras, das culturas às quais pertencem e produzem no seu dia a dia.” (GOBBI, 2009, p.71).

Aliada a essa escolha metodológica, optamos pela proposição do *tablet* como instrumento para captar e registrar as imagens escolhidas pelos meninos e meninas. Como parte deste processo, decidimos por retomar as fotografias produzidas pelas crianças como elemento disparador para falar mais sobre elas. Assim, passamos a

utilizar o *notebook* e o projetor de imagens como forma de que as fotografias fossem compartilhadas e de que todo o grupo pudesse conversar de forma dialógica sobre elas, num processo de análise preliminar.

Outros instrumentos também foram fundamentais na recolha de dados com as crianças, como o diário de campo e a gravação de áudio no celular como modo de rememorar as conversas com os meninos e meninas. Outra importante forma de expressão foram os desenhos feitos por eles.

Além disso, optamos por considerar a “fala conjugada” (GOBBI, 2009), ao desenho como proposta da autora, mas também a todo e qualquer instrumento de coleta e análise de dados que nos favoreceu na pesquisa.

Os dados coletados juntamente com as crianças, foram analisados e relacionados com os princípios da BNCC, em termos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Buscando analisar de que maneira as percepções das crianças sobre as relações educativas da sua escola podem auxiliar (ou não) na melhoria da instituição de educação da qual fazem parte. Para isso, utilizamos a proposta de (BARDIN, 2016) para a categorização de dados. Seguindo a proposta da autora realizamos as três etapas organizacionais.

Primeiramente, realizamos a pré-análise na qual organizamos o material de forma a torná-lo operacional e, a seguir a elaboração de indicadores. Para a organização desta etapa utilizamos os registros em diário de campo, as gravações em áudio, as fotografias e os desenhos. Na segunda etapa, organizamos a exploração do material agrupando as palavras por segmentos para codificação, classificação e categorização dos termos mais relevantes. Na terceira etapa, garantimos o tratamento dos resultados, inferência e interpretação culminando na análise reflexiva e crítica.

Com base nessa análise das percepções infantis e as possíveis relações com a avaliação e reorganização da escola buscou-se organizar um curso de formação de professores na modalidade a distância. Tal curso vem com o propósito de contribuir com um movimento para uma educação baseada na participação infantil em parceria com os profissionais adultos que juntos integram a escola.

Para que pudessemos utilizar efetivamente os instrumentos de coleta de dados citados, realizamos levantamento bibliográfico, buscando de modo criterioso, nos familiarizar o máximo possível com as produções que abordassem questões pertinentes à pesquisa, como: questões éticas, legais e /ou instrumentais.

Algumas ações foram pensadas para um direcionamento inicial da coleta de dados com as crianças e foram essenciais para a sistematização do estudo. São elas:

1. as conversas com as crianças foram gravadas para que fossem ouvidas posteriormente e transcritas em trechos pertinentes à pesquisa;
2. algumas questões foram anotadas em diário de campo, pois as crianças comunicam-se de diferentes formas e nem todas estavam sendo contempladas pela gravação de voz, pelo registro fotográfico ou pelo desenho. Tanto as falas das crianças, quanto os registros do diário de campo, utilizados nesta dissertação, recebem formatação específica no texto, com o propósito de distingui-las de citações. Tal formatação inclui recuo e uso do itálico.
3. as crianças foram convidadas a fotografar elementos do espaço escolar dos quais gostam e dos quais não gostam, como uma forma de expressar-se;
4. as fotos produzidas pelas crianças foram retomadas na projeção de imagens para que as crianças se sentissem instigadas a falar sobre elas;
5. os desenhos foram mais uma forma de garantir a expressão infantil;
6. a questão lúdica fez parte de todos os momentos como forma de “quebra-gelo” e de motivação para a pesquisa.

Aqui, queremos ressaltar que nossa intenção sempre foi focar nas discussões compartilhadas com as crianças, incluindo as questões que foram surgindo durante a pesquisa, revelando nos seus pormenores uma pesquisa comprometida com a postura ética e de parceria com as crianças. Como por exemplo, respeitando a opinião dos pais ao não autorizarem a participação do filho; ou respeitando a opinião da criança quando por hora, não estava interessada em participar da dinâmica da pesquisa, aceitando-a com alegria quando decidia retornar.

Com isso, talvez o papel do pesquisador adulto passe a consistir em compartilhar com as crianças os interesses de cada etapa da pesquisa, para então, em parceria com elas formalizar a coleta de dados, tendo um “cuidado específico que é atentar-se para uma participação efetiva das crianças, pelo viés das crianças e não dos adultos.” (RADECK; BOTH, 2019, p. 11). Cuidado esse, possivelmente importante para todas as etapas de uma pesquisa com crianças.

### 3.1 QUESTÕES ÉTICAS

Para realização da pesquisa foram essenciais alguns cuidados específicos, visto que se trata de uma pesquisa que envolve o contato direto com crianças.

Em primeira instância, a pesquisa precisou passar pelo comitê de ética, que engloba uma série de documentos, com o intuito primeiro de zelar pelo bem-estar das crianças envolvidas, conforme parecer consubstanciado, no anexo A. Entre os documentos, solicitados está a carta de concordância das instituições participantes. Na esfera pública, outro passo ainda foi necessário: a solicitação de liberação para pesquisa pela mantenedora.

As questões éticas, que envolvem a formalização do estudo, denotam cuidadosa pesquisa, análise e registros em documentos próprios. São passos importantes tanto de procedimento ético como de respaldo legal.

Nesse processo, há um conjunto de aspectos a ter em conta para dotar de critério e rigor, nomeadamente: é fundamental que aos participantes seja providenciada informação relevante para que possam ter opiniões sustentadas acerca do processo; é fundamental que se assumam enquanto ato explícito, ou seja, que se concretize em um momento em que os participantes tenham a possibilidade de apresentar o seu acordo, que pode ser verbal ou escrito; é fundamental que seja voluntário, sem provocar na criança qualquer sentimento de coerção, tornando sempre explícito que pode ser constantemente renegociado e renovado, criando com a criança mecanismos que lhes permitam abandonar o processo em qualquer momento. (FERNANDES, 2016, p. 765).

Além disso, os pais das crianças tiveram acesso a um documento com as informações iniciais da pesquisa e precisaram assinar a ciência e autorização para que a criança pudesse participar.

### 3.2 CONTEXTOS DE PESQUISA: UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA E UMA PRIVADA

A pesquisa foi realizada em parceria com crianças de uma instituição de educação infantil pública e outra privada, ambas pertencentes ao município de Curitiba/PR.

Essa opção se deu com respaldo na BNCC que enfatiza que as orientações deste documento devem ser seguidas pelas instituições do território nacional independente das suas especificidades. Participaram da pesquisa 42 crianças entre 4 e 6 anos. Essa abrangência na idade das crianças se deu principalmente pelo tempo em que permanecemos em campo e pela observância da Resolução n.º 2, de 9 de outubro de 2018, que dá orientações para a efetivação da matrícula. Assim,

nas turmas encontramos crianças que fariam 5 anos durante o ano, portanto, com 4 anos, e outras que, devido à data de corte, terminariam o ano escolar com 6 anos.

Na instituição pública a turma era composta por 29 crianças e uma delas não foi autorizada por seu responsável a participar da pesquisa. Na instituição privada a turma era composta por 17 crianças, sendo que três pais optaram por não autorizar a participação de seus filhos na pesquisa<sup>8</sup>.

Na discussão dos dados coletados, em parceria com as crianças, pela semelhança das indicações feitas pelos meninos e meninas das duas instituições, optamos por tratá-los de modo integrado, indicando a instituição somente quando aparecer algo bastante específico, como algum elemento representativo somente daquele espaço educativo.

O processo de pesquisa iniciou com todas as crianças que foram autorizadas a participar. No entanto, a continuidade sempre dependeu do interesse de cada uma nas propostas de coleta e análise de dados.

### 3.3 O INTENSO PROCESSO DE COLETA E DE ANÁLISE PRELIMINAR DE DADOS

Os dias que antecederam a entrada no campo de pesquisa foram, em certa medida, de apreensão, mesmo atuando com crianças há tanto tempo.<sup>9</sup> Foram de apreensão, talvez, por entender que há muito de belo na teoria das pesquisas com crianças, que há essa beleza também na prática, mas que a pesquisa prática é “incerta”. E a incerteza leva a questionar nossa possibilidade de tentativa de “olhar com olhos de criança” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 215), de nos colocarmos realmente como suas parceiras, de nos desprendermos do ímpeto de controle, inerentes a nós, adultos.

Na verdade, era chegada a hora de “colocar à prova algumas das concepções sobre prática pedagógica, prática em pesquisa de campo, entre outras coisas, que trazia embutida em meu olhar.” (GOBBI, 2009, p. 84). Ou seja, era chegada a hora de colocar em prática experiências ou a falta delas, conhecimentos teóricos

---

<sup>8</sup> Considerando esse fator como primordial relacionado à ética em uma pesquisa com crianças, ficou definido que as crianças participariam de atividades semelhantes com os profissionais da escola, mas não teriam relação direta com a pesquisa.

<sup>9</sup> Nesse capítulo, retomaremos em alguns trechos a escrita em primeira pessoa do singular por se tratar de experiência individual no campo de pesquisa.

adquiridos e a adquirir, bem como, expectativas, que viriam a dar suporte prático ao estudo.

### **3.3.1 A entrada no campo: conhecendo os parceiros de pesquisa**

O primeiro contato formal para compartilhar os objetivos, o encaminhamento prático da pesquisa, as intenções iniciais, guardam certa ansiedade por saber como será a recepção e se a pesquisa será permeada pela aceitação ou não.

Nesse caso, nosso “primeiro encontro” em cada uma das instituições sinalizou boa possibilidade de aceitação, tanto pelas equipes gestoras como pelas professoras. Nos adultos percebemos o compartilhamento dos mesmos interesses por meio de conversas rápidas: saber o que as crianças têm a nos dizer sobre a escola.

Questões como o encantamento da proprietária da escola em utilizar as perspectivas das crianças na construção do espaço para onde as turmas da educação infantil serão realocadas: *“vamos transferir as turmas de educação infantil para outro local, vai ser importante saber o ponto de vista delas sobre o espaço”* (Diretora da instituição privada- Diário de Campo -28/03/2019). Ou da diretora da escola pública em utilizar as informações colhidas com as crianças para enriquecer os espaços. Ambas, animam o processo inicial de pesquisa.

No entanto, embora entendendo a importância dos adultos nesse processo e a sua relevante contribuição para viabilizar a entrada no campo de pesquisa temos que registrar que nossa ansiedade maior foi pela aceitação das crianças, uma vez que elas seriam nossas parceiras ativas no estudo.

E nesse sentido, duas pequenas anfitriãs, de mãos dadas, se dirigem a pesquisadora e perguntam: qual é o seu nome? E nesse rápido momento foram feitas as primeiras apresentações e as meninas, ainda de mãos dadas, retomam seus lugares.

Como pesquisadora, ansiosa pela aprovação das crianças, considero esse um bom sinal: uma possibilidade de aceitação por elas. Na primeira instituição o veredito parece ser: aceita!

Na outra instituição, as crianças também são acolhedoras, compartilham suas impressões, dão atenção à pesquisadora e o veredito também parece ser: aceita!



O reconhecimento do campo de pesquisa é uma possibilidade de ter uma primeira impressão sobre o espaço, as pessoas (adultos e crianças), os objetos, as relações, e, poder dizer: Oba! Fui bem recebida!

Depois disso, a importância de considerar as questões éticas de comunicação da pesquisa e formalização, em documento próprio, de assinaturas dos responsáveis pelas crianças, para com isso, organizar o início efetivo com nossas companheiras no estudo.

### 3.3.2 Rodas de conversa

Uma roda de conversa foi a escolha inicial para compartilhar com as crianças o que eu estaria fazendo na escola delas nos próximos dias. “No contexto da investigação com crianças, a roda de conversa poderá ser um instrumento metodológico de pesquisa, pois tem uma dinâmica que favorece a autonomia infantil durante a expressão de ideias e opiniões”. (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015, p. 326).

A proposta foi de organizarmos uma roda, para tal sentamos no chão e iniciamos um diálogo. Você pode estar imaginando que eu, enquanto adulta, dei o tom inicial das apresentações, mas, não. Em uma das escolas um menino começou se apresentando e logo seus colegas sentados mais próximos a ele. Como eu já havia passado rapidamente pela sala, em momento anterior, para conhecer o espaço, as crianças lembraram-se de mim.

Nossa roda de conversa prezou inicialmente pelas apresentações de todos os integrantes. Conteí para as crianças onde eu trabalhava, o que fazia e que também era uma pesquisadora. Quando perguntei às crianças se elas sabiam o que uma pesquisadora fazia, uma menininha, sentada perto de mim disse animada: *desvende mistérios*. Outro menino disse que parece que o pesquisador “*desvende mistérios igual aos detetives do prédio azul*”<sup>10</sup>. Embarquei nos conceitos deles e disse que era isso mesmo: que o pesquisador quer saber sobre as coisas e que eu era uma pesquisadora que queria descobrir coisas sobre a escola das crianças, desvendar alguns mistérios. Mas, que não queria descobrir sozinha.

---

<sup>10</sup> Série de televisão brasileira também conhecida pela sigla D.P.A, muito conhecida pelas crianças.

As crianças foram trazendo muitos elementos para a conversa, como por exemplo, sobre ter “*pesquisador que desvenda mistérios de fantasmas*”. Já tinha considerado em meu planejamento o elemento “faz de conta” como uma estratégia de natureza simbólica para a pesquisa e entendi, nas falas das crianças, que elas foram dando aval para incluir muita imaginação no percurso investigativo. Foi então que<sup>11</sup>:

*contei que uma pesquisadora adulta como eu, precisa ler muito, estudar, escrever e que numa tarde em que eu estava escrevendo que as crianças são inteligentes, espertas, que elas sabem muitas coisas, escutei um barulho atrás do meu sofá. Foi então que deixei as coisas que estava escrevendo e fui lá ver o que era. Quando vi achei que era coisa dos meus filhos, mas eles estavam na escola, então não poderia ser. As crianças estavam atentas, me escutando, queriam saber o que estava atrás do meu sofá. Então continuei contando que dois olhinhos se abriram e que um amigo pouco maior do que o tamanho de uma régua escolar me contou que na hora em que escrevi que as crianças eram muito inteligentes, espertas e que sabiam muito sobre a escola, um portal se abriu e ele conseguiu chegar até o nosso planeta, vindo parar atrás do meu sofá. Disse que o portal se abriu porque houve uma conexão, porque no planeta dele todos acreditam nas crianças e eles querem conhecer a escola das crianças do planeta Terra. Contei para as crianças que eu e meu amigo do planeta Imaginação combinamos que eu ia convidar algumas crianças para tirar fotos de coisas legais da escola e de coisas que poderiam ficar mais legais. Contei que meu amigo disse que no planeta dele existe uma coisa chamada “tablet” que eles usam para fotografar e que eu tinha falado que no nosso planeta também existem os tablets. As crianças estavam envolvidas, queriam saber mais coisas sobre o meu amigo, queriam sair fotografando, me contaram algumas coisas que mais gostavam. Expliquei a elas que os pesquisadores precisam planejar suas ações e que tínhamos algumas coisas para decidir. Combinamos o dia em que eu voltaria e o que iríamos fazer e uma das crianças sugeriu marcar a data no calendário da turma. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).*

Expliquei mais algumas coisas para as crianças, como:

- eu era uma pesquisadora que estava fazendo uma pesquisa com crianças e que elas estavam sendo convidadas para fazer parte do grupo de pesquisadores;
- nessa pesquisa elas poderiam escolher um nome de pesquisador. Algumas delas foram falando sobre os nomes que gostariam de adotar;

---

<sup>11</sup> Os registros de diário de campo recebem formatação específica com a aplicação do itálico e com recuo diferenciado das citações para facilitar sua identificação durante a leitura.

- precisávamos de autorização dos pais para elas participarem;
- com a nossa pesquisa poderíamos ajudar outras crianças a deixar a sua escola mais legal, além de ajudar nosso amigo do planeta Imaginação.

As crianças se mostraram muito animadas querendo participar. Claro que, além disso, me contaram muitas outras coisas: sobre as letras de seus nomes, sobre a profissão de alguém da sua família, sobre algo que aconteceu com seu *tablet*, sobre o melhor amigo que tinha faltado naquele dia.

Também já foram apontando elementos específicos para a pesquisa como um menino que disse que uma das coisas que mais gostava na escola era o judô, mas que como o pai e a mãe querem comprar uma casa, agora ele não está participando desta atividade.

Antes de encerrarmos nossa roda de conversa, uma das crianças pediu para que eu lesse o que estava escrito em uma agenda que estou utilizando como diário de campo e apoio para as memórias. Nesse caso havia feito uma lista de coisas que queria lembrar-me de compartilhar com as crianças. Li minhas anotações para elas. Pronto, já estávamos estabelecendo uma relação de pesquisadores, dentro de um grupo, com o objetivo de ajudar a deixar nossas escolas melhores sob o ponto de vista das crianças.

Na outra instituição parceira, cheia de crianças conversadeiras que gostam de contar as coisas que lhes vêm a mente, a roda de conversa, como a exemplo da primeira instituição, girou em torno de uma explicação franca do meu objetivo principal de estar com elas. Falamos da pesquisa de mestrado e que queria convidá-las para serem minhas parceiras/pesquisadoras. As crianças de pronto aceitaram.

As crianças fizeram perguntas, conversamos sobre algumas possíveis dinâmicas para a pesquisa e encerramos nossa roda de conversa, animados com as possibilidades que tínhamos pela frente.

As rodas de conversa possibilitaram trocas importantes para esse primeiro encontro entre pesquisador/adulto e pesquisador/criança<sup>12</sup>.

A partir das conversas, nas rodas, saímos com informações para a escolha de um nome fictício<sup>13</sup> para participar da pesquisa. Cada criança foi escolhendo o seu,

---

<sup>12</sup> Adotamos este termo, porque durante toda nossa permanência no campo, as crianças se engajaram no processo de pesquisa.

<sup>13</sup> Todos os nomes relativos às crianças que aparecerem na pesquisa são nomes fictícios escolhidos por elas mesmas. Para facilitar a identificação durante a leitura, optamos por deixá-los em itálico, assim como as suas falas.

primordialmente levando em conta questões afetivas como o nome de alguém da família como pai, primo; algo relacionado à ludicidade como personagens de filmes infantis ou desenhos animados; ou ainda alguma fruta, comida, flor de que gostam. Como diz a *Matinho*: “*pode ser um nome de um super-herói*” tentando ajudar os colegas a se decidirem.

É importante ressaltar que as crianças perguntaram qual seria o meu nome de pesquisadora, quando arranjei um crachá e um nome fictício para mim também. Durante todo o processo de coleta de dados nos chamávamos de pesquisadores. Quando as crianças queriam chamar minha atenção para algo, por exemplo, falavam: “*pesquisadora Amora, quero falar também!*”.

### **3.3.3 Fotografias: o *tablet* como um recurso para o registro do ponto de vista infantil pelas próprias crianças.**

Para referenciar o uso e indicação de recursos midiáticos na educação infantil, recorreremos ao artigo 9.º da Resolução 05/2009 que indica diretrizes para essa etapa da educação. Tal documento afirma a necessidade de garantir experiências que “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2009), como o *tablet*, por exemplo.

Assim, entendemos que ao priorizarmos o olhar da criança precisamos confiar no seu potencial para produzir as fotografias/informativas sob o seu ponto de vista. Ao utilizarmos a expressão “fotografias/informativas” entendemos que há potencial revelador nesse tipo de documentação feita pela criança.

Destarte:

a questão do olhar nunca esteve tão presente no foco das discussões sobre as culturas e as sociedades; voltar-se para a constituição de olhares para as infâncias é imprescindível e as fotografias se oferecem como mote para contribuirmos com os debates. O convite está feito. (GOBBI, 2011, p. 154).

Com esse entendimento, a dinâmica dos registros fotográficos aconteceu em dois momentos em cada uma das instituições parceiras na pesquisa.

Num primeiro momento, a proposta feita às crianças foi de que saíssemos pela escola, em pequenos grupos, para que elas me contassem e fotografassem o que consideram “mais legal na escola”, ou seja, “o que elas mais gostavam”.

Sáimos em grupos formados por quatro crianças/pesquisadoras e a pesquisadora/adulta e fizemos uma pequena roda para os combinados iniciais, como não fotografar pessoas<sup>14</sup> e tirar quantas fotos quiser do que escolheu como preferido. Também conversamos sobre questões práticas como forma de lembrar ou até mesmo de compartilhar conhecimentos sobre a função de ligar/desligar, o acesso a câmera, o zoom, onde “aperta” para registrar a foto, por exemplo. As próprias crianças foram solicitando informações sobre essas questões, pois algumas ainda não tinham usado ou tinham usado há muito tempo esse recurso, no *tablet*.

O fato de acreditarmos em uma criança capaz faz com que acreditemos que, mesmo não tendo acesso anterior ao *tablet*, as crianças são competentes para registrar seus pontos de vista a partir do uso desse recurso. Para que isso seja efetivo, é importante considerar que “qualquer indivíduo precisa desenvolver competências para conseguir participar significativamente em qualquer processo, o que implica um esforço de capacitação das crianças para a participação na investigação”. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 56).

Como forma de facilitar a organização dos dados, primeiro fotografávamos os crachás com os nomes fictícios de cada pesquisador/criança e depois cada uma registrava, por meio da foto, o seu ponto de vista.

A busca pelo melhor ângulo, o ponto a ser fotografado, as trocas entre as crianças, as dúvidas que elas tinham sobre a sua foto, fazem parte de um processo de interação resultando em dados para pesquisa. Decorrente desse processo citamos como exemplo, “*olha a minha foto, ficou igual a sua. Vou apagar essa e fazer outra*”. (Diário de Campo, 2019).

As crianças das duas instituições estavam animadas para fazer suas fotos, e a dinâmica do registro chamou a atenção de adultos que queriam saber sobre a proposta ou até mesmo dar sua opinião.

Aqui, “é necessário que compreendamos as imagens captadas como resultado de uma experiência investigativa, criativa, de autoria e de escolhas.” (SÃO PAULO, 2015, p. 37). Ou seja, entre as diversas possibilidades, do amplo espaço da escola as crianças precisaram definir suas preferências e tornar isso uma escolha. Nesse processo, vão revelando características próprias de cada grupo, como por

---

<sup>14</sup> Este foi um dos aspectos, relacionados à questões éticas na pesquisa, citado na documentação apreciada e aprovada pelo comitê de ética.

exemplo, em uma das instituições, a preferência de grande parte das crianças pelo espaço da quadra, talvez numa busca maior por movimento.

As crianças foram dando a sua justificativa para a escolha de suas fotos. Esse passeio pelas instituições, acompanhado de uma bela conversa com as crianças, foi sendo gravada em áudio no celular, para posterior transcrição de trechos pertinentes e de suporte à pesquisa.

Num segundo momento, a “missão” compartilhada com as crianças era fotografar elementos que elas consideravam “não tão legais na sua escola”. Conversamos sobre o que elas achavam e organizados em grupos de quatro crianças, fizemos um passeio pela escola para lembrar coisas que não estavam legais.

Percebemos que o olhar das crianças é muitas vezes estético. Gostam de compartilhar o que seus olhos estão vendo como “*esta parede não está legal porque está desta cor*”. Ou lembrar coisas que aconteceram, como quando uma das crianças se machucou, batendo a cabeça em algum lugar como no relato do *Bruno*: “*um amigo não conseguiu parar e bateu a cabeça na parede da quadra*”.

Depois desse passeio em grupo, para reavivar memórias, as crianças saíram acompanhadas da pesquisadora/adulta para registrar, por meio das fotos, as imagens do que não estava legal.

No registro fotográfico da pesquisadora *Matinho* sua perspectiva, segundo seu relato, foi fotografar o “*degrau que não está legal porque as crianças podem cair*”. *Matinho* fez o registro considerando o degrau e sua altura.

Fotografia 1 - Registro do degrau por *Matinho*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nesse processo de as crianças formalizarem seus pontos de vista por meio de seus registros fotográficos, percebemos que muitas delas têm bagagem prática interessante relacionada ao uso do *tablet* para a produção de fotografias. Tanto pela escolha do que fotografar, posicionamento para a fotografia, quanto pelas discussões sobre as imagens. Conseguem apagar imagens que não ficaram boas e abordar pontos que lhes chamaram atenção.

### **3.3.4 Desenhos como forma importante de expressão infantil**

Os desenhos também foram uma forma de linguagem ou uma forma de expressão onde as crianças registraram seus pontos de vista e, neles, apareceram alguns elementos que foram disparadores para conversas específicas com alguns de seus autores. Assim, apostamos nos desenhos como “um instrumento importante que, ao ser conjugado a oralidade, veicule informações sobre como esses meninos e meninas estão concebendo o contexto histórico e social no qual estão inseridos.” (GOBBI, 2009, p. 80).

Para tentar captar essas percepções, as crianças tinham como consigna escolher algo que tinham fotografado para registrar por meio do desenho. Poderiam acrescentar detalhes ou modificações que elas entendessem que deixaria melhor o elemento escolhido para representação. Crianças, por hora não tão falantes, traziam detalhes no seu contexto de desenho que contribuíram com a coleta de dados. Outras crianças falantes por características próprias agregaram, também, informações para discussões, por meio de detalhes em seus desenhos.

### Desenho 1 - Parque pela *Eduarda*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A representação da *Eduarda* inclui elementos que deixariam o parque ainda mais legal: a árvore e o balanço consertado. *Eduarda* também dá uma dica para as brincadeiras ali: “*levar bola para brincar com as amigas*”. No seu desenho ela aparece brincando com a bola e o coração foi desenhado porque, segundo ela, o parque é o lugar que ela mais gosta na escola.

#### **3.3.5 Projetor de imagens na análise e nos novos dados colhidos com as crianças**

As imagens fotográficas produzidas pelas crianças, nos dois momentos, foram organizadas para serem visualizadas por meio do projetor multimídia, possibilitando olhar para elas por outros ângulos, em outros tamanhos, em outras perspectivas.

Além disso, a projeção das imagens se constituiu em possibilidade de elemento disparador para as conversas com e entre as crianças à medida que puderam reavivar a memória e perceber detalhes não vistos em momentos anteriores. Também vão relacionando pontos de semelhanças e diferenças com as produções dos colegas, o que possibilita reconhecer singularidades, ou não, entre cada ponto de vista.

Cada criança pôde identificar a imagem que produziu e passamos a falar sobre elas. Esse processo de identificar-se como autor/produtor reforça uma



concepção de criança como “sujeito capaz e informante competente da pesquisa científica.” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 279).

Além disso, o projetor multimídia passa a ser um elemento tecnológico que possibilita dar certa materialidade as produções fotográficas das crianças, à medida que elas saem do *tablet*, instrumento utilizado para o registro, e ampliam-se na projeção. Desse modo, as crianças têm acesso ao espaço real nos passeios pela instituição, à imagem capturada no *tablet* e também à ampliação das fotos na projeção. Esses se constituem em três momentos específicos que instrumentalizaram as discussões.

A projeção das imagens feitas pelas crianças, sobre o seu ponto de vista, trouxe para a pesquisa, possibilidades importantes de compartilhar com elas mais uma etapa, que é a de uma análise primeira dos dados constituídos, a princípio pelas fotos. Claro que um processo concomitante passa a acontecer: à medida que os dados estão sendo analisados em parceria com as crianças, outros dados vão se constituindo e o olhar do pesquisador/adulto precisa estar atento para captá-los, pois as crianças se expressam de várias formas.

Dessa experiência de utilização do projetor multimídia como instrumento metodológico para a análise de dados, em parceria com as crianças, ressaltamos três pontos: a autoria infantil, a possibilidade de revisitar a imagem e a possibilidade de expressar-se. A *Giovana*, por exemplo, solicitou ver novamente a foto que havia produzido, pois na sua foto em especial aparecia o escorregador que ela fez questão de ressaltar como importante no parquinho.

Assim, as crianças “experimentando, brincando com as mídias e as tecnologias podem descobrir um novo modo de comunicar, expressar, criar, pesquisar, imaginar e pensar o mundo.” (SÃO PAULO, 2015, p. 37).

Deste modo, o uso do projetor multimídia passa a ser um componente que nos auxilia, nesta pesquisa, em que temos as crianças como parceiras. Essa escolha metodológica “nos instiga a pensar nas crianças como capazes de interpretar e dar novos sentidos às relações que experimentam com o mundo, com outras crianças e adultos.” (DELGADO; MULLER, 2005, p. 169).

Por meio da projeção das imagens, de autoria delas, revisitadas por elas, encontramos possibilidades para que se expressassem, comunicassem e pudessem pensar o mundo, neste caso, pensar sobre o seu cotidiano escolar.

### 3.3.6 Elemento de faz de conta: Mirtilo, nosso amigo do Planeta Imaginação

Mirtilo foi o elemento de faz de conta que funcionou como “quebra gelo” e como elemento de aproximação entre pesquisadora/adulta e as crianças.

*Antes de cada proposta de pesquisa, de cada novo dia em campo, tinha que responder questões sobre o meu amigo do outro planeta. Contava que ele não tinha vindo, mas que tinha mandado recados para elas. E assim, as crianças e eu, fomos alimentando o faz de conta e mantendo um elo de cumplicidade entre nós, além de certa proximidade, importante para o processo de pesquisa, pois eu não era apenas a pesquisadora/adulta, era também a pessoa que dividia com elas uma história em comum, a qual todos alimentávamos com muita imaginação. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).*

Assim, Mirtilo e o planeta Imaginação se constituíram em elementos lúdicos que permearam nossas conversas. Arelado a isso, reiteramos que “ao compreender o universo infantil, o investigador pode utilizar instrumentos lúdicos para obter as respostas das crianças.” (FAVORETO; ENS, 2015, p. 65). Mirtilo, foi então nosso ponto em comum e nos manteve próximos, fazendo a “ponte” entre um encontro e outro.

### 3.3.7 Falas conjugadas

Como já citamos em oportunidade anterior, usamos as falas conjugadas em toda a pesquisa de campo em parceria com as crianças. Gobbi (2009) compartilha uma metodologia de pesquisa na qual o desenho infantil aparece conjugado a oralidade. Quando optamos pela expressão “falas conjugadas”, estamos nos inspirando nessa experiência de Gobbi (2009) e trazemos essa observação da fala conjugada ao processo da fotografia, do passeio pela instituição e também ao desenho. “Aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação do olhar do adulto tantas vezes desavisado [...]” (GOBBI, 2009, p. 74).

Para auxiliar nesse processo, fizemos uso de dois recursos: o gravador de voz do celular e os registros no diário de campo.

A função do gravador de voz do celular ajudou também na conversa<sup>15</sup> com as crianças, para que alguns diálogos fossem mais organizados, no sentido de escutarmos o outro, esperarmos nossa vez de falar. Fui recorrendo a alguns áudios e mostrando para as crianças que em trechos de alguns deles, não conseguíamos entender o conteúdo das conversas. A partir dessa estratégia, as próprias crianças foram pontuando umas as outras para que nosso material de áudio tivesse maior qualidade.

---

<sup>15</sup> Em alguns trechos as falas das crianças são reproduzidas exatamente como foram expressas por elas preservando a autoria. Em outros aparecem como resultado de um diálogo mais intenso, onde as opiniões se misturavam, e algumas questões iam sendo evidenciadas pelo coletivo.

## 4 ANÁLISE DE DADOS E AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA SUA ESCOLA

*Quando crescer vou trabalhar  
como pesquisadora!  
(Jujuba, 5 anos).*

Das fotografias, desenhos, conversas, projeções de imagens, as percepções das crianças sobre sua escola foram sendo delineadas. E aqui, novamente, nos lembramos de Gobbi (2009) que busca “afirmar as crianças pequenas como portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas.” (GOBBI, 2009, p. 73). Aproveitamos para incluir que as crianças também podem ser consideradas fotógrafas, capazes de utilizar recursos tecnológicos, como o *tablet*, para inferências culturais.

Destarte, neste processo intenso de inferências culturais e de pesquisa em parceria com elas, as crianças, descobrimos:

- a) o que mais gostam em sua escola:** em uma das instituições, a quadra ou o “lugar com a bola desenhada no meio” como diz a pesquisadora *Lira*, está entre as preferências das crianças, além do parquinho e da cidade mirim. Na outra instituição as crianças indicaram 13 elementos que mais gostam. Esses 13 elementos compreendem espaços, brinquedos e objetos. Assim, elencaram preferencialmente o bosque, o pátio externo e o parque. Mas também, florzinhas, carrinhos, brinquedo de pneu, uma bola representando o jogo de futebol, “casinha grande” que está no pátio, *tablet* representando os jogos virtuais, brinquedo colorido do *hall*, ônibus de madeira na área externa e sala multiuso organizada com cantos de atividades diversificadas<sup>16</sup>.

Ao considerarmos a criança um sujeito em constituição, precisamos ter claro que um sujeito pensa, tem gostos e também não gosta de algumas coisas. Nesse sentido, procuramos saber o que desagrada às crianças em suas escolas. Aqui,

---

<sup>16</sup> Cantos de atividades diversificadas são espaços de brincar organizados previamente por adultos ou por adultos e crianças, de modo que estas tenham possibilidades de atividades simultâneas. (CURITIBA, 2010, p. 09).

também, preferimos listar as preocupações das crianças, elencando-as de acordo com o que foi fotografado e discutido em parceria com o grupo de crianças de cada instituição. Essa decisão se dá pautada na compreensão de que os contextos institucionais apresentam demandas diferenciadas. Assim, sobre

**b) o que acham que não está legal na sua escola:** em uma das instituições as crianças elencaram como coisas que não estão tão “legais” na sua escola: pequenas rachaduras ou falhas na pintura de paredes ou chão da quadra; floreira no meio do percurso da cidade mirim (acidentes); detalhes da casinha como pintura e brinquedos guardados; plantas amareladas ou em pouca quantidade; cadeira na quadra; brinquedos em pouca quantidade como “a motoca que só dá briga”; lâmpada do poste de luz da Cidade Mirim; balanço estragado; gira-gira (amigo passou mal).

Já as crianças na outra instituição destacaram: parede do lado externo com infiltração e mofo; lixo no chão (pós festa junina); degrau da calçada que dá acesso ao caminho do bosque (acidentes); flores “murchadas”; algumas avarias no “ateliê de bambu”, brinquedo de pneus estragado; ficar sem sair da sala (fotografou a porta da sala); ervas daninhas na grama, poça de água próximo a um brinquedo. As crianças também trouxeram nas conversas que o comportamento de alguns amigos são coisas que não deixam a escola legal.

Durante esse processo, as crianças foram explicando o porquê de suas escolhas e também sugerindo possíveis ações para melhorar cada item apontado por elas. Podemos citar como exemplo quando indicam *“trocar o gira-gira por um pula-pula porque uma criança passou mal”* depois de tanto girar, ou *“deixar os tablets carregados para poder jogar mais”*.

#### 4.1 DELIMITANDO AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA SUA ESCOLA

Na busca por conhecer as percepções das crianças sobre as relações educativas na sua escola, procuramos ouvi-las, atentando para suas formas de falar, de defender pontos de vista, de se posicionar, de ficar em silêncio, de concordar, de discordar ou mesmo de se abster da discussão.

Ao perguntar a elas sobre o que mais gostam e o que acham que não está legal na sua escola, passamos a ter bom número de informações. Para organizar tais informações, nos identificamos com a análise de conteúdos de (BARDIN, 2016), para a partir de questões que foram sendo ressaltadas pelas crianças durante o processo de pesquisa de campo elencar suas principais percepções sobre a escola. Nesse processo identificamos 07 categorias que se constituem em relações educativas.

Com o propósito de orientar o relato que faremos mais adiante, elaboramos um Quadro Guia, procurando dar visibilidade para as principais categorias e subcategorias que passam a orientar nossas discussões.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias relativas ao tema percepções das crianças

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Percepções das crianças	Movimento	Quadra, futebol, correr
	Natureza	Folhinhas, árvores, bosque
	Cuidado/ segurança	Machucar, acidentes, alimentação
	Faz de conta	Monstro, botões mágicos, espaços para brincar
	Relacionamentos saudáveis	Brigas, desentendimentos, diferenças
	Funcionalidade e estética	Arrumar, pintar, organizar
	Tecnologia	Joguinhos, tablets, TV

Fonte: Radeck, Neusa A.; Both, Ivo José (2019).

Assim, podemos dizer que as crianças das duas instituições querem escolas onde as relações educativas:

- a) ampliem as possibilidades de movimento;
- b) sejam permeadas pelo contato com a natureza;
- c) privilegiem o cuidado/segurança;
- d) possibilitem o faz de conta;
- e) contribuam com a construção de relacionamentos saudáveis;
- f) atentem-se para a funcionalidade e estética de espaços e objetos;
- g) incluam recursos tecnológicos como o *tablet*.

A partir dessas perspectivas das crianças, vamos nos dedicar a tratar delas, trazendo aspectos da pesquisa de campo, na qual as crianças dão apoio para cada

uma delas. Como essas categorias atendem às perspectivas dos dois grupos de crianças, de modo a integrá-los, só citaremos as instituições de modo específico, quando for de extrema pertinência à discussão dos dados.

Assim, buscamos respaldo na BNCC na tentativa de perceber se há relações entre o que as crianças querem para suas escolas e o que o documento de embasamento legal para a educação infantil orienta. A tentativa é de traçar um diálogo entre a BNCC e os “achados da pesquisa de campo” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 16) validando ou não a possibilidade de melhorar a escola a partir da opinião das crianças.

Vamos recorrer principalmente aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, descritos na BNCC, e já citados anteriormente, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

No exercício de escrita da dissertação percebemos que é difícil considerar os direitos separadamente, pois parece haver uma relação intrínseca entre eles. No entanto, decidimos fazer uma tentativa, na possibilidade de promover reflexões sobre a garantia de cada um deles, em específico, dentro das instituições de educação para a primeira infância.

#### 4.2 CROCHETEANDO CONHECIMENTOS: AS RELAÇÕES EDUCATIVAS RELACIONADAS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC.

A participação das crianças na pesquisa, o delineamento de suas percepções, vêm indicando que o que as crianças apontam com olhar, opiniões, falas, não-falas, não está distante do que a BNCC apregoa. Em verdade, as crianças participantes desta pesquisa, ao referendar as relações educativas que delineamos juntos, parecem validar tais direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ou também, podemos pensar de modo inverso: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento validam as relações educativas delineadas com as crianças.

Nesse ponto do texto, optamos por partir das relações educativas, ou seja, do entendimento prático, exemplificado, de como tais direitos podem ser garantidos no cotidiano das escolas. Percebemos que essa possa ser uma forma de contribuição com as discussões de implantação dos princípios da BNCC. Entendemos aqui, como uma forma de pensar:

o trabalho pedagógico na educação infantil num movimento dialógico, ou seja, no diálogo entre a expressão das crianças e o mundo da cultura mais ampla, ou entre as manifestações das crianças e o universo de significados dos adultos. (GUIMARÃES, 2018, p. 32).

Com essa proposta de movimento dialógico, nesse “crochetear” articulamos alguns “pontos” que entendemos como interessante contextualizá-los, pois farão parte das relações e direitos que discutiremos.

Trazemos os “pontos” e uma breve descrição.

#### **a) Contribuições das crianças e contribuições da legislação**

Buscamos aspectos da pesquisa de campo (fotos, desenhos, narrativas e outras formas de expressão infantil) que corroborem com a relação educativa em discussão, identificando-a como contribuições das crianças. Já como contribuições da legislação, recorreremos principalmente a informações referentes aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como, aos campos de experiências e objetivos da BNCC.

#### **b) Proposições de diálogos: e agora, o que avaliar e (re) organizar na escola?**

Aqui, apresentamos pontos para reflexão que possam ajudar na avaliação e re(organização) da escola, por meio de perguntas reflexivas. Essas perguntas têm ênfase nas questões abordadas pelas crianças durante a pesquisa de campo e amparadas pela legislação.

#### **c) Para ampliar possibilidades**

Neste item, tratamos de apontar algumas possibilidades para auxiliar na organização do cotidiano infantil. Os materiais selecionados têm a característica especial de trazerem a participação infantil, ou seja, são materiais elaborados relatando experiências que tiveram como foco a parceria com as crianças em diferentes situações ou materiais que valorizem a ação da criança.

No entanto, queremos deixar claro que “pensar a gestão de um grupo de crianças pequenas não significa apenas conhecer os contextos e apropriar-se de



diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir uma história, uma narrativa com o grupo.” (BRASIL, 2009, p. 101).

Destarte, apontamos possibilidades, contudo as relações entre adultos/crianças, crianças/crianças e adultos/adultos é um caminhar único de cada grupo. Passamos a discutir a seguir, as relações educativas.

#### **4.2.1 Relações educativas que enriqueçam o faz de conta: direito de brincar**

O direito de brincar, conforme está descrito na BNCC, em nosso entendimento abrange, inclusive, as relações educativas que enriqueçam o faz de conta. No quadro guia, elencamos as expressões: monstros, botões mágicos e espaços para brincar porque foram expressões com representatividade brincante dentro das narrativas, fotografias e desenhos das crianças.

A BNCC diz que a criança tem o direito de brincar

cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 39).

Nos dias em que passamos nos campos de pesquisa, podemos dizer que *Goku* pode ser considerado uma das crianças que mais trouxe, em sua fala, a representatividade da imaginação e do faz de conta, ações importantes para as brincadeiras infantis. Não que isso não tenha aparecido na fala de outras crianças, mas o *Goku* traz em sua essência o encantamento pelas situações imaginárias.

Suas sugestões têm como base as possibilidades de criação de enredos e contextos para brincadeiras. O lugar que mais gosta na escola é o espaço da Cidade Mirim, mas gostaria de enriquecer esse espaço, por exemplo, transformando uma das casas em “*oficina do caminhão monstro com ferramentas para poder brincar*”.

*Goku* vem em defesa do direito de brincar, sugerindo além da “*oficina do caminhão monstro*”, a “*casa do arco-íris*” ou a “*casa para o Mirtilo*”, nosso amigo do planeta Imaginação. *Goku* e seus amigos trazem na narrativa uma casa do arco-íris cheia de botões mágicos e passagem secreta. Sobre esses elementos trazidos pelas crianças, encontramos na BNCC que “a participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas.” (BRASIL,

2017, p. 34). Assim, quando as crianças compartilham seus enredos imaginativos estão contribuindo também, com as construções culturais, por meio da brincadeira.

Podemos perceber esse movimento de participação das crianças, com indicações e propostas de transformações em outro contexto para brincar que aparece de modo compartilhado, nas conversas dos meninos e meninas.

Nesse contexto que inclui o ônibus de madeira que fica no pátio externo, de uma das instituições, representando o transporte coletivo de Curitiba, as crianças dão ideias para enriquecê-lo. Sugerem colocar aerofólio no ônibus, catraca, cinto de segurança, escadinha na porta de entrada, vidro que separa o motorista dos passageiros, espaço para cobrador. Tudo isso, para ficar “*mais legal de brincar*” (Leão).

Como já referenciado anteriormente, a BNCC diz ainda que as crianças têm direito de brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros. Então, aqui cabe citar algumas brincadeiras que aparecem no relato, fotos ou desenhos das crianças como a amarelinha e caracóis (Rosinha), pega-pega (Lucas), comidinhas com folhinhas das árvores (Lira), corridas de motocas (Bruno), bonecas na casinha (Marizinha), mar de areia colorida (Leão), balanças (Matinho) entre tantas outras que foram lembradas durante o processo de pesquisa. Assim, nesse movimento diversificado:

ao brincar as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. Criam formas dilatadas da vida: fantasias, reminiscências. Estimulam a invenção de modos de ser e estar no mundo e ampliam o campo dos possíveis, fazendo apostas para o futuro. (BARBOSA, 2013, p. 220).

Ou seja, ao brincar de diferentes formas, a criança vai se constituindo como sujeito, se organizando, desorganizando, construindo relações, se conhecendo e conhecendo os outros, por meio das intervenções que vão fazendo durante as brincadeiras.

As crianças contribuem, ainda, fazendo ponderações sutis para o dia a dia como “*trazer panelinhas*” e “*bonecas da sala*” para brincar na casinha, enriquecendo com objetos da própria sala os contextos lúdicos da área externa, propondo uma mobilidade para os brinquedos.

Também intervenções para as brincadeiras já estabelecidas como as que utilizam os carrinhos. Aqui indicaram, por exemplo: possibilidades de pista com *looping*, rampas e estacionamentos para os veículos em miniatura. Destarte, “brincar

dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.” (BRASIL, 2009, p. 7).

E é claro que não pode ser negado o direito de brincar na infância. E não estamos falando aqui do brincar inventado pelo professor para deixar certos conteúdos mais interessantes, estamos falando do brincar que gera encontros das crianças com outras crianças, com os adultos e com elas mesmas.

Com essas considerações do campo de pesquisa e também da legislação, apontamos algumas contribuições identificadas adiante.

#### **a) Contribuições das crianças e contribuições da legislação**

Como **contribuições das crianças** apontamos o olhar para as relações educativas que enriqueçam o faz de conta: criando enredos e contextos para brincadeiras; propondo brincadeiras com elementos da natureza; propondo mobilidade para brinquedos (da sala para outros espaços); enfatizando o mundo encantado e da fantasia.

Como **contribuições da legislação** indicamos dentro do direito de brincar ponderações dos campos de experiências e objetivos (BNCC): brincar cotidianamente; brincar com diferentes parceiros em espaços variados; ampliação cultural; ampliação de experiências; valorização da participação das crianças.

Definidas as contribuições tanto das crianças como da legislação, a busca é por pensar em como promover experiências que garantam as **relações educativas que enriqueçam o faz de conta**, bem como, o **direito de brincar**. Resolvemos seguir as pistas das próprias crianças. Assim, trazemos questões que nos surgiram na parceria de pesquisa com elas e que foram se enfatizando na busca teórica. Entendemos que tais questões podem ajudar a refletir sobre o que avaliar e (re) organizar na escola.

#### **b) Proposições de diálogos: e agora, o que avaliar e (re) organizar na escola?**

Refletir sobre quais brincadeiras já fazem parte da cultura da escola, ampliá-las e conhecer e/ ou (re) construí-las em parceria com as crianças deve ser ponto de reflexão entre os profissionais da educação infantil.

A primeira questão engloba pensar: **que outros elementos imaginários, estão no mundo encantado e na fantasia das crianças, além da casa do arco-íris cheia de botões mágicos?**

A casa do arco-íris é um contexto da imaginação de *Goku* e de alguns de seus amigos, mas e as outras crianças, o que pensam? Que contextos querem para brincar? É necessário refletir sobre como estes diferentes contextos podem ser organizados em parceria com as crianças e também como eles podem fazer parte do espaço da instituição.

Outra questão que pode render boas reflexões é: **o brincar está sendo garantido cotidianamente no planejamento, com intencionalidade pedagógica?**

Ao afirmar enfaticamente: *“quase não vamos ao parquinho”* Heidan nos lança essa questão. Da sua afirmação podemos pensar também sobre a frequência garantida no planejamento para o uso de espaços como o parque, por exemplo.

Além disso, nesse processo é importante que os professores tenham um olhar cuidadoso para as brincadeiras, façam diferentes registros, reflitam sobre eles e considerando as opiniões das crianças invistam na organização de espaços, tempos e materiais para brincar.

Não podemos deixar de trazer a pergunta: **as crianças têm autorização dos adultos e são incentivadas a recorrer a brinquedos para organizar suas brincadeiras?**

As crianças foram trazendo elementos durante a pesquisa que apontam para a necessidade de transportar brinquedos de um espaço para outro para a construção de seus enredos para brincar.

Elas apontam que é hora de flexibilizar, “dar vida” aos brinquedos, no sentido de torná-los funcionais. Quando as crianças trazem a necessidade das panelinhas ou das bonecas dentro da casinha, estão imbuídas num processo de dizer que precisa haver uma conexão entre a casinha vazia na área externa e as caixas cheias de bonecas ou de panelinhas nas estantes da sala.

Claro que as crianças estabelecem relações e criam brincadeiras na casinha vazia, mas se em dado momento, precisam de outros elementos para ampliar suas formas de brincar, é necessário que sejam apoiadas pelos adultos.

Esse apoio pode advir das necessidades cotidianas das crianças, e também por estratégias pedagógicas como, por exemplo: a definição com as crianças de uma lista de brinquedos que podem ser levados, sem consulta prévia cotidiana ao

adulto, porque já foram negociados anteriormente. Também podem ser pensadas na definição de responsabilidades com as crianças pelos brinquedos (pegar, levar, guardar, organizar), entre outras.

### c) Para ampliar possibilidades

Conforme consta na BNCC, considerada como eixo norteador junto com as interações, a brincadeira certamente não pode ser negligenciada dentro das instituições para a primeira infância. Deve ser pesquisada, estudada, planejada. Sugerimos adiante, uma página virtual que pode contribuir com o processo de pesquisa.

O site **Território do Brincar**, como a própria página informa, busca produzir “materiais que tragam a infância de todos nós para dentro de escolas, instituições e famílias”. Nele podemos encontrar o registro de brincadeiras pelo Brasil, revelando as diferentes infâncias e suas especificidades como as que aparecem no delineamento das próximas relações educativas.

#### 4.2.2 Relações educativas que ampliem as possibilidades de movimento, permeadas pelo contato com a natureza, em integração com a tecnologia: direito de explorar

Esse direito, de certo modo, nos leva a correlacioná-lo com as três relações educativas elencadas a partir das percepções das crianças e citadas nesse subtítulo.

Quando *Heidan*, por exemplo, apresenta um discurso em defesa pelo uso da quadra, luta pelo direito de explorar movimentos. A *Lira*, em suas narrativas, contribui com o direito de explorar elementos da natureza. A *Maçãzinha* traz em seus apontamentos os elementos e saberes da cultura ao referir-se a uma de suas modalidades que é a tecnologia, apontando os “joguinhos no *tablet*” como elemento importante para ela. Os três trazem respaldo ao direito de explorar. Sobre esse direito (BRASIL, 2017, p. 34), encontramos:

explorar **movimentos**, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, **elementos da natureza**, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a **tecnologia**. (grifos nossos).

Respaldados por essa citação sobre o direito de explorar, vamos trazer para discussão as três relações educativas, cada qual de modo específico.

- **Relações educativas que ampliem as possibilidades de movimento**

As propostas que priorizem o **movimento** do corpo estão entre a escolha primeira das crianças das duas instituições. A quadra de uma das instituições foi a queridinha das crianças, onde segundo elas, “é o lugar mais legal da escola porque lá dá para jogar futebol, fazer educação física, capoeira, jogar vôlei, ‘brincar de corrida de a pé’, fazer corrida de moto, jogar bola” (*Heidan; Verônica; Bruno*).

Já na outra instituição, o pátio externo e o bosque são espaços especiais para as crianças porque elas podem correr, subir, escalar, brincar de pega-pega.

Aqui, a discussão pode ser mobilizada inicialmente por *Heidan*, um defensor do movimento dentro da escola, inclusive com críticas ferrenhas: “nós quase não vamos ao parquinho”. Mas, é sobre o espaço da quadra, mais especificamente sobre o futebol, que *Heidan* se torna um destaque, e representa muitas outras crianças nas possibilidades por brincar com este esporte.

Nas suas narrativas intensas, vivas e que revelam o quanto são necessárias para ele na vivência cotidiana da escola, *Heidan* diz que “*para a quadra ficar melhor tinha que ter os gols (traves) e pintar a quadra com as cores, azul, branca, vermelha, verde e amarela*”.

As crianças da instituição pública, também sentem falta de uma quadra e sugerem: “*pintada no chão e com duas traves para jogar futebol*”.

Além da quadra, o parque também é outro ponto de semelhança entre as opiniões das crianças, que reivindicam espaços para testar as possibilidades corporais. Nesse espaço, os dois grupos de crianças sonham com aventura pedindo escorregadores “bem altos que vão até o céu”<sup>17</sup> e em maior quantidade. O que as crianças deixam claro nas nossas prosas é a ânsia pelo movimento do corpo.

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (BRASIL, 2017, p. 41).

---

<sup>17</sup> Aqui queremos deixar claro que a legislação aponta como altura máxima 1,5m para os brinquedos do parque. Mas, nas nossas vivências profissionais e pessoais percebemos que as crianças estão sempre em busca de lugares mais altos com a intenção de tentar tocar o céu.

É interessante perceber a relação do que esta citação imprime enquanto teoria e o que as crianças foram revelando na pesquisa de campo. Elas “gritam” por movimento, por mais liberdade de exploração e vivências corporais. E o espaço externo lhes é incentivador desta prática. *Heidan* e as crianças provavelmente adorariam conhecer Lea Tiriba (2010) que defende que “não faz sentido que as crianças permaneçam por longos períodos em espaços fechados.” (TIRIBA, 2010, p. 05).

Essa mesma autora, também concorda com as crianças sobre a urgência de nos mantermos conectados com a natureza.

- **Relações educativas permeadas pelo contato com a natureza**

A relação com a **natureza** aparece nas duas instituições com a *Lira* pedindo árvores no parque explicando que “*quando as folhinhas caírem, a gente vai poder brincar e se divertir com elas*” ou quando as crianças sugerem “*árvores em pé*” no bosque, “*porque essas que têm estão deitadas e as de pé dá para subir*” e “*também se plantar uma perto da outra dá para colocar rede para deitar*” (*Florzinha*).

*Florzinha* e *Lira* são nossas principais intercessoras, cada uma em sua escola, defendendo a relação com flores, árvores, folhas como elementos para enriquecer as brincadeiras. Ou ainda na estética da instituição quando fotografaram as flores e apresentam como sugestão que “*precisa plantar mais florzinhas, diferentes e de todas as cores*” (*Matinho*) ou “*precisa mais dessas*” (*Lira*). “Entendendo que as crianças são seres da natureza é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e proporcionar o contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades.” (TIRIBA, 2010, p. 06).

A favor disso, as próprias crianças dão as dicas: brincar com elementos da natureza, plantar flores de diferentes espécies, cuidar delas ou simplesmente descansar em meio à natureza deitado numa rede.

Ao longo da pesquisa de campo, nas proposições das crianças, aparece a sugestão da construção de uma piscina: “*para nadar e brincar com a água*”. Torna-se importante refletir sobre tais propostas, uma vez que a construção das piscinas como as crianças querem é inviável tecnicamente considerando a estrutura das duas escolas. E, como as crianças são seres da natureza, como diz Tiriba (2010) é

essencial atentar-se para esse tipo de propostas, bem como, para propostas com elementos da cultura, como o da relação educativa discutida adiante.

- **Relações educativas em integração com a tecnologia**

Ao apontarem questões como jogos virtuais, *tablet* e TV, vocábulos considerados no quadro guia, relembramos que as crianças também são seres culturais, e os elementos tecnológicos fazem parte da cultura infantil. Não há como negar o fascínio das crianças pelos *tablets*, por exemplo. E os jogos apareceram na conversa das crianças das duas instituições, com ênfase maior na instituição pública, onde as crianças sugerem “*carregar os tablets para poder jogar mais*” (Lucas) e “*baixar mais jogos como o de colocar roupas em bonecas ou de dinossauros*” (Maçãzinha). Além disso, a sugestão de “*uma televisão para colocar na sala multiuso*” aparece na fala do pesquisador Caqui.

Nos momentos em que as crianças estavam com os *tablets* para realizar seus registros fotográficos geralmente perguntavam: “*tem jogo neste tablet?*”. Com essa pergunta indicavam a ânsia pela possibilidade de acessar funções do equipamento para interagir com esse tipo de proposta.

Importa-nos trazer que “as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo construído de fenômenos naturais e socioculturais.” (BRASIL, 2017, p. 40).

Então, seja em qual modalidade for a exploração precisa constituir-se em experimentação ativa. Deste modo, refletir sobre como o uso da tecnologia proposto pelas crianças e ampliado pelo adulto, pode contribuir com as propostas educativas torna-se fundamental. Ressaltamos que a BNCC lhes garante esse contato, não indiscriminado, mas intencional.

Com essas considerações, importa-nos definir para as três relações educativas e o direito de explorar, as contribuições tanto das crianças quanto da legislação.

**a) Contribuições das crianças e contribuições da legislação**

Indicaremos as **contribuições das crianças** para as relações educativas que ampliem as possibilidades de movimento, permeadas pelo contato com a natureza, em integração com a tecnologia. Quais sejam: explorar os espaços com diferentes possibilidades corporais; brincar com propostas que possibilitem correr, subir,



escalar, etc.; organizar espaços para jogos de movimento como o futebol; explorar elementos da natureza nas brincadeiras; plantar e cuidar de diferentes espécies de flores; descansar em meio à natureza; organizar espaço para estar em contato com elementos naturais; explorar jogos nos *tablets*; estratégias para interagir com a tecnologia.

As **contribuições da legislação** incluem: explorar e vivenciar um amplo repertório de movimento, gesto, olhares sons e mímicas com o corpo (BRASIL, 2017, p. 41); apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras (BRASIL, 2017, p.47); experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza (BRASIL, 2017, p. 39); propostas de investigação dos “fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza [...] (BRASIL, 2017, p. 42); compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] (BRASIL, 2017, p. 10).

A partir dessas contribuições nos dedicamos a proposições de diálogos com a avaliação e (re) organização da escola.

#### **b) Proposições de diálogos: e agora, o que avaliar e (re) organizar na escola?**

Aqui trazemos proposições para as três relações educativas apontadas pelas crianças, iniciando pelo movimento. A primeira questão que trazemos é impulsionada principalmente pela necessidade que as crianças enfatizaram durante a pesquisa prática de lugares para o movimento amplo com o corpo.

Assim, é importante pensar: **em que espaços e com que frequência as crianças correm, pulam, sobem e descem?** Ou seja, quais são os espaços da escola onde podem participar de diferentes explorações e descobertas corporais? Com que frequência estão fazendo isso?

Pensar se o espaço da instituição favorece práticas de movimento compatíveis com as reais necessidades das crianças é dar subsídios pedagógicos para que o direito de explorar seja garantido por meio de “diversas vivências e explorações de seu modo de movimentar-se.” (CURITIBA, 2009, p. 16). Nesse sentido, promover o futebol do *Heidan* e do *Bruno* ou garantir tempo para o parque é

essencial. Mas olhar para a instituição e descobrir outras possibilidades em parceria com as crianças deve fazer parte da prática reflexiva do professor.

As crianças trazem, ainda, outra questão que nos interessa tratar, que é a exploração dos movimentos do corpo aliada à exploração de elementos da natureza. Assim, se na escola não há essa possibilidade, que espaços próximos possibilitariam tais experiências, pensando na garantia do direito de explorar, “na escola e fora dela”, como consta na BNCC?

Outra questão que pode apresentar-se como ponto reflexivo é: **como estamos garantindo a conexão da infância com a natureza?** Pensando nessa conexão é importante que a escola garanta o direito da *Lira* de trazer os elementos da natureza para enriquecer enredos do faz de conta. Também que possibilite às crianças cuidar do planeta por meio das sugestões delas mesmas de plantar e cuidar de flores. Além de garantir que tenham contato com as “*árvores em pé*” como elas mesmas colocam para brincar ou descansar.

Verdadeiramente podemos dizer que as crianças têm contribuído até aqui alimentando muitas inquietações, sejam de cunho mais biológico como as necessidades de movimento do corpo, mais orgânicas como as necessidades de conexão com a natureza ou mais tecnológicas, como a que trazemos a diante.

Gerando divergências entre os estudiosos da infância, o uso da tecnologia, por meio dos *tablets* assoma-se a essas inquietações. Durante a pesquisa, a tecnologia, principalmente os “joguinhos nos *tablets*” aparece, como desejo das crianças. Assim, é importante pensar: **como ampliar as relações que as crianças já têm com a tecnologia?**

Um dos modos, provavelmente, seja ao promover ações em que possam explorar a tecnologia de modo a utiliza - lá para intervir na sua realidade, com “potencial de criação e autoria.” (SÃO PAULO, 2015, p. 37). Aqui, aproveitamos para relatar que entendemos que o uso do *tablet* para fazer registros fotográficos, como proposto nessa pesquisa, é um exemplo de uso da tecnologia como “criação e autoria”. Por isso, recomendamos o *tablet* como instrumento para subsidiar práticas pedagógicas e pesquisas com as crianças.

Apontamos também materiais para ampliação do repertório do professor nas três relações educativas discutidas com apoio do direito de explorar.

### c) Ampliando possibilidades

Assim, para as possibilidades de movimento indicamos o livro: **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**, organizado por Maria Isabel Amando de Barros. O livro fala da importância de ouvir as crianças sobre os lugares onde querem brincar e também da importância da formação profissional pensando em “territórios educativos naturais.” (BARROS, 2018, p. 34). Ou seja, une duas relações educativas que estamos discutindo por hora: o movimento e a natureza.

Ainda para as relações permeadas pelo contato com a natureza: trazemos como sugestão o site **Criança e Natureza** que segundo informações de sua página virtual tem como missão: “criar condições que favoreçam a conexão da criança com a natureza, para o bem-estar da infância e para a saúde do planeta”. Traz indicações de livros, artigos e vídeos como “**Desemparedar as crianças na escola**”, por Léa Tiriba (2017), que questiona por que as crianças ficam tanto tempo em espaços fechados se elas têm verdadeira paixão pela natureza.

Para as propostas relacionadas à tecnologia sugerimos o material: **As experiências das crianças com a tecnologia na educação infantil** (CURITIBA, 2016) que apresenta possibilidades com diferentes recursos midiáticos como retroprojetor, projetor, mesa de luz, computador e também o *tablet*.

#### **4.2.3 Relações educativas que contribuam com a construção de relacionamentos saudáveis: direito de conviver**

No entendimento desta pesquisa, este direito, o de conviver, pode viabilizar as ponderações das crianças sobre as **relações educativas que contribuam com a construção de relacionamentos saudáveis**.

Aqui trazemos as palavras utilizadas como subcategoria no quadro guia, quais sejam: brigas, desentendimentos, diferenças o que nos levaram a categorizá-las dentro de “relacionamentos saudáveis”, pelo posicionamento das crianças quanto a elas. Tais palavras, indicadas pelas crianças durante as conversas no campo de pesquisa, apontam a busca por soluções de conflitos e por relações de respeito ao outro.

É importante ressaltar que é “na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão

descobrimo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.” (BRASIL, 2017, p. 40).

Concomitante ao expresso nesta citação, não podemos deixar de falar da “motinha da briga”, tão comentada pelas crianças de uma das instituições. Em nossas conversas, nas imagens fotográficas, as crianças trouxeram a “motinha da briga” como um elemento que precisa ser repensado. Elas explicam que esse é um brinquedo que muitas crianças querem usar, e por isso “dá muita briga”. O *Spider Man* sugere tirar ela da Cidade Mirim, a *Veronica* diz que “precisa arrumar as outras motocas para que tenha mais”, o *Goku* diz que “podia comprar outras, e também carros e caminhões grandes”. O caso da “motinha da briga” é um exemplo de elemento que provoca “desentendimentos” que aparece no quadro guia e segundo as próprias crianças, se constitui em algo que precisa ser resolvido.

Os meninos e meninas também trazem em nossas conversas, que uma das coisas que não está legal na sua escola é quando alguma criança “bate ou machuca os amigos por causa de um brinquedo” (*Bela, Lucas, Rosinha*). Identificam que essas ações não são legais e precisam ser superadas. Aliás, essa foi uma questão que se repetiu nos diferentes grupos e demonstra que as crianças estão incomodadas com a atitude de alguns colegas. No quadro guia aparecem como “brigas” e “isso não é certo porque não é certo bater nos outros” (*Rosinha*).

Sobre estas questões trazidas pelas crianças e embasadas pelo direito de conviver, encontramos na BNCC que deve-se garantir aos meninos e meninas “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferentes pessoas.” (BRASIL, 2017).

A convivência em nível cotidiano traz desafios preciosos para as crianças que vão aprendendo a conhecer-se e conhecer o outro nos relacionamentos que vão se estabelecendo. São situações de preocupação, de cuidado, de concordância, de discordância como uma situação que aconteceu entre *Goku* e *Verônica*, por exemplo. Trazemos um trecho do contexto e da narrativa das crianças:

*num grupo onde havia três meninos e uma menina, a discussão girava em torno do que fazer para que as casinhas da cidade mirim, fotografadas por eles, ficassem ainda mais legais. Goku parece entender a existência de algumas convenções sociais instituídas, como por exemplo, a oficina mecânica sendo relativa mais ao universo masculino. Como*

*pressupõe que os meninos que estão com ele se interessariam pela proposta, dirige-se especificamente a Verônica e pergunta: - Verônica, você gosta de oficina de caminhão monstro? Verônica logo responde: - Eu não! Eu quero outra coisa. Uma casa com coisas de verdade, sofá para descansar, panelas de verdade, pratos [...]. E Goku, argumenta: - Mas a oficina do caminhão monstro é legal. Vai ter ferramentas, coisas para arrumar, monstros [...] . E os dois seguem nas argumentações de maneira muito respeitosa, mas cada um defendendo seu ponto de vista. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).*

O que podemos perceber é que mesmo *Goku* tendo um olhar mais voltado para a fantasia e a *Verônica* para uma organização mais pautada em objetos com funções convencionais, ambos defendem uma proposta de enriquecimento de contextos para brincar. Estão dividindo uma relação cotidiana com pontos de vista diferentes e aprendendo a conviver com ela. “É com essa bagagem que nos inserimos como copartícipes nos valores e especificidades de nossas culturas.” (BARBOSA, 2013, p. 218). Ou seja, vamos aprendendo a conviver com os outros na resolução de conflitos, ao colocar-se no lugar do outro, ao respeitar diferentes (des) gostos ou pontos de vista, como bem fazem as crianças da narrativa. Com isso, enfatizamos que:

o direito a aprender a conviver é algo fundamental e somente pode ser aprendido na vivência coletiva e diversificada da escola. Conviver com os outros traz em si a possibilidade de aprender a conhecer-se, pois evidencia a alteridade e garante a constituição do sujeito como um ser social. (BARBOSA, 2018, p. 10).

Por isso, é tão importante apoiar as crianças nas relações educativas que contribuam com a construção de relacionamentos saudáveis. As crianças e a legislação trazem importantes contribuições, sintetizadas a seguir.

#### **a) Contribuições das crianças e contribuições da legislação**

Como **contribuições das crianças**, indicamos o olhar para as relações educativas que contribuam com a construção de relacionamentos saudáveis: identificando elementos que provocam desentendimentos entre as crianças; identificando ações dos colegas que não correspondem às regras de convivência; percebendo diferenças pessoais e sociais nos pontos de vista.

As **contribuições da legislação** incluem pensar: respeito em relação às diferenças pessoais e culturais; conhecimento de si e do outro; empatia pelos outros,

percebendo que pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir (BRASIL, 2017, p. 45); uso de estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos (BRASIL, 2017, p. 46).

Do que as crianças apontaram e do que está disposto na BNCC, voltamos nosso olhar para propor reflexões que possam contribuir com a melhoria da escola.

### **b) Proposições de diálogos: e agora, o que avaliar e (re) organizar na escola?**

Como sugestões para pontos reflexivos que privilegiem temas como desentendimentos, brigas e diferenças entre pontos de vista indicamos algumas questões para apoiar as discussões pedagógicas.

A primeira questiona: **que outros elementos além da “motinha da briga” estão causando desentendimento entre as crianças?**

Na prática cotidiana é essencial avaliar se há brinquedos suficientes em relação ao número de crianças, como a “motinha da briga”, ou “algum brinquedo” não específico, conforme apareceram nas falas dos meninos e meninas. Esse pode ser um ponto que não traga apoio as relações saudáveis.

A partir disso, é necessário pensar em estratégias que facilitem as relações entre as crianças como, por exemplo: fazer a retirada do brinquedo como sugeriu o *Spider Man*, planejar novas aquisições como sugeriu o *Goku*, fazer a manutenção das motocas que não estão em funcionamento como sugeriu a *Verônica*, ou ainda, investir em propostas pedagógicas tendo a “motinha da briga” como apoio para discutir relações saudáveis, definindo em parceria com as próprias crianças estratégias para que todos (que queiram) possam utilizá-la.

Outra questão que pode ajudar na definição de estratégias pedagógicas é pensar: **Como as crianças estão sendo apoiadas para expressarem e defenderem seus diferentes pontos de vista?**

Na narrativa que trouxemos de *Goku* e *Verônica* defendendo seus pontos de vista, enaltecemos o modo como dialogaram, se posicionando e atribuindo valor a sua forma de organização. No cotidiano escolar precisamos pensar em como essas situações estão acontecendo, além de como estão sendo organizados os momentos para que as crianças possam expressar seus pontos de vista e ampliar seus conhecimentos sobre si e o outro.

Nesse processo, outras narrativas, como a que compartilhamos, e as registradas pelo professor, podem contribuir com reflexões sobre as crianças e suas infâncias.

É importante pensar também: **como as crianças que “batem” para resolver seus conflitos estão sendo apoiadas pela escola para superar tal modo de agir?**

Desse modo, é preciso saber principalmente quem são elas e o que vem causando tais conflitos. A partir disso, uma possibilidade é escola e família das crianças, especificamente nesta situação, estabelecer parceria para pensar em estratégias para auxiliar as crianças a avançar nas situações comportamentais. Outras questões como formas de intervenção pedagógicas da professora precisam necessariamente fazer parte dos estudos formativos.

Essas são algumas questões que podem nortear o início das discussões, pautadas pelas vivências das crianças. Além, é claro, das vivências coletivas em situações cotidianas em que algumas propostas podem auxiliar de modo intencional as relações educativas que contribuam com a construção de relacionamentos saudáveis e o direito de conviver, como a sugestão que se segue.

### **c) Para ampliar possibilidades**

Segundo Maria Virgínia Gastaldi<sup>18</sup>, em entrevista a Revista Nova Escola, os jogos com regras “são importantes para que as crianças convivam em uma situação em que precisam respeitar regras”. (GASTALDI, 2018, p. 5). Nesse sentido, indicamos como referência o material: **Jogos de Tabuleiro na Educação Infantil: uma aventura pela trilha da imaginação** (CURITIBA, 2016). Recomendamos esse material porque, nele estão contemplados jogos criados pelas crianças e que priorizam propostas com regras conforme mencionamos anteriormente.

#### **4.2.4 Relações educativas que se atentem para a estética e funcionalidade de espaços e objetos: direito de expressar**

Aqui em muitos aspectos, nos impressionamos com o ponto de vista das crianças caracterizado pela constatação do cotidiano. Tal fato nos levou às palavras

---

<sup>18</sup> Virginia Maria Gastaldi, em entrevista a Revista Nova Escola, que discute a BNCC na prática.

indicadas no quadro guia: arrumar, pintar, organizar. O contexto no qual foram abordadas pelas crianças levou-nos a pensar num olhar estético e numa perspectiva de que as coisas precisam funcionar.

Atrelado a essas considerações, trazemos o direito de “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.” (BRASIL, 2017).

De modo geral, as crianças demonstraram-se muito sensíveis às questões estéticas, ou seja, a forma como determinadas coisas estão (des) organizadas, ou a forma visual a que se apresentam. Gostam de discorrer sobre esses elementos, expressando-se sinceramente, ou seja, o entorno (espaços e sua constituição) viabilizaram posicionamentos das crianças.

Em nossas idas ao campo de pesquisa, ao expressarem suas opiniões sobre o que não estava legal na sua escola, a manutenção, ou seja, a palavra “arrumar” foi bastante citada pelas crianças: “arrumar o poste da Cidade Mirim”, “arrumar o balanço que está quebrado”, “arrumar as motocas”, “arrumar o brinquedo de pneus, arrumar o ‘ateliê’ de bambu”. Essas ponderações das crianças remetem-nos a funcionalidade de brinquedos, objetos e espaços.

Também falaram da pintura como forma de corrigir imperfeições como das paredes, ou para dar outra estética como, por exemplo, para as casinhas, opinando para a troca de cores. Fica claro também, que elas olham para o espaço e objetos classificando o que poderia estar em outro local, como por exemplo, os objetos ou brinquedos guardados nas casinhas. A *Veronica*, diz que “*as cadeiras precisam ser tiradas dali e deveria ser colocado um sofá e coisas de casa de verdade*”.

Com essas indicações vamos percebendo que as crianças têm um olhar cuidadoso para os objetos, para o espaço e como eles se relacionam no ambiente.

Em uma das instituições as discussões sobre um brinquedo de pneu na área externa foi bastante rica. Esse é o brinquedo preferido da *Brigadeiro*, “*mas não dá para brincar porque ele está estragado*”, como ela diz. E as crianças sugeriram desde a troca das cordas, a substituição dos pneus, até a pintura deles.

Um grupo de crianças estava mobilizado pela festa junina e o olhar estava voltado para o lixo que foi deixado no chão pelos visitantes. O *Homem de Ferro II* estava indignado e repetia: “*não pode deixar lixo no chão*”.



A possibilidade das crianças se expressarem com relação a aspectos de suas escolas, permitiu que falassem, em certo ponto, do que as incomoda pessoalmente.

A singeleza com que fazem constatações, que parecem acostumadas ao olhar do adulto, que certamente também já percebeu as questões apontadas pelas crianças, são bastante interessantes. Assim, por exemplo: brinquedo de pneus estragado: precisa ser consertado. Como? Trocando as cordas, trocando os pneus, pintando. Ou seja, as crianças não só fazem constatações do que não está bom, mas, refletem, expressando-se por meio de argumentações, sugestões, ponderações, negociações.

Aliás, aqui também queremos trazer para discussão dois aspectos importantes da pesquisa de campo, que para nós são temas importantes quando pensamos em direito de expressar-se: as negociações e a influência nas decisões.

Vamos trazer um contexto em que houve um consistente processo de negociação em relação ao uso da quadra.

*Crianças pesquisadoras e pesquisadora adulta conversando sobre imagens tiradas pelas crianças e projetadas em tamanho grande na parede do refeitório. Meninos e meninas começam a expressar suas ideias sobre como deixar a quadra ainda mais legal. Uma das sugestões foi de ter uma piscina, mas outras crianças fizeram a intervenção dizendo que não poderia ter piscina porque não daria para fazer capoeira e nem chutar bola. Citaram também piscina de bolinha, escorregador, mas as crianças pontuaram que já havia escorregador no parquinho. O Heidan que gosta muito de futebol sugere uma grama sintética na quadra “porque pelo menos quando cair não vai se machucar, ralar o joelho e não vai precisar cortar porque essa grama não cresce”. Mas outras crianças pontuam que “não vai dar para fazer outras atividades, só o futebol”. As crianças dizem que também vai precisar colocar o “gol” (traves) para poder jogar futebol e Goku diz que precisa de uma cesta para jogar basquete. A quadra rendeu boas negociações entre as crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).*

Nesse processo de negociações, alguns acontecimentos nos estimulam a querer trazer o fator da influência, como talvez uma questão importante de cunho político, e que é um demonstrativo da relevância desse tipo de acontecimento nos espaços coletivos.

Houve uma questão interessante, talvez com possibilidade das crianças terem sido influenciadas umas pelas outras, dentro de uma das instituições. Indicamos isso ao constatarmos que grande parte das crianças indicou a quadra como espaço, na escola, do qual mais gostam. Com base nisso, levantamos a proposição da

influência social, na qual a “visão de socialização considera a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e seus pares.” (DELGADO; MULLER, 2005, p. 351).

Com isso, queremos dizer que influenciemos e somos influenciados constantemente. Então esse é um ponto que precisa ser considerado em uma pesquisa que fala de sujeitos culturais, sociais, com poder de argumentação.

O que queremos ressaltar é que mesmo que elas tenham sido influenciadas umas pelas outras, as informações devem ser validadas, pois fazemos parte de um contexto de interações sociais, no qual a criança relaciona-se com outras crianças, adultos, ambientes, mídias, entre outros fatores. Essas interações vão promovendo competências dentro de um processo de socialização, em que vão aprendendo a expressar seus pontos de vista, como por exemplo, sobre o ambiente onde vivem e as relações que se estabelecem nele. Assim, vão imprimindo suas contribuições.

#### **a) Contribuições das crianças e contribuições da legislação**

As **contribuições das crianças** incluem o olhar para as relações educativas que se atentem para a estética e funcionalidade de espaços e objetos, expressando seus pontos de vista sobre: lista de itens para manutenção; estética e funcionalidade do ambiente; defesa de pontos de vista; negociações; empatia.

As **contribuições da legislação** incluem desenvolver características dialógicas, criativas e sensíveis; expressão de necessidades, emoções, opiniões, etc.

Articuladas a partir dessas contribuições buscamos propor diálogos com possibilidades de melhoria da escola.

#### **b) Proposições de diálogos: e agora, o que avaliar e (re) organizar na escola?**

Uma questão que pode nos ajudar é: **há propostas nas quais as crianças possam expressar-se sobre o ambiente em que passam grande parte da sua infância?**

Ouvi-las sobre o que gostam e o que não gostam e consultá-las sobre possíveis (re) organizações no ambiente é um começo importante para pensar em espaços que atentam as demandas infantis. Nesse processo de diálogo precisam ser estimuladas a ouvir e falar, defendendo e respeitando diferentes pontos de vista.

Outra questão reflexiva importante, pode se constituir em: **que outros momentos direcionados a expressão das crianças estão garantidos no planejamento?**

As crianças são estimuladas a falar sobre questões do seu dia a dia e apresentar sugestões para melhorá-las? O que elas acham que poderia ser feito, por exemplo, na situação dos amigos que “batem por causa de um brinquedo? Que sugestões elas têm e que poderia ajudar na dinâmica do grupo? Entender como elas se sentem, por que estão tão incomodadas, pensar em parceria com elas sobre como melhorar esse ambiente é promover o direito de expressar de modo real, vivido, sentido. Umas farão isso por meio de diálogos acirrados, outras podem preferir ouvir, outras desenhar e outras apenas abster-se de participar.

### **c) Para ampliar possibilidades**

O material **Deixa eu falar** (DIDONET, 2011), compartilha uma organização que contempla a expressão de crianças sobre diferentes temas, trazendo uma proposta de ampliação em que profissionais da educação infantil possam se inspirar e promover a expressão das crianças de sua instituição. Segundo o documento: “ao ouvir as falas registradas, as crianças começam a expressar o que sentem, pensam e vivem sobre aqueles mesmos temas.” (DIDONET, 2011, p. 4). Além das narrativas, o material compartilha a expressão infantil por meio desenho.

## **4.2.5 Relações educativas que privilegiem ações de cuidado: direito de conhecer-se**

Entendemos que as relações educativas que privilegiem ações de cuidado propõem experiências nas quais as crianças podem exercitar o direito de conhecer-se. Esse direito está descrito na BNCC como o de:

conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 34).

Pincelamos o trecho “diversas experiências de cuidados” conforme expressa na citação porque em nosso quadro guia, palavras como acidentes, machucar e

alimentação remetem a exemplos de ações de cuidado<sup>19</sup> na fala das crianças. Nessas falas elas demonstram importar-se com o outro e têm iniciativas de cuidar e pensar no bem-estar do grupo ao qual pertencem. Este bem-estar tem intrínseca relação com o que é encontrado no espaço da instituição.

As crianças demonstraram preocupação com a segurança no espaço, em alguns momentos da pesquisa, não querem que ninguém se machuque e já sabem identificar alguns locais onde isso pode acontecer, como na rótula com floreira da cidade mirim (*Rian*), no cano da parede da quadra (*Bianca*), nos brinquedos com possíveis avarias (*Eduarda*) ou na parede ou chão da quadra.

O registro fotográfico de um degrau, conforme imagem já apresentada, também está relacionado ao cuidado com os possíveis acidentes nos quais as crianças podem se machucar. Esse degrau dá acesso ao bosque e a *Matinho* diz que “as crianças não olham quando estão indo e podem cair”.

Esses enfoques aparecem porque em situações anteriores as crianças possivelmente já estiveram na mesma condição do acidente ou acompanharam de perto o acidente do colega. É uma situação de empatia e como o sentimento de dor (pelo machucado) ou de ver o outro sentindo dor não foi boa, indicam como algo que precisa ser repensado.

Esse tipo de acontecimento cotidiano possibilita que as crianças vão se conhecendo, conhecendo o outro, o ambiente e as interações com ele.

Outra experiência de cuidado da qual pretendemos tratar é a da alimentação. Fizemos essa opção porque esse fato aconteceu entre duas crianças de modo diferenciado. Não foi revelado nas imagens por fotos e desenhos. Aparece nas conversas coletivas em que a pesquisadora adulta estava envolvida e também numa conversa “reservada”, meio que particular, entre duas crianças. Trazemos em forma de narrativa.

Depois de um passeio para registrar o que as crianças achavam que não estava legal na instituição e que precisaria ser melhorado, algumas crianças voltavam um pouco a frente da pesquisadora Amora e dois meninos ficaram um pouco para trás. A pesquisadora diminuiu um pouco o passo e pode ouvir a conversa entre as duas crianças, sem interrompê-las: - O que eu mais gosto é do refeitório porque eu gosto do almoço. O outro menino complementou: - E eu também, só que gosto do

---

<sup>19</sup> Aqui tomamos como referência a discussão de GUIMARÃES (2018) de que cuidar envolve carinho e atenção ao outro.

lanche. Os dois falavam de modo afetivo deste espaço onde é servida a alimentação. Havia ternura e cumplicidade ao compartilharem essa preferência entre eles. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Desse relato, que exalou afetividade, cumplicidade e ainda reserva entre os meninos, não podemos deixar de trazer o momento da alimentação como uma possibilidade de conhecer-se e conhecer o outro. Os momentos de refeições são situações que ocorrem cotidianamente com possibilidades para trocas culturais, diálogos, memórias afetivas, bem como ampliação de relações.

#### **a) Contribuições das crianças e contribuições da legislação**

O olhar das **crianças** para as relações educativas que privilegiem ações de cuidado integram: cuidado com a segurança e com objetos que possam causar acidente; memória afetiva com o momento da alimentação e o espaço do refeitório; cuidado com o outro.

Na **legislação** encontramos como contribuições: demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos (BRASIL, 2017, p.45); adotar hábitos de autocuidado relacionados [...], a alimentação (BRASIL, 2017, p. 49). A partir dessas contribuições encontramos subsídios iniciais para repensar o fazer pedagógico.

#### **b) Proposições de diálogos: e agora, o que avaliar e (re) organizar na escola?**

Precisamos pensar nas instituições de educação infantil com possibilidades para o cuidado e o autocuidado. As crianças sinalizam, durante o processo de pesquisa, o espaço físico como oportunidade para discussões.

Trazemos algumas questões para constituir essa reflexão: **os professores já percorreram o espaço considerando a altura das crianças?** Sabem quais os lugares onde elas mais se machucam? A instituição precisa ser um espaço seguro, mas não super protetor. Assim, o degrau que a *Matinho* fotografou pode ser levado para discussão com as crianças, por ser considerado um símbolo de cuidado dela com ela mesma e com os colegas. Os adultos da escola podem ouvi-las, saber quais são as suas sugestões para evitar os acidentes e a partir disso, pensar em ações possíveis.

Dentre as possibilidades iniciais destacam-se: verificar necessidade de manutenção, sinalização com função social, ou mesmo transformar esse elemento em desafio pedagógico. As crianças podem sugerir muitas outras ideias como foram fazendo para várias situações já evidenciadas durante a escrita deste estudo.

Assim, pensado intencionalmente, o degrau pode ser uma estratégia para que as crianças vão conhecendo seus limites e possibilidades corporais. Ou mesmo aprendendo a conhecer-se ao deslocar-se pelo espaço.

Com relação à alimentação, precisamos considerá-la como fator imprescindível para a sobrevivência das crianças, e por essa razão, necessita de um olhar essencial do professor para as experiências gustativas que as crianças precisam fazer, respeito aos gostos, além de quantidades apropriadas.

A pergunta que trazemos para iniciar as reflexões é: **o espaço onde é servida a alimentação é considerado pelos profissionais como um espaço de convívio, desenvolvimento e aprendizagens?** Com isso apontamos que é preciso observar como é a movimentação das crianças nesse espaço. Pensar em possibilidades de escolha de lugar, ou seja, da companhia com quem sentar e o que comer (são incentivadas a experimentar), bem como, o tempo de espera para servir-se ou para deixar a mesa. Nesse espaço muitos sentidos são despertados em cada refeição. As crianças sentem cheiros, gostos, texturas, recebem estímulos visuais compostos pela organização do prato. Enfim, é um ambiente rico em possibilidades para memórias afetivas e pensar em como a escola vem cuidando desse espaço e dos demais espaços da instituição deve-se constituir em prática reflexiva permanente.

#### **d) Para ampliar possibilidades**

Sugerimos o material: **experiências do cotidiano na educação infantil em Joinville: projetos institucionais (2013)**, pois o mesmo reúne relatos de trabalhos “especialmente pensados sob a ótica da criança, cidadã que merece respeito, cuidado e educação de qualidade e que é capaz de fazer parte ativa das decisões escolares com sua forma própria de se expressar.” (JOINVILLE, 2013, p. 07).

Até aqui, tratamos de relações educativas específicas, relacionando-as a um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No próximo tópico trazemos o direito de participar de modo integrado com a proposta da dissertação.

#### 4.2.6 Relações educativas e o direito de participar

A defesa por esse direito pode ser identificada nas ações das crianças em toda a pesquisa de campo, que primou pela parceria infantil, portanto, permeando as **diversas relações educativas** delineadas com elas.

Com o texto da BNCC, já referenciado durante nosso estudo, optamos por retomá-lo em partes, trazendo narrativas infantis como subsídios.

Fala-se de propostas, nas quais a criança possa “participar ativamente [...] da realização das atividades da vida cotidiana” (BRASIL, 2017) e as crianças demonstram que gostam de participar sugerindo, indignando-se, compartilhando ideias, cobrando providências.

Sobre este último item citado queremos trazer a fala de *Leão* que havia sugerido em encontro anterior um “*mar de areia colorida no parquinho*”. Num outro momento, em passeio com a pesquisadora pela instituição, retoma e pergunta: “e o meu mar de areia, quando vai ficar pronto?”<sup>20</sup> Ou seja, há possibilidades de participação quando a criança sugere, quando cobra, quando dialoga, quando ajuda a projetar.

A BNCC também fala em “participar ativamente [...] decidindo e se posicionando” (BRASIL, 2017). Muitas vezes as crianças se posicionaram durante a pesquisa, ou ajudaram a decidir. Por exemplo, quando algumas crianças pediram “*piscina grande de verdade, com água*” em espaços específicos da sua escola, outras argumentaram, colocaram os riscos, falaram do que iam ter que abrir mão e por fim decidiram: “*piscina de verdade não dá*”.

Claro, que talvez fosse função do pesquisador adulto ir pontuando algumas questões como a dificuldade da “piscina grande de verdade”, mas de modo geral, as próprias crianças, nos diálogos foram fazendo essas inferências. Destarte, “participar da vida coletiva, ter direito ao respeito, a aprender, a brincar, a escolher, isto é a viver em uma democracia sendo responsável e consciente, é umas das maiores aprendizagens que as novas gerações podem realizar.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 105).

---

<sup>20</sup> Aqui, queremos registrar que desde o início e com reforço durante a pesquisa explicamos para as crianças que o objetivo da nossa pesquisa era descobrir o que as crianças mais gostavam ou não achavam legal para contar para os adultos. Que estávamos conversando sobre ideias e possibilidades.

Entendemos como importante reforçar que participar da vida coletiva não é ter todos os seus desejos atendidos, mas é trazer esses desejos para discussão, analisar coletivamente os prós e os contras, dentro de um processo respeitoso. Nesse processo, nem se faz de conta que a criança está sendo ouvida e nem lhe atende as solicitações se elas não estiverem de acordo com o coletivo, mas se estabelece com elas um processo democrático.

Aqui, é importante ressaltar que durante a pesquisa de campo havia um adulto, a pesquisadora Amora, disposta a ouvir as crianças. Este talvez seja o principal viés para garantir esse direito em específico, porque a “participação ativa” talvez exija trocas entre os diferentes sujeitos envolvidos nas relações educativas de uma instituição de educação infantil.

Entendemos que todas as relações educativas discutidas até aqui estão articuladas, não podem ser consideradas de modo fragmentado no cotidiano da instituição, é algo que precisa considerar as “experiências concretas da vida cotidiana.” (BRASIL, 2009, p.14). Ou seja, é na vida cotidiana que as contribuições das crianças precisam ser consideradas.

#### **a) Contribuições das crianças e contribuições da legislação**

Das contribuições das crianças ressaltamos: parceria na pesquisa, participação na definição das relações educativas.

Das contribuições da legislação ressaltamos, participar do planejamento da gestão da escola; participar ao decidir e se posicionar; participar da organização da rotina diária.

#### **b) Proposições de diálogos: e agora, o que avaliar e (re) organizar na escola?**

Já falamos que a criança tem o direito de participar da organização da instituição onde vivencia a sua infância. Assim, é importante considerar: **como as crianças estão participando da organização da rotina diária?**

Sabemos que a rotina diária é densa nas instituições para a primeira infância. “Os professores dizem continuamente, que falta tempo. Falta tempo para fazer tudo aquilo que desejam e tudo aquilo que deles exigem. Estão angustiados e não têm tempo para escutar as crianças [...] (BARBOSA, 2013, p. 216).



Muitas vezes, os adultos, imbuídos em dar conta disso, acabam decidindo tudo, fazendo pelas crianças e impedindo-as de participar ativamente. No entanto, a pesquisa está repleta de contribuições importantes das crianças que têm o desejo interno de participar, de contribuir com a melhoria do lugar onde vivem. As crianças participaram durante toda a pesquisa, inclusive estabelecendo as relações educativas que discutimos até aqui. Assim, se queremos garantir o direito de participar podemos começar pensando em que formas de participação estão sendo garantidas às crianças na escola e fora dela.

### c) Para ampliar possibilidades

Com uma perspectiva de mapeamento, o material: **Projetos com participação infantil no Brasil** (BEUQUE; PINHEIRO, 2016) busca socializar experiências inspiradoras quanto à escuta e a participação das crianças.

O material **Zoológico de Curitiba: guias e recursos pedagógicos** (2019) traz uma proposta interessante de participação infantil com influências na sociedade. Neste material está descrita uma proposta em que as crianças em parceria com suas professoras recriam e atualizam o mapa do zoológico de Curitiba. O mapa foi impresso e está disponível no zoológico com o propósito de orientar as visitas.

Reforçamos, que nossa pretensão com essas sugestões, não é trazer respostas, até porque, acreditamos que as respostas definitivas ou provisórias se constroem no cotidiano, na parceria entre adultos e crianças.

Aqui, nosso interesse é apontar a riqueza de materiais para reflexão pedagógica que emergiu da escuta das crianças. São apontamentos importantes para elas e que precisam ser considerados na reorganização da escola, porque estas questões estão marcando esse momento de sua infância.

Diante das discussões que trouxemos até aqui, julgamos importante trazer ainda considerações sobre as letras, e os números.

As crianças não falam disso? Não querem aprender a ler, escrever e contar? Querem sim! Nosso tempo de pesquisadores com elas, diz que sim! *“Olha, eu já sei escrever meu nome” (Lindinha).*

Elas falam sobre as letras dos seus nomes, incluem o nome da pesquisadora nas relações que fazem com outras palavras.

Sobre os números, sabem usá-lo no cotidiano e indicam quantos dias faltam para o nosso próximo encontro, acompanhando o registro feito no calendário da turma. Conseguem dizer quantas fotos tiraram e que se o amigo fez 10 registros fotográficos elas podem fazer mais porque só fizeram duas.

Apontam números e letras no interior de suas salas que trazem nas paredes as marcas dessas propostas. Além disso, aparecem como forma de expressão em alguns registros, acompanhando o desenho, como podemos ver no desenho 2.

Desenho 2 - Escrita aliada ao desenho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

No desenho pode-se perceber a tentativa de escrita da pesquisadora *Mariazinha* que traz o registro escrito como possibilidade de expressão. Acredita que a escola ficaria melhor se tivesse mais árvores e tenta deixar registrado isso por meio da escrita. Assim, entendemos que as crianças também têm gosto pela aprendizagem de números e letras.

Mas e o encantamento infantil? Ah! O encantamento está lá fora, no correr, nos elementos da natureza, no parque, no bosque, nas casinhas, no ônibus de madeira. Tanto que o mais perto que as crianças fotografaram de suas salas (de modo geral, rica em possibilidades), foi a porta pelo lado de fora. Isso porque, o *Leão* diz que “*é muito chato quando não podem sair da sala*” por algum motivo como a chuva, o frio, a rotina ou alguma proposta de atividade.

Dessas experiências vivenciadas em campo de pesquisa, enalteçemos a “participação entendida como negociação e compartilhamento de intenções, ideias, aspirações, como sinergia de ações, como reflexão coletiva sobre as práticas postas em ação, como construção compartilhada de uma identidade.” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 23).

Da participação infantil ativa, animada, peralta, simples em alguns momentos, complexas em outros, resolvemos registrar como as crianças querem viver (aqui e agora) suas infâncias nas escolas de educação infantil:

*As Liras querem brincar com folhinhas caídas das árvores e fazer comidinhas. Os Heidans jogar muito futebol e correr pelas quadras pintadas com as cores oficiais das quadras poliesportivas. Os Leões mergulhar em mares de areias coloridas dos parquinhos ou brincar com os joguinhos nos tablets. Os parquinhos devem ter escorregadores altos como o céu onde querem escorregar os Batmans. Os Gokus querem criar nas oficinas de caminhão monstro, nas casas de arco íris cheias de botões mágicos ou nas casas dos Mirtilos. As Verônicas querem brincar com panelas, pratos e talheres e depois descansar em sofás de verdade. As Mariazinhas passar os dias brincando nos troncos e árvores dos Bosques. As Jujubas dar um toque especial às casinhas e se divertir por lá com coisas trazidas de outros espaços, sendo mães de bonecas ou filhas de Henriques e Rosinhas. E os Escudinhos, Peter Parkes, Caquis, Rapunzels e Belas querem viver a infância nesses e noutros contextos, pois onde criam esses cabem a criação de muitos outros. E se depender dos Spider Mans só não cabem crianças batendo em outras crianças porque isso não é legal. Mas cabe o cuidado que as Matinhos alertam com relação aos degraus ou que os Brunos alertam para a parede porque não querem que as crianças se machuquem. Enfim, um contexto organizado pelos falares infantis. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).*

Com isso, precisamos reavivar o questionamento de Salgado *et al.* (2018, p. 03) “se, atualmente, as crianças passam na escola mais de dez horas por dia, então a pergunta que não cala é, onde elas farão tudo isso senão na escola?” A essa pergunta, acrescentamos: qual papel, nós adultos temos nessas “peraltices” das crianças?

Quando resolvemos registrar como as crianças querem viver suas infâncias nas escolas de educação infantil, descrita em trecho anterior, é porque acreditamos que:

o tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade para constituir uma experiência de infância. As crianças aprendem, com o apoio de seus

educadores, a decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos, a alegrar-se com suas possibilidades, criar acontecimentos, é isso que cria, em toda a criança, experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida, em sua alegria de viver, e que trarão, a partir das suas singularidades, juntamente com a potência do coletivo, a novidade ao mundo. (BARBOSA, 2013, p. 220).

Assim, a escola para a primeira infância precisa considerar tempo para as relações educativas delineadas a partir das percepções das crianças para tornar a escola viva para elas, cheia de sentidos que não se esgotam, mas se ampliam quando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na BNCC são garantidos. Um tempo vivo, propiciado pelas relações educativas e pela garantia de direitos.

É pensando em ampliar a qualidade desse tempo “vivido diariamente pelas crianças nas horas, dias, semanas, meses e anos que passam na escola” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 158), somos levados a refletir sobre a necessidade da qualificação profissional para aprender a olhar para ele, tendo a criança como informante, interlocutora e parceira.

Nesse ponto do texto nos atrevemos a formalizar respostas para duas questões que dão sustentação a esta dissertação. A primeira está expressa no título: **Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola: é possível melhorá-la a partir de suas opiniões?**

Enfatizamos que SIM. É possível melhorar a escola a partir da opinião das crianças. Durante o tempo em que estivemos com elas no campo de pesquisa, as crianças foram contribuindo categoricamente com essa afirmação, sejam com suas fotos, seus desenhos, seus falares, ou mesmo, com sua opção por não falar. Foi o que tentamos deixar em destaque durante a escrita do texto.

E a segunda resposta na problemática da pesquisa: **de que maneira as percepções das crianças sobre as relações educativas na sua escola podem auxiliar (ou não) na melhoria da instituição de educação da qual fazem parte?**

Das possibilidades de respostas que encontramos vamos indicar as três que entendemos como as principais:

- a) constituindo-se em processos democráticos para tornar visível a prática cotidiana, neste caso, com ênfase no ponto de vista infantil;
- b) apresentando aspectos para avaliação e (re) organização da escola;
- c) apontando aspectos para a formação profissional.

Assim, a definição das percepções das crianças se constitui em possibilidade para ouvir a voz infantil. É uma **possibilidade democrática de, por meio da participação infantil, tornar visível a prática cotidiana.**

Deste modo, entendemos:

a participação como um aspecto essencial da qualidade das instituições, ou seja, a convicção de que a qualidade é compartilhamento de ideias, de intenções, de projetos, de práticas entre todos aqueles para os quais uma instituição constitui “uma aposta.” (BONDIOLI, 2013, p. 32).

E de acordo com esse conceito de participação e qualidade podemos dizer que uma das maneiras pelas quais as percepções das crianças podem auxiliar na melhoria da escola, é se constituindo em processo participativo na definição de aspectos de qualidade para a instituição, tornando visível a prática cotidiana.

Assim, encontramos nas percepções das crianças, participantes desta pesquisa, possibilidades para apoiar a escola a ser: questionadora de propostas para o movimento do corpo; sensível com relação aos elementos da natureza; rica em contextos para brincar; empática no cuidado com o outro; incomodada com as formas equivocadas de resolver conflitos; atenta para situações como a “motinha da briga”; defensora de propostas desemparedadas; criteriosa para o olhar estético; atenta para a sua lista de itens para manutenção.

Dentro desse contexto também se estabelece uma das maneiras pelas quais as percepções das crianças podem auxiliar na melhoria da escola, pelo fato de **apresentarem-se como aspectos para avaliação e (re) organização da escola.** Assim,

é preciso também que, uma vez captada a perspectiva infantil sobre o contexto educativo seja considerada, para todos os efeitos, como uma avaliação de qualidade daquele contexto, isto é, que seja utilizada como referência para projetar e realizar ações de melhoria. (SAVIO, 2013, p. 247).

Procuramos dar destaque a esse ponto todas as vezes que indicamos possibilidades de perguntas reflexivas nas discussões sobre as relações educativas definidas com as crianças e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. No tópico, em que tratamos de “proposições de diálogos: e agora, o que avaliar e (re) organizar na escola?” buscamos ressaltar possibilidades a partir das percepções das crianças.

Mas se o estudo trata das percepções infantis sobre a sua escola, qual é o papel do adulto? E é aqui que tentamos esclarecer a terceira maneira de contribuição das percepções das crianças na melhoria de sua escola, que é **apontando aspectos para a formação profissional**. Assim, é um processo “em que todas as questões acenadas encontram um aprofundamento “vivo” porque conectado à reflexão sobre a prática educativa”. (SAVIO, 2013, p. 243).

Deste modo, o papel do adulto não pode ser negligenciado, ou seja, entendendo as percepções das crianças, os profissionais da escola precisam pensar reflexivamente sobre o que fazer com elas, como: podem ser acolhidas nesse momento? Como serão marcadas pela intencionalidade educativa? Que condições externas são necessárias que sejam criadas para que essas relações educativas, sinalizadas pelas crianças, realmente se desenvolvam?

Ao elencarmos essas três maneiras, procuramos deixar clara a resposta para a problemática da pesquisa. No entanto, as percepções das crianças sobre as relações educativas da sua escola podem constituir-se em maneiras diversificadas, dependendo da parceria estabelecida com os adultos.

Decorrente dessas possibilidades queremos compartilhar ainda que, seguindo as indicações de Garanhani, Martins e Alessi (2015) organizamos devolutivas para as duas escolas que contribuíram para o estudo proposto nesta dissertação. Segundo as autoras:

a pesquisa com crianças precisa dialogar com diferentes interlocutores, por meio de devolutivas que compartilhem os seus resultados, conforme a característica e expectativa de cada um. Entre os interlocutores devemos incluir, obrigatoriamente, os profissionais da educação e, na devolutiva, fomentar discussões e reflexões sobre a educação institucional de crianças na formação de gestores e coordenadores institucionais, na construção e sistematização de políticas públicas educacionais e, principalmente, na formação de professores. (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015, p. 330).

As devolutivas que elaboramos, incluem a formalização por escrito dos elementos que as crianças mais gostam na instituição e o que elas acham que “não está legal”. Também uma proposta reflexiva a partir das indicações das crianças com sugestões de materiais que podem ampliar as discussões, constituindo-se em subsídios para o processo formativo.

Entendemos a formalização das devolutivas, como um modo de retribuição à parceria estabelecida dentro de cada uma das instituições e mesmo como uma

maneira de contribuir, de modo específico, com possibilidades reflexivas com cada contexto educativo no qual nossas parceiras na pesquisa, as crianças, vivem suas infâncias.

Assim, como diz Paulo Fochi (2019)<sup>21</sup>, “a educação infantil não é lugar para qualquer um”. Se não é lugar para qualquer um, tem que ser lugar de gente interessada na infância, gente interessada em estudar a infância, como os contextos educativos que nos receberam como pesquisadores.

E é com essa proposta que articulamos o próximo capítulo, pensando em uma possibilidade de contribuir com a formação de profissionais interessados nas escolas para a primeira infância.

---

<sup>21</sup> Em palestra: a BNCC e a docência na educação infantil- Curitiba/PR- 17/06/2019.

## 5 O PRODUTO DA PESQUISA: UM CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA

*Eu gosto muito das minhas professoras,  
gosto tanto que não sei da qual eu gosto mais.  
(Mariazinha, 5 anos).*

Pensamos no curso de extensão como possibilidade para contribuir com processos formativos que busquem “refletir cuidadosamente sobre os rumos que queremos dar às instituições que acolhem as crianças pequenas.” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p.154). Ou seja, um curso que possa ser útil na rotina diária de gestores, professores e interessados numa escola organizada a partir das percepções das crianças. Isso porque, entendemos que para mudar algo do cotidiano precisa haver uma decisão de mudança. E, o estudo de cunho formativo pode ser fator que contribui para a decisão.

A partir do estudo realizado nesta dissertação, desde a busca bibliográfica, levantamento de produções acadêmicas, recolha e análise de dados em parceria com as crianças, caminha-se para a organização de um curso de formação de profissionais da educação infantil, na modalidade a distância, delineado, também a partir da participação das crianças.

Essa opção se dá por entender que o investimento formativo é potencialmente importante para movimentos de avaliação e (re) organização da escola. No entanto, isso requer profissionais qualificados e comprometidos nesta parceria com as crianças. “Todo esse movimento coloca em questão o que sabemos, problematiza nossa prática, amplia olhares, fortalece ideias mais qualificadas acerca de uma boa instituição de Educação Infantil e de boas práticas.” (MEC; SEB; COEDI, 2015, p. 32).

Adiante, apresentamos apontamentos à formação continuada, considerando a necessária atuação em escolas para a primeira infância.

### 5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS EM ESCOLAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Investir na própria formação é um modo de acreditar que a escola para a infância pode ser melhor. Investir em um curso de formação com foco na



participação infantil é entender que a escola para a infância será melhor se conseguirmos ouvir efetivamente o que as crianças têm a nos dizer sobre esse espaço tão rico para elas.

Essa dimensão formal da participação infantil é um poderoso aliado para exigirmos práticas consistentes e amigáveis com as crianças, as quais, em nossa opinião, necessitam ser colocadas desde logo, na formação dos profissionais que com elas trabalham. (FERNANDES, 2015, p. 35).

A formação profissional é, portanto, fator que, possivelmente, necessita ser discutido quando se pensa em uma escola que considera a participação infantil em suas formas de gestão. Primeiro, porque de modo geral, a formação inicial pouco tem trazido esse aspecto para discussão e segundo porque a formação profissional continuada precisa se fazer nas reflexões propostas pela prática cotidiana.

Entendemos como apropriado o conceito discutido por Wunsch (2008) sobre reflexividade na prática docente. Para ela, “para desenvolver a autonomia reflexiva é preciso que o professor pense na sua prática e que considere o contexto no qual a sua prática está inserida”. (WUNSCH, 2008, p. 21). Entendemos as percepções das crianças sobre as relações educativas como possibilidades de recursos desencadeadores da reflexividade na prática docente.

Assim, é importante discutir princípios de “formação de professores de crianças pequenas, que respeitem ontologicamente em suas práticas pedagógicas a imagem da criança como sujeito ativo de direitos” (GARANHANI; ENS, 2015, p. 12) considerando que “as pesquisas sobre a infância podem orientar a formação docente para a pequena infância.” (FERREIRA; SILVA, 2015, p. 147).

A partir disso, apontamos como contribuições temáticas:

- **sociologia da infância:** “o campo da sociologia da infância possibilita várias reflexões sobre o universo infantil que podem influenciar e pautar diretamente as práticas pedagógicas” (FAVORETO; ENS, 2015, p. 66), portanto, também o processo de formação continuada;
- **participação infantil:** “é aconselhável que na formação docente, estejamos conscientes de que é premente encorajar as crianças, propondo novas e diferentes situações, as quais tenham um espaço de participação amplo e diversificado.” (FERREIRA; SILVA, 2015, p. 146);

- **pesquisas com crianças:** “as pesquisas com crianças como contribuição para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores.” (FAVORETO; ENS, 2015, p. 45).

Com essas considerações, tratamos de desenvolver um curso de formação a distância que priorize os aspectos discutidos até aqui.

## 5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA

O produto, proveniente deste estudo de mestrado em educação e novas tecnologias, compreende a estrutura de um curso de extensão a distância com aspectos gerais de um projeto formativo. Trazemos informações, de modo ilustrativo, em um folder, abordadas adiante de modo mais específico.

Figura 2: Folder ilustrativo: primeiras informações

**INFORMAÇÕES GERAIS**

- **Objetivo do curso:** ofertar subsídios teóricos e metodológicos a partir do estudo da participação infantil como possibilidade para melhoria da qualidade das instituições educativas para a primeira infância.

• **Carga horária:** 30 horas

• **Modalidade:** a distância

• **Público alvo:** gestores, professores e profissionais interessados nas escolas para a primeira infância

**Data de início do curso:** março/2020

**Inscrições e maiores informações:** (41) 9985-61300

**CURSO:**

*Participação infantil na avaliação e (re) organização da escola*

**Docente:** Neusa Radeck

Dessa ilustração destacamos inicialmente o nome escolhido para o curso: **Participação infantil na avaliação e (re) organização da escola**. E, a partir dele enfatizamos em tópicos as informações gerais. Desta forma, destacamos os seguintes aspectos:

- **Modalidade:** a distância
- **Carga horária:** 30 horas
- **Proposta do curso:** este curso propõe discutir a avaliação e (re) organização das escolas da primeira infância, considerando também, o ponto de vista infantil. Baseado numa perspectiva de que as relações educativas precisam estar permeadas por vivências significativas para as crianças, propõe-se a discussão de escolas organizadas com elas e para elas. Voltado para aqueles interessados em fazer da escola lugar para verdadeiramente viver a infância, compartilha-se uma experiência de escuta infantil e de valorização desse ponto de vista. O curso, portanto, está delineado a partir de estudos bibliográficos e práticos, e assim, embasado em princípios construídos a partir de uma pesquisa com crianças que frequentam a educação infantil, em um processo que inclui a **participação infantil**.
- **Objetivo do curso:** ofertar subsídios teóricos e metodológicos a partir do estudo da participação infantil como possibilidade para melhoria da qualidade das instituições educativas para a primeira infância.
- **Público alvo:** gestores, professores e profissionais interessados nas escolas para a primeira infância.

Atrelada a essas informações, a segunda parte do folder ilustra o conteúdo programático.

Figura 2 - Folder ilustrativo: conteúdo programático



Fonte: Radeck, Neusa Aparecida; Both, Ivo José, 2019.

De acordo com a ilustração, indicamos o conteúdo programático, elencando os temas que integram cada módulo.

**Conteúdo programático<sup>22</sup>:** está estruturado com base em cinco módulos que contemplam o curso, organizados a partir das seguintes dimensões:

**I- Participação infantil na avaliação e (re) organização da escola**

- a) Participação infantil: aspectos legais
- b) Participação infantil: considerações em estudos acadêmicos
- c) Adultos e crianças como parceiros sociais na avaliação e (re) organização da escola.

**II- Criança e infância: compreendendo conceitos**

- a) Crianças sujeitos nas relações educativas
- b) Infância ou infâncias: histórias iguais, histórias diferentes

**III- Escuta infantil: estratégias que nos auxiliam em pesquisas com crianças**

- a) Rodas de conversa
- b) Fotografias
- c) Desenhos

**IV- Compartilhando experiências**

- a) A prática de campo de uma pesquisa com crianças
- b) A análise de dados com as crianças

**V- Direitos da BNCC e Relações educativas: investindo em parceria com as crianças (Proposta prática).**

- a) Quais são as relações educativas indicadas pelas crianças da sua escola?
- b) Proposta de diálogo entre o ponto de vista infantil e a legislação.

- **Metodologia:** textos bases disponíveis para cada módulo com indicação de textos complementares e vídeos (em alguns casos).
- **Avaliação:** a avaliação será feita por meio das questões para mobilização das discussões no AVA (ambiente virtual de aprendizagem), onde o cursista participará de fóruns de discussões em cada um dos módulos.

Com a intenção de propor um panorama geral do curso de extensão, trazemos adiante uma descrição inicial de cada módulo, bem como um quadro com informações de pertinência ao estudo.

O primeiro módulo pressupõe a familiarização do cursista com a temática da participação infantil abordando questões legais, levantamento de estudos

---

<sup>22</sup> A definição do conteúdo programático tem como base aspectos dos capítulos que compõe essa dissertação.



acadêmicos, bem como, a parceria de adultos e crianças na avaliação e reorganização da escola. No quadro a seguir trazemos a descrição geral do módulo I.

Quadro 2: Informações sobre o Módulo I

<b>Módulo I: Participação Infantil na avaliação e (re) organização da escola</b> <b>Carga horária do módulo: 08 horas</b>			
Temáticas	Conteúdos	Texto base	Material complementar
Aspectos legais de apoio as ações de participação infantil	Lei n.º 13.257  A educação infantil na BNCC	Capítulo 2 da dissertação: Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões? (RADECK; BOTH, 2019).	*BRASIL. Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e dá outras providências. *BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2017. (pág. 31 a 52).
Participação infantil considerações em estudos acadêmicos	Pesquisas que tem a participação infantil como temática		*RADECK, Neusa Aparecida; BOTH, Ivo José, UNINTER. <b>Participação infantil: um levantamento de produções na área.</b> In: Anais XIV ENFOC. Curitiba (PR) UNINTER, 2019
Adultos e crianças como parceiros sociais na avaliação e (re) organização da escola	Função do adulto  Prática pedagógica pautada em ações democráticas		*PRADO, Patrícia Dias. <b>Quer brincar comigo?</b> Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3. Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.
<b>Questões para mobilização das discussões no AVA:</b> Como você vê a participação infantil na escola? É possível melhorá-la a partir da opinião das crianças? Justifique sua resposta.			

Fonte: Radeck, Neusa Aparecida; Both, Ivo José, (2019).

Com esse embasamento inicial, o próximo módulo está planejado para promover a discussão sobre conceitos importantes de crianças e infância (s) buscando entendê-los como fundamentais para a facilitação de práticas pedagógicas que valorizem a participação infantil. No quadro 3 apresentamos o panorama geral do módulo II.

Quadro 3: Informações sobre o módulo II

<b>Módulo II: Criança e Infância: compreendendo conceitos</b> <b>Carga horária do módulo: 04 horas</b>			
Temática	Conteúdos	Texto base	Material complementar
Crianças: sujeitos nas relações educativas	Concepção de criança Conceito de sociologia da infância	Dissertação: Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões? <b>Pág. 29 a 36</b> (RADECK; BOTH, 2019).	SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. <b>Perspectiva</b> , Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.  Site: <a href="https://territoriodobrincar.com.br/">https://territoriodobrincar.com.br/</a>
Infância ou infâncias: histórias iguais, histórias diferentes	Concepção de infância		
<b>Questões para mobilização das discussões no AVA:</b> A concepção de criança expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola é semelhante ao que estudamos neste módulo? Justifique sua resposta e comente a postagem de um ou mais colegas de curso.			

Fonte: Radeck, Neusa Aparecida; Both, Ivo José, (2019).

Entendendo que a criança é um sujeito capaz de participar de ações que envolvem o seu cotidiano conforme tratado no módulo II, torna-se fundamental discutir formas de promover a expressão infantil. No próximo módulo visa-se apresentar três estratégias que podem auxiliar na captação do ponto de vista infantil. No próximo quadro apresentamos a organização do módulo III.



Quadro 4: Informações sobre o módulo III

<b>Módulo III: Escuta Infantil: estratégias que nos auxiliam em pesquisas com crianças</b> <b>Carga horária do módulo: 04 horas</b>			
Temática	Conteúdos	Texto base	Material complementar
Rodas de conversa	Instrumento metodológico de pesquisa; Experiências investigativas; Informações infantis.	Dissertação: Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões? (RADECK; BOTH, 2019). Pág. 43 a 51	*GARANHANI, Marinelma Camargo. MARTINS, Rita de Cássia; ALESSI, Viviane Maria. <b>Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições.</b> Curitiba: PUCRess, 2015
Fotografia			*GOBBI, Márcia. <b>Num click: meninos e meninas nas fotografias.</b> In: Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Autores associados, 2011.
Desenho			*GOBBI, Márcia. <b>Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas.</b> In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3. Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.
<b>Questões para mobilização das discussões no AVA:</b> Indique mais uma estratégia metodológica que pode facilitar a escuta infantil, além das rodas de conversa, fotografias e desenhos. Ao fazer a indicação traga subsídios teóricos indicando autor de referência.			

Fonte: Radeck, Neusa Aparecida; Both, Ivo José, (2019).

Conhecer estratégias para facilitar o processo de escuta infantil é essencial para quem deseja compreender o ponto de vista das crianças. O módulo III, vislumbra fazer provocações de ampliação sobre essa temática e de modo complementar o módulo IV, aborda uma experiência prática de pesquisa com crianças. No quadro a seguir apresentamos considerações organizacionais para este módulo.

Quadro 5: Informações sobre o módulo IV

<b>Módulo IV: Compartilhando uma experiência de pesquisa com crianças</b> <b>Carga horária do módulo: 08 horas</b>			
Temática	Conteúdos	Texto base	Material complementar
A prática de campo de uma pesquisa com crianças	Entrada no campo de pesquisa	Capítulo 3 da dissertação: Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões? (RADECK; BOTH, 2019).	RADECK, Neusa Aparecida; BOTH, Ivo José, UNINTER. <b>Percepções de crianças sobre o seu cotidiano escolar.</b> In: Anais XIV ENFOC. Curitiba (PR) UNINTER, 2019
A análise de dados com as crianças	Análise preliminar de dados com as crianças	Capítulo 4 da dissertação: Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões? (RADECK; BOTH, 2019).	BEUQUE, Moana van de; NEVES, Gianne; PINHEIRO, Mariana Koury. <b>Projetos com participação infantil no Brasil.</b> CECIP 2016. Rio de Janeiro:
<b>Questões para mobilização das discussões no AVA:</b> Quais as principais potencialidades e dificuldades que você vê na experiência de pesquisa com crianças compartilhadas neste módulo? Se possível, enriqueça seu comentário compartilhando uma experiência profissional tendo a participação infantil como foco.			

Fonte: Radeck, Neusa Aparecida; Both, Ivo José, (2019).

Ao trazer para estudo, a discussão sobre uma experiência prática de pesquisa com crianças, o módulo IV pressupõe enfatizar que esse tipo de proposta é possível e pode servir de inspiração para outras ações no cotidiano da educação infantil. Arelado a isso, no módulo V, a ideia principal do estudo, é que com as discussões propostas nos módulos anteriores, o cursista consiga investir, de forma prática, na proposição de ações que possibilitem a participação infantil nas escolas para a primeira infância. No quadro a seguir trazemos a organização geral do módulo V.

Quadro 6: Informações sobre o módulo V

<b>Módulo V: Direitos de aprendizagem da BNCC e Relações educativas: investindo em parceria com as crianças (PROPOSTA PRÁTICA)</b> <b>Carga horária do módulo: 06 horas</b>			
Temática	Conteúdos	Texto base	Material complementar
Relações educativas indicadas pelas crianças	Relações educativas	Capítulo 3 da dissertação: Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões? (RADECK; BOTH, 2019).	BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Dialogando com o currículo na Educação infantil. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iKDONATbdUk">https://www.youtube.com/watch?v=iKDONATbdUk</a> (Vídeo).
Proposta de diálogo entre o ponto de vista infantil e a legislação	Direitos de aprendizagem da BNCC	Capítulo 4 da dissertação: Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões? (RADECK; BOTH, 2019).	FOCHI, Paulo Sergio. BNCC para a Educação Infantil. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk">https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk</a> (Vídeo).
<b>Questões para mobilização das discussões no AVA:</b> A proposta deste último módulo é que após ouvir as crianças de sua escola, sejam elencadas as principais relações educativas para as quais as crianças estão chamando a atenção. Organize uma pequena lista com comentários e poste no Ava para discussão.			

Fonte: Radeck, Neusa Aparecida; Both, Ivo José, (2019).

Com essa proposta entendemos como necessária uma articulação entre os estudos teóricos, leituras, aprofundamento de concepções, como também o necessário envolvimento prático. O módulo V traz esse direcionamento, com o intuito de mobilizar o cotidiano das instituições de educação infantil, provocando o cursista a voltar o olhar para o contexto educativo do qual faz parte. A proposta é para a partir dos conceitos discutidos nos módulos anteriores, definir com as crianças de sua instituição as relações educativas e tecer diálogos com a BNCC.

Além disso, a organização de questões para mobilização das discussões no AVA, em fóruns de discussão, auxilia no processo avaliativo e direcionam o estudo.

O que nos move na organização desta proposta é pensar em como o gestor, o professor ou os interessados nas escolas, podem mobilizar equipes a refletir sobre espaços construídos a partir da infância, para a própria infância. Esse curso pretende trazer subsídios para os profissionais repensarem a organização da escola a partir das indicações das crianças. Assim,

na busca de identidade própria para essa instituição, o debate central diz respeito a sua função social e educativa que facilitam definir uma identidade própria para os atores/gestores que nela atuam com a formação continuada fundamentada na teoria e reflexão da prática. (LUZ; MELLO, 2015, p.19333).

Ao trazer essa perspectiva para o curso, apostamos em uma reorganização da escola mais significativa para as crianças e que valoriza o percurso apontado nesta dissertação de proposição da participação infantil.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em considerações finais para esse trabalho não tem sido tarefa fácil. Talvez porque as considerações estejam longe de serem finais e isso de certo modo causa-nos inquietações, enquanto educadores, pesquisadores e parceiros das crianças nessa empreitada educativa.

A proposta, já em fase inicial, considerava ouvir a criança, deixá-la se expressar e temos que dizer que já de início houve resvalos do adulto, que ainda vestido de “adulterez” levou alguns estereótipos para o campo de pesquisa. Mas os meninos e meninas foram parceiros, também no processo de como se faz pesquisa com crianças.

Durante o estudo nos dedicamos a quatro objetivos mais específicos que deram origem à estrutura da dissertação. O primeiro deles nos direcionou para a busca teórica e nos aprofundamos em conceitos importantes que foram articulando-se durante a escrita do estudo. Entre eles, o de criança, infância, parceria social, que ajudaram a pensar uma escola da infância caracterizada por esse olhar.

O segundo objetivo, talvez o mais intenso, nos desafiou a consultar a opinião das crianças sobre as relações educativas que se estabeleciam na instituição de educação infantil a qual frequentam. Decorrente de nossa ida ao campo de pesquisa construímos o capítulo: percurso metodológico da pesquisa. Nele contamos a trajetória da pesquisa com as crianças, registrando por meio de diferentes instrumentos o processo de coleta e análise preliminar de dados em parceria com elas.

Esse percurso nos subsidiou para tratar do terceiro objetivo. Assim, as percepções das crianças sobre a sua escola, expressas por meio das fotografias, desenhos, conversas, projeções de imagens foram sendo definidas. Após elencadas buscamos relacioná-las com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC a fim de estabelecer possíveis relações com a avaliação e reorganização da escola. Nesse processo, procuramos enaltecer as contribuições das crianças e da legislação para cada relação educativa. Também fizemos o movimento de proposições de diálogos apresentando pontos para reflexão que pudessem ajudar na avaliação e re (organização) da escola, por meio de perguntas reflexivas. Como parte deste movimento, apresentamos sugestões de materiais para ampliar possibilidades de repertório pedagógico. Os materiais indicados foram

cuidadosamente selecionados priorizando-se características como construção em parceria com as crianças, ou a criança como foco principal de sua escrita.

A importância de definir as percepções das crianças sobre as relações educativas se reafirma pela possibilidade de investir tanto na organização do espaço como na formação de professores de modo efetivo, ou seja, atendendo as necessidades de diferentes atores sociais. Com isso, respondemos a pergunta que faz parte do título da dissertação, no sentido de que SIM, é possível melhorar a escola a partir da opinião das crianças.

Com suas opiniões, as crianças foram dando destaque a relações educativas que ampliem as possibilidades de movimento, sejam permeadas pelo contato com a natureza, privilegiem o cuidado/segurança, possibilitem o faz de conta, contribuam com a construção de relacionamentos saudáveis, atentem-se para a funcionalidade e estética de espaços e objetos, incluam recursos tecnológicos como o *tablet*. Nesses destaques das crianças apontamos subsídios para a problemática da pesquisa que buscava saber de que maneira as percepções das crianças sobre as relações educativas da sua escola podem auxiliar (ou não) na melhoria da instituição de educação da qual fazem parte.

Assim, entre outras questões, podem auxiliar ao estabelecer parceria com os adultos para indicar as relações educativas para as quais olhar, avaliar e (re)organizar. Mais do que isso, a partir das percepções das crianças é possível estabelecer perguntas reflexivas que podem direcionar o início das discussões e estudos formativos, com o propósito de subsídios para a organização de escolas que considerem as experiências da infância.

Outra maneira de auxiliar na melhoria da instituição é que as percepções das crianças reafirmam o que está expresso na legislação, ou seja, é possível organizar uma escola significativa para as crianças e que atenda a legislação atual.

Por fim, o quarto objetivo deu visibilidade ao capítulo: leituras, achados do campo de pesquisa e o produto: a sugestão de um curso de extensão a distância. O curso tem como base de organização o percurso da pesquisa desenvolvida com as crianças, apresentando-se para nós como uma possibilidade de contribuir com um movimento por uma infância constituída também em parceria com crianças, sujeitos das relações educativas.

Ouvir as crianças, definir percepções, estabelecer as relações educativas, ampliar conhecimentos teóricos, tudo isso faz parte de um processo que precisa de

formação para ser colocado em prática. Assim, entendemos que essa pesquisa deixa demandas para estudos posteriores.

Entendemos que as experiências discutidas nesta dissertação apresentam relevâncias pontuais, com possibilidade de abrangência. Ou seja, tem uma validade local, com relevância pontual para as duas escolas, por terem participado ativamente como campo de pesquisa. Mas, com possibilidade de abrangência, à medida que ao longo do trabalho foi compartilhado o processo de escuta, de definição das relações educativas em parceria com as crianças, da interação com a legislação e do exercício de proposições de diálogos sobre o que avaliar e (re) organizar na escola.

Assim, consideramos como uma contribuição, em especial, aos educadores da educação infantil, mas em algum ponto a todos os educadores que enxergam a infância além da primeira etapa da educação básica.

E, por fim, nosso desejo é que as discussões aqui propostas, possam ser colocadas como possibilidade para pensar a organização das escolas de educação infantil. Então, ao fim, quem sabe uma possibilidade de (re) começo.



## ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA SOBRE AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA SUA ESCOLA: É POSSÍVEL MELHORÁ-LAS A PARTIR DE SUAS OPINIÕES?

**Pesquisador:** NEUSA APARECIDA RADECK

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 08285719.5.0000.5573

**Instituição Proponente:** Centro Universitario Internacional UNINTER

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.198.212

#### Apresentação do Projeto:

O presente estudo trata-se de uma pesquisa com crianças, tendo como foco de estudo a participação infantil. A busca em contribuir como movimento que procura considerar a criança como ator social, ativo nas transformações sociais, encarrega-se de ouvir a opinião das crianças sobre as relações educativas construídas nas instituições de educação infantil da qual fazem parte. A concepção de criança como cidadã de direitos vem ganhando cada vez mais destaque nos documentos relacionados à educação infantil. Nos últimos anos, documentos como o Marco Legal da Primeira Infância, sob a lei 13.257 de março de 2016 e a Base Nacional Comum Curricular aprovada em dezembro de 2017 reafirmam o direito à participação das crianças e trazem registros de que se deve incluir a participação infantil na definição de ações que lhes digam respeito.

A defesa em desenvolver pesquisas com crianças deve-se de alguma forma por entender que não se pode tomar decisões estritamente baseadas na opinião de adultos quando quem vai usufruir do serviço é a criança. Quando se quer, por exemplo, uma escola de boa qualidade, é importante saber o que pensam as crianças a este respeito e considerar suas opiniões na avaliação (BOTH, 2012) e (re) organização da instituição.

Com base nesses documentos e nas discussões promovidas por autores que tratam da sociologia da infância como, Faria; Finco (2011); Sarmiento (2009); Sarmiento; Pinto (1997) buscar-se-á apresentar uma vivência de pesquisa com crianças Kramer (2009), Ens; Garanhan (2015) onde elas

**Endereço:** Rua Treze de Maio, 538

**Bairro:** São Francisco

**CEP:** 80.510-030

**UF:** PR **Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3311-5926

**E-mail:** etica@uninter.com





CENTRO UNIVERSITÁRIO  
INTERNACIONAL- UNINTER



Continuação do Parecer: 3.198.212

(ascrianças) serão consultadas. Essa consulta envolve as relações educativas que permeiam a instituição de educação infantil onde passam grande parte das suas infâncias. As crianças poderão avaliar a instituição opinando, por exemplo, sobre: “O que há de muito legal nessa escola/CMEI?”, “O que não é muito legal, mas poderia ficar?”, “Como deixar a escola/CMEI ainda mais legal?” Entende-se que ao apresentar um percurso de pesquisas com crianças onde elas são consultadas sobre aspectos que as afetam diretamente, como a organização das suas escolas, apresenta-se também possibilidades para que vão se pensando em outras estratégias para o desenvolvimento de uma cultura democrática de respeito à opinião das crianças. Aqui é importante destacar que a criança é entendida não como um “vir a ser”, mas como alguém que já é, em construção como acontece também com o indivíduo adulto. Assim, o design metodológico organizado para auxiliar no desenvolvimento deste estudo está estruturado nas seguintes etapas: (a) revisão de literatura; (b) coleta de dados, (c) análise e discussão, (d) organização de um curso de formação para professores na modalidade à distância. Os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados da pesquisa incluem o diário de campo, gravador de voz, materiais para desenho, tablet e ou máquina fotográfica, notebook, projetor de mídia e um boneco buscando uma maneira lúdica de envolver as crianças na pesquisa e também uma maior proximidade da pesquisadora com as crianças, uma forma de “quebra-gelo”.

Nesse processo de coleta de dados, optamos por considerar duas instituições de educação infantil como campo de pesquisa, sendo uma pública e outra privada. Essa opção se dá com respaldo na BNCC que enfatiza que as orientações deste documento devem ser seguidas pelas instituições do território nacional independente das suas especificidades. Os dados coletados juntamente com as crianças, serão analisados e relacionados com os princípios da BNCC, em termos dos direitos da criança.

Buscando analisar de que maneira as percepções das crianças sobre as relações educativas da sua escola podem auxiliar (ou não) na melhoria da instituição de educação da qual fazem parte. Com base nessa análise das percepções infantis e as possíveis relações com a avaliação e reorganização da escola será organizado um curso de formação de professores na modalidade à distância com o propósito de contribuir com um movimento de uma educação baseada na participação infantil em parceria com os profissionais adultos que juntos integram a escola.

### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com



CENTRO UNIVERSITÁRIO  
INTERNACIONAL- UNINTER



Continuação do Parecer: 3.198.212

• Analisar de que maneira as percepções das crianças sobre as relações educativas da sua escola podem auxiliar (ou não) na melhoria da instituição de educação da qual fazem parte.

Objetivos Secundários:

- Fazer revisão de literatura sobre o tema.
- Consultar a opinião das crianças sobre as relações educativas que se estabelecem na instituição de educação infantil a qual frequentam.
- Definir a partir dos dados levantados as percepções infantis e as possíveis relações com a avaliação e reorganização da escola.
- Organizar um curso de formação de professores na modalidade a distância delineado a partir dos dados levantados na pesquisa

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Quanto ao risco de exposição das crianças em relação a utilização do nome delas nos registros da pesquisa, será seguida a orientação das pesquisas realizadas com crianças, optando-se pela sugestão de deixar cada criança optar por um codinome.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, as crianças envolvidas na pesquisa poderão ter novidades na escola a partir de suas opiniões.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Considerando que o pesquisador se compromete a seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito aos cuidados com a criança e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257 de março de 2016), e que também se compromete a garantir o anonimato dos envolvidos, não vejo qualquer problema de natureza ética na pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Entregues.

**Recomendações:**

Aprimorar e explicitar melhor a metodologia utilizada.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.510-030

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: [etica@uninter.com](mailto:etica@uninter.com)





CENTRO UNIVERSITÁRIO  
INTERNACIONAL- UNINTER



Continuação do Parecer: 3.198.212

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro Universitário Internacional Uninter, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto conforme proposto para início da Pesquisa. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1300683.pdf	20/02/2019 18:48:33		Aceito
Outros	concordancias.pdf	20/02/2019 18:47:29	NEUSA APARECIDA RADECK	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoa.pdf	19/02/2019 14:53:13	NEUSA APARECIDA RADECK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.doc	19/02/2019 06:31:38	NEUSA APARECIDA RADECK	Aceito
Cronograma	cronogramapesquisadecampo.doc	19/02/2019 06:30:11	NEUSA APARECIDA RADECK	Aceito
Outros	cartaacoordenador.pdf	19/02/2019 06:22:36	NEUSA APARECIDA RADECK	Aceito
Declaração de Manuseio Material Biológico / Biorepositório / Biobanco	declaracaodeuso.pdf	19/02/2019 06:19:24	NEUSA APARECIDA RADECK	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	19/02/2019 06:17:43	NEUSA APARECIDA RADECK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_termodeassentimento.pdf	18/02/2019 21:00:37	NEUSA APARECIDA RADECK	Aceito
Outros	declaracaotornarpublico.jpg	18/02/2019 20:38:04	NEUSA APARECIDA RADECK	Aceito
Declaração de	termoderesponsabilidade.jpg	18/02/2019	NEUSA APARECIDA	Aceito

Endereço: Rua Treze de Maio, 538  
Bairro: São Francisco  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3311-5926

CEP: 80.510-030

E-mail: etica@uninter.com



CENTRO UNIVERSITÁRIO  
INTERNACIONAL- UNINTER



Continuação do Parecer: 3.198.212

Pesquisadores	termoderesponsabilidade.jpg	20:33:07	RADECK	Aceito
---------------	-----------------------------	----------	--------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 14 de Março de 2019

Assinado por:

Desiré Luciane Dominschek Lima  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: [etica@uninter.com](mailto:etica@uninter.com)

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011).
- AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, maio 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1127>>. Acesso em: 18. ago. 2018
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 11 mai. 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 43, p. 645-667, jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>>. Acesso em: 18 ago.2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidencia. **Revista Com Censo**, vol. 5, número 2, maio, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto. Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS. Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**. A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: 2ª edição. 2018.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BEUQUE, Moana van de; NEVES, Gianne; PINHEIRO, Mariana Koury. **Projetos com participação infantil no Brasil**. CECIP 2016. Rio de Janeiro: Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/10/mapeamento2.pdf>> Acesso em 01 jul. 2019.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e Qualidade em educação da infância**: percurso de compartilhamento reflexivo em contextos educativos; tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.
- BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: a filosofia do conhecimento. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

BOTH, Ivo José. **Avaliação:** Voz da Consciência. 2. Ed.rev., atual e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 5/2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Brasília, 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> acesso em 20 set. 2018

BRASIL. **Lei n.º 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm)>. Acesso em 11 set. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 9 de outubro de 2018. Define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na educação Infantil e no Ensino Fundamental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192)>,. Acesso em 20 jun. de 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. “O muro serve para separar os grande dos pequenos” : narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, v. 18 n.36, jan./abr.2016.

COLASANTO, Cristina Aparecida. A criança protagonista no currículo e na própria avaliação: uma pesquisa-ação realizada em duas escolas municipais de educação infantil de São Paulo. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 332-356, abr. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/26551>>. Acesso em: 10 nov.2018.

CORDEIRO, Ana Paula; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. **Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças:** algumas reflexões. Rev. Diálogo Educação, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr. 2014

CORSINO, Patrícia. **Educação infantil:** cotidiano e políticas, [org.]- Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil.** Cantos de Atividades Diversificadas. Orientações Básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas de educação infantil, 2010.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **As experiências das crianças com a tecnologia na educação infantil.**2016.Disponível em: <<http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125449.pdf>>

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Jogos de tabuleiro na Educação Infantil: uma aventura nas trilhas da imaginação.** Prefeitura Municipal de Curitiba. 2016. Disponível em:  
<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125369.pdf>

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Zoológico de Curitiba: guias e recursos pedagógicos.** Prefeitura Municipal de Curitiba. 2019  
<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/5/pdf/00219210.pdf>

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, ago. 2005. Disponível em  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 maio 2019.

DIDONET, Vital. **Deixa eu falar.** (org.) Rede Nacional Primeira Infância. Secretaria Executiva /OMEP. Brasília. 2011.  
[http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/deixa\\_eu\\_falar\\_novembro2011.pdf](http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/deixa_eu_falar_novembro2011.pdf)

ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marinelma Camargo. **Pesquisa com crianças e a formação de professores.** (org.) Curitiba: PUCRess, 2015.

FARIA, Ana Lucia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias, (orgs.)- **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 3. Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana Lucia Goulart; FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorin; EAS, Romilda Teodora. **Pesquisas com crianças: contribuições para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores.** In ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marinelma Camargo. Pesquisa com crianças e a formação de professores. (org.) Curitiba: PUCRess, 2015.

FERNANDES, Natália. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios.** Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

FERNANDES, Natália. **Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação- com implicações na formação de professores?** In ENS, Romilda Teodora; FERREIRA, Valéria Silva; SILVA, Sandra Cristina Vanuzita da. Pesquisa com crianças e a prática docente. In. ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marinelma Camargo, (org.) Curitiba: PUCRess, 2015.

GARANHANI, Marinelma Camargo. **Pesquisa com crianças e a formação de professores.** (org.) Curitiba: PUCRess, 2015.

GARANHANI, Marinelma Camargo. MARTINS, Rita de Cássia; ALESSI, Viviane Maria. **Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições.** In. ENS, Romilda Teodora; GARANHANI,

Marinelma Camargo. Pesquisa com crianças e a formação de professores. (org.) Curitiba: PUCRess, 2015.

GASTALDI, Maria Virgínia. **BNCC na prática**: Tudo que você precisa saber sobre Educação Infantil. [2018]. Entrevistador: Rita Trevisan. Revista Nova Escola, 2018. Disponível em: <<https://bncc.novaescola.org.br/>>

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade**: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3. Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

GOBBI, Márcia. **Num click**: meninos e meninas nas fotografias. In: Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Autores associados, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. **Ética e cuidado, cultura e humanização**: eixos do trabalho com as crianças pequenas na educação infantil. In Educação infantil: construção de sentidos e formação. Dados eletrônicos. – 1. ed. – [Curitiba] : NEPIE/UFPR, 2018.

JOINVILLE: **Experiências do cotidiano na educação infantil em Joinville**: projetos institucionais / Secretaria de Educação de Joinville. – Joinville, SC: Editora da Univille, 2013.

KRAMER, Sonia. **Retratos de um desafio**. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes; MELLO, Lucrécia Stringhetta. **Gestão na educação infantil**: concepções e práticas no espaço de formação. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19374\\_9465.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19374_9465.pdf)> Acesso em: 07 jul. 2019.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um Diálogo. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1 , p. 149-162, jan./abr. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Contribuições para a política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/ UFPR; Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil- MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Práticas cotidianas na educação infantil- Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília. 2009.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.



MORO, Catarina. SOUZA, Gizele de. **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Dados eletrônicos. – 1. ed. – [Curitiba] : NEPIE/UFPR, 2018.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **O Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa**. Algumas considerações. In FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011).

NOVA ESCOLA: **BNCC na prática**: Tudo que você precisa saber sobre a Educação Infantil. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12147/bncc-na-educacao-infantil-como-garantir-os-direitos-de-aprendizagem>

NUNES, Maria Fernanda Rezende Nunes; CORSINO Patrícia. **A institucionalização da infância**: antigas questões e novos desafios. In CORSINO, Patrícia (org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PRADO, Patrícia Dias. **Quer brincar comigo?** Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3. Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

PINTO, Manuel SARMENTO; Manuel Jacinto. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

RADECK, Neusa Aparecida; BOTH, Ivo José, UNINTER. **Percepções de crianças sobre o seu cotidiano escolar**. In: Anais XIV ENFOC. Curitiba (PR) UNINTER, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/uninterenfoc2018/133212-percepcoes-de-criancas-sobre-o-seu-cotidiano-escolar>>. Acesso em: 08/03/2019 22:50

RADECK, Neusa Aparecida; BOTH, Ivo José, UNINTER. **Participação infantil: um levantamento de produções na área**. In: Anais XIV ENFOC. Curitiba (PR) UNINTER, 2019. Disponível em: <[www.even3.com.br/Anais/enfocuninter2019/185910-participacao-infantil--um-levantamento-de-producoes-na-area](http://www.even3.com.br/Anais/enfocuninter2019/185910-participacao-infantil--um-levantamento-de-producoes-na-area)>.

RADECK, Neusa Aparecida; BOTH, Ivo José; MACIEL, Magda Cristina Caetano. **Iniciativas de pesquisa com crianças**: a tecnologia como apoio. 2019

REIS, Magali. **Ela ficava fazendo cerimônia: entrevistando jovens, falando da infância**. . In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3. Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciência da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA Anamaria Santana da. “Com olhos de criança”: a Metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. “Estado da arte” em **educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SALGADO, Graciela. *et al.* **Formação continuada para gestores da educação infantil de Cruz Alta-RS**: “nossas práticas, nossas vivências”. XVIII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL. 2018. Disponível em: <<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2018/>> Acesso em: 06/07/2019.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Pesquisas com crianças em contextos da Amazônia: o lócus e temáticas dos estudos. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 161-178, jan./abr. 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em 20 de out. de 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, sociedade & culturas**, nº 25, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHIL Rita de Cássia. **Radicalização da infância na segunda modernidade**: Para uma Sociologia da Infância crítica. 2012. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/498>>. Acesso em: 07 jul 2019.

SILVA, Regina Broco Lima da Silva; LIMA, Norma Sílvia Trindade; FERNANDES, Renata Sieiro. A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança?. **Revista eletrônica de educação**, v. 11, n.3, p.1001-1019, set./dez., 2017.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação – ano XI**, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>> Acesso em: 11/05/2019.

TIRIBA, Léa. Criança e Natureza. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, Nov. 2010

TIRIBA, Léa. **Desemparedar as crianças na escola**. 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CB1qg43k05A>>. Acesso em: 07/07/2019.

WUNSCH, Luana Priscila. **O que fiz bem, o que fiz mal**: desenvolvimento de competências reflexivas na formação inicial dos professores, 2008.

### **Outras referências**

<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-primeira-infancia/>. Acesso em 10 de set. de 2018.

<http://educa.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> acesso em 01 de set. 2018.

<https://www.mec.gov.br/>

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

(<https://territoriobrincar.com.br/>)