

OS INTERESSES DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA ESCOLA: TRILHANDO CAMINHOS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Queila Almeida Vasconcelos¹
Claines Kremer²
Maria Carmen Silveira Barbosa³

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar as ações e os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas, articulando-os à possibilidade de promover a participação infantil no planejamento e na organização do cotidiano escolar. O suporte teórico que fundamenta essa investigação compõe-se das discussões sobre participação infantil do campo da Sociologia da Infância e do conceito de aprendizagem pela vida cotidiana da perspectiva da Aprendizagem Sociocultural. As estratégias metodológicas foram construídas a partir dos referenciais da Pesquisa com Crianças, tendo em vista que esta investigação foi realizada em uma escola pública, em um grupo de crianças entre 17 e 27 meses de idade. Tais referenciais reverberam sobre a indispensabilidade da participação infantil nas pesquisas. Como resultados, as análises apontam

¹ Pedagoga com habilitação em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa de Estudos sobre Infâncias. Pesquisadora colaboradora do CLIQUE - Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas/UFRGS, do GEIN - Grupo de Estudos de Educação Infantil/UFRGS e do CIC - Centro de Estudos da Criança/UFPEL. Foi professora Substituta pelo Departamento de Estudos Especializados da UFRGS em 2017/2018. Professora do curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, na Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais da UNOCHAPECÓ e na Especialização em Pedagogia da VERBO. Professora bolsista/CAPES no curso de Pedagogia PARFOR/UNISINOS. Assessora Pedagógica no Programa A União Faz a Vida do SICREDI-RS. Assessora e Consultora Pedagógica para a Formação de Professores da Educação Infantil. Coordenadora do Atelier de Educação Infantil: Participação e Protagonismo das crianças, constituído por quatro grupos de Investigação-ação fundamentados nas Pedagogias Participativas, realizados nos municípios de Porto Alegre, Ijuí e Cruz Alta.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa de Estudos sobre Infâncias. Possui Especialização em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (2020) pelo Instituto Maris. É graduada em Pedagogia (2016) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Tem experiência como professora e coordenadora pedagógica em escolas de Educação Infantil. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas/UFRGS - CLIQUE e tem interesse nas seguintes temáticas: Infâncias, Educação Infantil, Currículo, Aprendizagem, Cotidiano, Pesquisa com Crianças e Etnografia.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983), especialista em Alfabetização em Classes Populares pelo GEEMPA (1984) e em Problemas no Desenvolvimento Infantil pelo Centro Lidia Coriat (1995), mestre em Planejamento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha (2013). Atualmente é Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias e como Professora Colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens. Atua no Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância - GEIN e como Líder de Pesquisa no CLIQUE - Grupo de pesquisa em linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas. Orienta teses e dissertações nos seguintes temas: educação básica, educação infantil, infância, formação de professores, creche, pré-escola e alfabetização. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil - MIEIB e participou como consultora de Currículo da COEDI/SEB/MEC entre 2008-2016.

que a participação infantil, na organização do cotidiano da escola, está atravessada pela concepção das ações das crianças, em busca de compreender, estar junto e fazer parte do mundo, como aprendizagens fundamentais na primeira infância.

Palavras-chave: Aprendizagem. Infância. Crianças bem pequenas. Educação Infantil. Participação infantil.

CHILDREN'S LEARNING INTERESTS AT SCHOOL: TRAILING PATHS OF CHILD PARTICIPATION

Abstract: This article aims to present very young children's actions and learning interests, articulating them to the possibility of promoting child participation in everyday school planning and organization. The theoretical support, which grounds this investigation, is composed of discussions about child participation in the field of Childhood Sociology, and the concept of daily life learnings from the perspective of Sociocultural Learning. The methodological strategies were built from the references of the Research with Children, considering that this investigation was carried out in a public school, in a group of children between 17 and 27 months of age. Such references reverberate about the indispensability of child participation in research. As a result, the analysis demonstrates that child participation in everyday school organization is closely related to the conception of children's actions, in search of understanding, being together e being part of the world as fundamental learning in early childhood.

Keywords: Very young children. Childhood. Child participation. Learning. Child Education.

INTERESES DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA: TRAZANDO CAMINOS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar las acciones y los intereses de aprendizaje de los niños muy pequeños, articulándolos con la posibilidad de promover la participación de los niños en la planificación y organización de la vida diaria escolar. El apoyo teórico que subyace a esta investigación consiste en discusiones sobre la participación infantil en el campo de la Sociología de la Infancia y el concepto de aprendizaje a través de la vida cotidiana desde la perspectiva del Aprendizaje Sociocultural. Las estrategias metodológicas se construyeron a partir de las referencias de la Investigación con Niños, considerando que esta investigación se realizó en una escuela pública, en un grupo de niños de entre 17 y 27 meses de edad. Tales referencias reverberan sobre la indispensabilidad de la participación infantil en la investigación. Como resultado, los análisis muestran que la participación de los niños en la organización de la vida diaria de la escuela se ve atravesada por la concepción de las acciones de los niños, en busca de comprensión, estar juntos y ser parte del mundo, como aprendizaje fundamental en la primera infancia.

Palabras clave: Aprendizaje. Infancia. Niños muy pequeños. Educación Infantil. Participación infantil.

Introdução

Para pensar as crianças bem pequenas como sujeitos participantes, é preciso compreender que “a infância não é uma imaturidade biológica, não é uma característica natural nem universal dos grupos humanos” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 162) e que as crianças são “agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 162). Coloca-se, assim, a infância como um conceito que deve ser pensado em suas condições e características no momento em que existe, e os sujeitos pertencentes a essa categoria geracional constroem significados, transformam e informam sobre as suas especificidades. Nesse sentido, conduzimos a análise pensando em *quais são os interesses de aprendizagem sobre a vida cotidiana das crianças bem pequenas* e como esses interesses podem se tornar parte do planejamento e do cotidiano da escola, de forma a evidenciá-los como sinalizadores das intenções dos meninos e das meninas de participar e agir no mundo. Destacamos, aqui, que a utilização do termo crianças bem pequenas, neste texto, contempla um grupo de sujeitos entre 17 meses e 27 meses de idade. Embora, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), até os 18 meses de idade, a nomenclatura empregada seja bebês, optamos por crianças bem pequenas, tendo em vista que apenas uma criança do grupo pertencia a esta faixa etária no início da pesquisa.

Iniciamos a discussão deste trabalho justificando a escolha de duas palavras: interesse e aprendizagem. A palavra “interesse”, na sua origem etimológica latina, significa *inter* (entre) + *esse* (ser, estar), isto é, “estar entre”. Já em sua definição na língua portuguesa, denota “aquilo que pode ser considerado útil, relevante, vantajoso ou proveitoso”; “característica ou particularidade daquilo que pode reter ou chamar a atenção”; “relevância atribuída a algo”. Etimologicamente, portanto, sinalizamos os interesses como as situações às quais as crianças atribuem relevância, aquilo que lhes retém a atenção. Essa escolha se fundamenta, também, na discussão apontada por Forman e Fyfe (2012) sobre o conceito de aprendizagem negociada na proposta pedagógica de Reggio Emilia:

Na aprendizagem negociada, os professores buscam descobrir as crenças, as suposições ou as teorias das crianças sobre a forma como o mundo físico ou social funciona. O seu estudo vai além da simples

identificação do interesse das crianças. A sua análise revela os motivos por trás do interesse das crianças – não estritamente o que é familiar, mas que o paradoxo ou a curiosidade motivam seus assuntos de interesse. (FORMAN; FYFE, 2012, p. 248 – tradução nossa)

Em relação à palavra “aprendizagem”, foi eleita, também, porque a pesquisa foi realizada em uma escola — local cujo significado atribuído pela sociedade, em geral, é de um espaço para aprender. Entretanto, os modos como a escola se organiza para que as crianças aprendam e a escolha do que é importante aprenderem variam de acordo com a concepção de aprendizagem de cada campo teórico. Dessa forma, sinaliza-se a concepção de aprendizagem deste trabalho a partir do conceito apresentado por Barbara Rogoff em entrevista concedida a Gilles Brougère, que vincula a ideia de aprender à de participar, ao definir:

Não se pode participar sem aprender. Em qualquer situação existem aspectos novos. A aprendizagem é uma maneira de *fazer com* aquilo que não encontramos antes, quer se trate de uma coisa bastante similar àquilo com que já nos confrontamos ou de algo verdadeiramente diferente. (ROGOFF *apud* BROUGÈRE, 2012, p. 318 – grifo do autor)

Assim, os interesses de aprendizagem sobre os quais se discute aqui se referem às ações e às relações iniciadas pelas crianças, nas quais elas investiram tempo de interação, observação e experimentação. Tais interesses emergiram de diferentes propostas e situações criadas pelas crianças ou pelos adultos durante o período de realização empírica da pesquisa. Ao evidenciar esses *interesses de aprendizagem das crianças*, pretendemos destacá-los ao olhar dos profissionais da Educação Infantil, de modo que constituam um dos meios de garantir a participação das crianças na organização do cotidiano das escolas.

Para tanto, o texto está dividido em quatro seções. Na primeira seção, apresentamos a discussão teórica com os principais interlocutores e conceitos que subsidiaram o estudo. A segunda seção destina-se ao percurso metodológico, em que é apresentada a caracterização da investigação como uma Pesquisa com Crianças, bem como a contextualização dos sujeitos e do local da investigação, e os instrumentos e estratégias utilizados. A terceira seção refere-se à discussão e à análise dos dados, em que são apresentadas as ações e os interesses de aprendizagem das crianças. A partir desses

elementos, apontamos possibilidades de considerá-los como base na ação pedagógica, viabilizando, assim, a construção de uma vida cotidiana na escola em que a aprendizagem possa se constituir, por meio da participação infantil, em produções de significados importantes para as crianças durante a sua infância. Por fim, são apresentadas, na quarta seção, as considerações finais.

Articulações teóricas

As exposições acerca do referencial teórico que sustentou este trabalho são iniciadas apontando, essencialmente, o fio condutor da discussão: o direito de participação das crianças. Essa participação deve ser experienciada desde a pequena infância, por meio da garantia do direito de participação expresso na Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 (ONU, 1989). Com a CDC, as crianças passaram a ter, legalmente, direitos de participação, os quais são explicitados nos Artigos 12, 13 e 31 do referido documento. Além disso, por tratar-se de uma pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil, destacamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, expressas pela Resolução CNE/CEB No 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009, apontam tanto no seu Artigo 6º, no qual são apresentados os princípios básicos a serem respeitados nas propostas pedagógicas, quanto em diversos pontos do seu relatório, em que as crianças são sujeitos portadores de direitos diversos, incluindo o de participação (BRASIL, 2009).

De forma resumida, esses artigos afirmam que as crianças, para se constituírem como sujeitos e cidadãos democráticos, têm direito a expressar livremente as suas opiniões em assuntos que lhes digam respeito e participar da vida cultural e artística. Nessa lógica, discutir meios de efetivar a participação infantil na escola — visto que esse é o principal lugar de convívio social de grande parte das crianças na atualidade — torna-se fundamental para contribuirmos com a promoção de uma sociedade democrática e participativa. Essa, porém, não é uma discussão sobre a participação como pronunciamento ou defesa de causas e argumentos, e sim um tensionamento a partir do olhar das crianças e das suas necessidades enquanto pequenos cidadãos constituidores do mundo.

Para fundamentar esta discussão, apoiamo-nos nas teorias dos Estudos da Criança, essencialmente, na discussão sobre participação infantil apresentada por Fernandes (2009). Em seus estudos, a autora apresenta análises profundas sobre as questões que envolvem a infância, seus direitos e as possibilidades de participação, e pontua:

Falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a acção de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afectam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam. (FERNANDES, 2009, p. 95)

De fato, a própria infância afirmada como detentora de direitos é, ainda, um debate recente, mas que vem crescendo no âmbito dos estudos da criança: na Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; RICHTER; BARBOSA, 2011; MOSS, 2009); na Sociologia (SARMENTO, 2002; 2004; 2005; FERNANDES, 2009; TOMÁS; FERNANDES, 2013; QVORTRUP, 2010; ALDERSON, 2005); na Filosofia (KOAHN, 2004); na Antropologia (COHN, 2005; GOTTLIEB, 2009); e na Psicologia (CASTRO, 2010; ROGOFF, 2005). Esses estudos buscam, sobretudo, garantir os direitos das crianças à proteção e ao protagonismo nas suas experiências durante a infância, bem como posicioná-las como informantes qualificadas sobre as suas necessidades e os seus desejos enquanto sujeitos dessa categoria geracional.

Nesse sentido, podemos pensar a participação na escola como um convite - para adultos e crianças - à reconstrução de uma práxis de participação pensada desde a Educação Infantil. Oliveira-Formosinho (2007), ao discutir sobre Pedagogia(s) da Infância, sinaliza ser possível pensar em diferentes gramáticas pedagógicas na escola. Para a autora, tais gramáticas se constituem em modelos pedagógicos — como janelas ou como muros — que favorecem ou não a práxis de participação. Oliveira-Formosinho apresenta a proposta de um modelo pedagógico como janela da seguinte forma:

Constitui-se em uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de construção do conhecimento e da ética. Ele tem na experiência refletida e comunicada, a partir da ação sistemática e ampliada, um desafio cotidiano de recontextualização e integração, um recurso para resolver os dilemas que a ação diária coloca à profissão. Tal como a gramática, ele permite a prosa, a poesia e, mais que isso, permite várias prosas e poesias. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 32)

No mesmo caminho, Dahlberg, Moss e Pence (2003) tratam sobre tipos de instituição para a pequena infância e apontam quatro conceitos de projetos de fóruns da sociedade civil como possibilidades para uma proposta pedagógica comunitária e participativa, que coloca a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Tais conceitos de projetos marcam a ideia de que as instituições, para a primeira infância, devem:

- ter um projeto de aprendizagem que “[...] proporciona um espaço para atividades e relacionamentos, permitindo a co-construção de conhecimento e identidade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 104);
- promover uma democracia local, informada, participativa e crítica, pois “têm o potencial de ser lugares onde os pais, os políticos e outros [...] podem se unir aos pedagogos e às crianças para se envolverem no diálogo sobre uma série de temas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 106);
- estabelecer e fortalecer as redes sociais de relacionamentos “[...] entre crianças, entre adultos (tanto pais como outros adultos envolvidos na instituição) e entre crianças e adultos” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 109);
- proporcionar o cuidado às crianças como um compromisso com a igualdade de gênero no mercado de trabalho e possuir, também, uma importância econômica na sociedade, de modo que o cuidado não seja o único objetivo das instituições, as quais “[...] devem estar abertas a todas as crianças, estejam ou não seus pais empregados, e devem também alojar vários projetos” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 109-110).

Destaca-se, nas ideias de Dahlberg, Moss e Pence (2003) e de Oliveira-Formosinho (2007), que é possível vislumbrar outras formas de conceber a escola para

além do modelo verticalizado em que professores sabem, escolhem e ensinam conteúdos, que crianças os decoram e repetem, e que as famílias participam de festas em datas comemorativas. É possível uma escola pensada para que as crianças possam participar da organização do processo educativo enquanto sujeitos de direitos, ativos e capazes de escolher, decidir e opinar.

Sinalizamos que, no conceito de criança no qual alicerçamos esta discussão, concebem-se as meninas e os meninos como atores sociais, sujeitos da história e de direitos (BARBOSA, 2010), capazes de formular e de compartilhar significados no e para o mundo em que vivem (COHN, 2005). Por essa via, reconhecer as potências e as competências das crianças provoca-nos a olhar para seus interesses, seus desejos e suas necessidades da vida cotidiana como fatores possíveis na promoção da participação infantil na escola. Afinal, é no cotidiano que ocorrem as ações e se estabelecem as relações entre docentes e crianças. É nele, **também**, que as crianças constroem e compartilham suas experiências de aprendizagem por meio do encontro com outras crianças.

A vida cotidiana é, portanto, uma dimensão da vida social que pode ser definida como um conjunto de recursos para apoiar-nos, o qual oferece contexto e sentidos para o que fazemos. Nas palavras de Brougère (2012):

Toda prática social se inscreve, portanto, de um modo ou de outro no cotidiano, ainda que ela não se defina unicamente por essa dimensão. O cotidiano pode então ser apreendido como a base, o suporte ou mesmo o fundamento de qualquer prática social. (BROUGÈRE, 2012, p. 14)

Essa ideia de vida cotidiana atravessa a função da escola ao ser compreendida como uma das instituições do campo da socialização humana. Essencialmente, ao tratar da presença de crianças bem pequenas nas instituições infantis, estamos falando, também, sobre socialização, sobre encontros com o outro e com o mundo — estamos falando, portanto, de aprender. Nesse sentido, consideramos que o conteúdo de aprendizagem da escola infantil deve estar atrelado às situações da vida cotidiana, que são os conhecimentos úteis para as crianças durante a sua infância e que servirão como andaimes para aprendizagens mais complexas.

Por essa via, tal qual a ideia de participação de Fernandes (2009), os pressupostos de Brougère e Ulmann (2012) sobre as aprendizagens cotidianas, também, sustentam as categorias de análise deste estudo. Nossa defesa é por pensar a vida cotidiana como espaço rico em possibilidades para participar e aprender na escola de Educação Infantil, especialmente, na creche, afinal, “a vida cotidiana é também o encontro com atividades especializadas que atravessam o cotidiano” (BROUGÈRE, 2012, p. 22). Em busca dessa possibilidade de pensar nos interesses de aprendizagem na vida cotidiana como uma forma de participação das crianças na escola, construímos as reflexões deste estudo e, a seguir, apresentamos as escolhas metodológicas que viabilizaram a construção de tal ideia.

Percurso metodológico

Iniciamos a discussão sobre as escolhas metodológicas, destacando que esta é uma Pesquisa com Crianças (GRAUE; WALSH, 2003), de caráter qualitativo, justificado, inicialmente, pelo fato de que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Trata-se de uma Pesquisa com Crianças, sobretudo, porque envolve reconhecê-las como sujeitos, em vez de objetos de pesquisa e por acreditar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas (ALDERSON, 2005, p. 423). Porém, é interessante sinalizar que a discussão metodológica, no campo da Pedagogia da Infância sobre as pesquisas com crianças, ainda, é recente e exige dos pesquisadores escolhas que constituem um “mosaico” de métodos e estratégias qualitativos que possam contribuir para os objetivos desse enfoque.

Durante muito tempo, nas pesquisas sobre a infância, as conclusões dos pesquisadores partiam do ponto de vista do adulto sobre as intenções, os significados e as interpretações das crianças acerca do mundo. Consideramos, então, que essas eram pesquisas *sobre* crianças. Com a emergência da Sociologia da Infância, com base em conceitos de agência (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2011) e de participação (FERNANDES, 2009; SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007), as crianças começaram a ser vistas como sujeitos da pesquisa em posição de coautoria. Nesse sentido,

elas passaram a ocupar, nas pesquisas, o lugar de informantes qualificados para, em suas diferentes expressões e linguagens, comunicar sobre suas concepções e experiências a partir da categoria geracional em que estão inseridas: a infância (QVORTRUP, 2010). Martins Filho e Barbosa (2010, p. 17) afirmam que é fundamental:

[...] ter como foco nas pesquisas a coleta das vozes, dos olhares, dos pensares, dos sentires, dos dizeres, dos saberes delas. Sem dúvida, tal atitude não constitui mero detalhe ou uma simples inovação, mas sim, pode determinar decididamente a maneira de o pesquisador olhar a criança, a infância e o próprio contexto sociocultural que a circunda.

Essa reflexão se torna pertinente, pois a interpretação das manifestações das crianças, nas pesquisas, servirá como subsídio para a formulação de concepções acerca da qualificação desses sujeitos enquanto informantes sobre suas vidas. Portanto, adequar nosso olhar para o ponto de vista da infância é, a nosso ver, a mais difícil tarefa de um pesquisador que pretende trabalhar com crianças. Isso se dá porque a participação das meninas e dos meninos envolve diversas mudanças dos métodos e tópicos de pesquisa e, especialmente, o reconhecimento de que elas podem contribuir e “falar” por si mesmas (ALDERSON, 2005).

Partindo desses pressupostos, realizamos a investigação empírica em uma escola que pertence à rede pública de ensino no município de Porto Alegre e atende aos filhos de funcionários de uma instituição específica. As turmas eram divididas por faixa etária, em oito grupos. As crianças da turma inicial ingressavam na creche a partir dos quatro meses de idade, e as crianças da última turma completavam seis anos até 31 de março do ano seguinte, quando ingressavam no Ensino Fundamental.

A turma em que foi realizada a pesquisa era uma turma marcada pelas peculiaridades da diferença etária e pertencia ao terceiro grupo. O grupo era composto por 13 crianças (cinco meninas e oito meninos), as quais compunham uma turma que permanecia em período integral na instituição pesquisada. Elas tinham, no início da pesquisa, conforme mencionado anteriormente, entre 17 e 27 meses de idade e já estavam na escola há, pelo menos, seis meses. As visitas a campo foram realizadas durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2014, com uma frequência média de duas a três vezes por semana, durante cerca de quatro horas, em turnos alternados.

Além das crianças, tiveram uma participação mais direta, na realização da pesquisa, a coordenação pedagógica da escola, um trio de professoras, um estagiário da turma e as famílias das crianças. Para os adultos, foi apresentado o projeto de pesquisa e obtida a autorização para desenvolver o trabalho por meio de um termo de consentimento. Em relação ao aceite das crianças, optamos por captar a autorização delas na relação estabelecida com o grupo. Exemplificamos essa estratégia com uma cena descrita no diário de campo:

A Cecília não estava indo à escola na semana em que iniciei a pesquisa e quando retornou me apresentei a ela no primeiro dia que nos encontramos, mas ela optou por se manter distante, me olhava de longe, com desconfiança e também curiosidade. Respeitei sua vontade, mas sem deixar de estabelecer contatos com sorrisos e olhares sempre que parecia pertinente. Hoje Cecília parece ter compreendido o que eu estava fazendo ali e depois de ficar um tempo ao meu lado observando-me fotografar as experiências de Pedro Augusto, Gustavo e Júlia com o papel higiênico, foi até a mesa, pegou um pedacinho do papel, parou na minha frente, limpou o nariz e sorriu para mim. Senti então que agora contava com a presença autorizada de todas as crianças em minha pesquisa. (Diário de campo, Porto Alegre, 03/09/2014)

Refletimos, aqui, sobre a ética e ancoramo-nos em Barbosa (2014), tomando como base a ideia de que, na Pesquisa com Crianças, a ética reside em uma atitude de respeito, acolhimento, escuta e responsabilidade do adulto frente à criança, já que o pesquisador não é um “coletor” de dados, mas “um adulto [...] que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem e narram” (BARBOSA, 2014, p. 244), e busca estabelecer uma relação de confiança com elas. Nesse sentido, considerando que temos interesse no ponto de vista das crianças, que buscamos garantir a sua autoria (de falas, de ações, de produções) e que defendemos o direito de participação das meninas e dos meninos em todos os âmbitos sociais dos quais participam, optamos pela utilização de seus nomes reais na pesquisa.

No compromisso com essas conjecturas, buscamos registrar e documentar os episódios protagonizados pelas crianças de forma que não as constrangesse ou incomodasse, bem como acolher suas demandas, deixando os registros para outros momentos, quando convidadas por elas a brincar, a contar uma história ou a “dar um colo”. Sobre essa escolha, utilizamos as palavras de Graue e Walsh (2003), com as quais

nos identificamos durante o campo, ao afirmarem que realizar pesquisas com crianças requer “[...] uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação. Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 29-30).

Em relação ao exposto acima, optamos por utilizar apenas registros fotográficos e escritos em diário de campo, respeitando os tempos, os espaços e as necessidades das crianças. Destacamos que o diário de campo é um instrumento frequentemente utilizado por pesquisadores para “guardar” os eventos e as reflexões. Além disso, essa ferramenta permite olhar de novo para as escolhas metodológicas e para os rumos a que elas nos levam no decorrer da pesquisa, servindo, assim, como um ajuste de lentes para o foco no horizonte perseguido. Segundo Winkin (1998, p. 138), “o diário deve ser o lugar do corpo-a-corpo consigo mesmo, ante o mundo social estudado”, ou seja, um espaço descritivo e reflexivo, mas, ao mesmo tempo, analítico. Por esse motivo, o diário de campo foi o principal instrumento utilizado para a construção e para a interpretação dos dados.

Em relação à análise, a qual é tema da próxima seção, nós a compreendemos como um exercício interpretativo das ações das crianças. Isso se dá porque as ações e as manifestações das meninas e dos meninos, ainda que protagonizadas por eles e ainda que demonstrando — por meio de suas diferentes linguagens — seus desejos, interesses ou necessidades particulares, são leituras do pesquisador. Sob essa ótica, corroboramos a ideia de Graue e Walsh (2003) de que o exercício interpretativo é “[...] algo que inclui experiência pessoal, memória, identidade e as nossas esperanças tácitas sobre as crianças e o seu lugar na sociedade” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 95).

Participação infantil e aprendizagem nos entremeios da vida cotidiana na escola

Nesta seção, discutimos o corpo analítico do trabalho e destacamos uma ideia que coloca em evidência a reflexão sobre o desejo de consolidar novas aprendizagens como estratégia pela qual as crianças possam se afirmar como indivíduos e, ao mesmo tempo, sentir-se parte de um grupo. As situações de rotina da vida diária — lavar as mãos, escovar os dentes, preparar-se para dormir, alimentar-se, vestir-se, limpar o nariz,

locomover-se, entre outras — são, para os adultos, aprendizagens já acomodadas, vividas e revividas. Porém, para as crianças, todas essas situações são experiências recentes em suas vidas e, ainda, estão em processo de apropriação pelos pequenos. Além disso, elas estão intimamente ligadas à possibilidade de uma construção progressiva da autonomia das crianças em relação aos adultos, marcando, assim, sua individualidade no mundo.

Nessa lógica, um dos fatores que nos leva a querer aprender é perceber as possibilidades de aplicação real desse conhecimento em nossas vidas. Essas possibilidades estão associadas a relacionar-se com o outro e a construir uma identidade dentro de um grupo, ou seja, *tomar parte* do seu lugar no mundo. Vasconcelos (2010), ao discorrer sobre a participação das crianças na relação pedagógica, recorre a Bordenave ao afirmar que há uma definição para além da etimologia “tomar parte”, que inclui o “fazer parte” e o “ter parte”. Nesse sentido, ao incluir, na organização da ação pedagógica, situações provenientes de interesses de aprendizagem das crianças, podemos constituir o que a autora resume como “*tomar parte*”:

Por outro lado, **tomar parte** é uma expressão que representa um envolvimento mais profundo do indivíduo em determinada situação do que apenas fazer parte dela. Tomar parte é ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes de um processo. (VASCONCELOS, 2010, p. 27 – grifo da autora)

Nesse contexto, a garantia da participação das crianças na escola passa pela possibilidade de que tomem parte das rotinas, dos contextos, dos espaços e das relações. Para isso, precisam conhecer, atuar e inovar a vida cotidiana da creche. Em sua pesquisa sobre o que as crianças entendem por direitos de participação, tendo como mote a CDC, Morrow (1999 *apud* Castro 2010) conclui que as crianças não querem decidir tudo sozinhas, mas querem ser incluídas nas discussões sobre coisas que lhes dizem respeito. A autora complementa, ainda, que as crianças afirmam poder contribuir com seus pontos de vista, trazendo percepções importantes que os adultos não podem ter por não serem mais crianças. Esse posicionamento das crianças a respeito dos seus direitos na pesquisa de Morrow é mais um indicativo da necessidade de estarmos atentos às formas de comunicação e de expressão que as crianças bem pequenas utilizam para mostrar aquilo que desejam aprender e, assim, considerá-las como sujeitos de direitos.

Para elucidar a discussão em curso, iniciamos com uma cena nomeada “Vamos lavar as mãos?”, visto que essa foi a pergunta e o convite que uma das professoras fez às crianças quando o carrinho com os alimentos chegou e, portanto, era hora de organizar o momento da refeição. Esperamos, ao elaborar um questionamento, que o outro nos dê uma resposta, e foi o que a Nicole, uma das meninas do grupo, fez. Imediatamente após o convite da professora, Nicole largou os brinquedos de encaixe e foi em direção à pia. O lavatório fica dentro da sala de referência, ao lado do trocador de fraldas, e ambos estão à altura dos adultos, por uma questão de saúde física. Porém, há uma escada móvel em frente à pia para que as crianças tenham acesso à torneira.

A presença desse objeto na organização do espaço informa que as crianças podem subir e descer da escada e utilizar a pia quando julgarem necessário, bem como nos momentos em que são convidadas aos cuidados básicos de higiene. Nicole compreendeu a presença da escada como um convite para o uso da pia, e assim o fez. Em sua tentativa de subir na escada, a menina olhou para trás em vários momentos, buscando por um adulto que a ajudasse a subir, já que, em seus 17 meses de idade, ela ainda não dominava perfeitamente essa habilidade. No entanto, as professoras estavam colocando os bibeiros e organizando as crianças nas mesas e nos cadeirões; desse modo, ninguém percebeu a solicitação da menina.

Em relação à proposta/intenção da pesquisa, que buscava saber *quais os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas*, Nicole apresenta dois objetivos claros: subir a escada e lavar as mãos. Se ela quisesse apenas lavar as mãos, teria pedido que alguém a pegasse no colo e indicaria a pia — comportamento que ela e outras crianças da turma, muitas vezes, apresentavam quando desejavam algo que estava fora de seu alcance. Além disso, se o interesse fosse, apenas, na escada, provavelmente, ela teria procurado explorar esse objeto outras vezes, o que não foi observado em outros dias.

Podemos considerar que acolher essa demanda da Nicole seria levar em consideração seus objetivos e suas ideias e, ao mesmo tempo, garantir o direito à criança de ser ouvida nas situações que envolvem sua vida, conforme o Artigo 12, da CDC, tendo como referência a fala de Edwards (1999) sobre o papel do professor:

[...] centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela

criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir outros, a levar em consideração seus objetivos e ideias e a se comunicar com sucesso. (p. 161)

Temos, na ação da Nicole, dois interesses de aprendizagem ligados à locomoção e à higiene. Esses aprendizados são, especialmente, importantes para uma criança de 17 meses, que está iniciando suas explorações motoras no mundo, bem como construindo, progressivamente, significados sobre os cuidados com o próprio corpo.

A partir dessa reflexão, como os interesses da Nicole podem *garantir a participação infantil no cotidiano da escola*? Podemos pensar, por exemplo, em usar o tempo de preparação para o momento da refeição em ações compartilhadas com as crianças e conectadas aos hábitos culturais e sociais dessa prática cotidiana. Assim, as crianças podem ser convidadas e acompanhadas na ação de subir a escada e lavar as mãos; depois disso, podem ser incentivadas a procurar seus próprios bibeiros na caixa em que ficam guardados, escolher um lugar para sentar; e, até que tudo isso tenha sido feito, provavelmente, o prato de comida já estará à sua disposição.

Sublinhamos que optamos, aqui, por não discutir a possibilidade de que as crianças se sirvam. Deixamos evidente que somos favoráveis à proposta, que precisa ser orientada e viabilizada com utensílios e espaços adequados para isso. No entanto, precisamos visibilizar um passo de cada vez na escola, para que possamos construir uma cultura de participação e, nesse momento, dedicamo-nos a sugerir essas pequenas mudanças. Na lógica contrária a essa organização, as professoras acabam por organizar, rapidamente, as crianças, fazendo, por elas, as ações de colocar o bibeiro, escolher o lugar de se sentar, posicioná-las nas cadeiras etc. Assim, geram um tempo grande de espera até a chegada do prato com a refeição. Esse tempo, normalmente, é conflituoso, tenso e cansativo para as crianças e para os adultos, e poderia ser evitado.

Recorremos a Rogoff (2005), afirma que as crianças aprendem pela atenção às atividades em andamento, participando e observando. Nessa perspectiva, o conhecimento construído adquire um significado real para as crianças, o que tem muito mais chance de ser uma experiência de aprendizagem efetiva do que “as lições fora do contexto da utilização do conhecimento e das habilidades ensinadas” (ROGOFF, 2005, p. 20). No

mesmo caminho, Schugurensky (2012) aponta que há grandes chances de que conhecimentos descontextualizados corram o risco de se tornarem inertes e que “o melhor meio de aprender alguma coisa é fazê-la” (SCHUGURENSKY, 2012, p. 239).

Além do argumento apresentado acima, estaríamos incorporando ao currículo da escola necessidades e desejos de aprendizagem que têm grande impacto na vida das crianças ainda durante sua infância, bem como nas outras fases de suas vidas. A esse respeito, Dahlberg, Moss e Pence (2003) discorrem que as instituições, para a primeira infância, podem se preocupar tanto com o presente como com o futuro das crianças. Para os autores, um possível caminho é viabilizar situações de aprendizagem que dizem respeito à sociedade em que as crianças vivem hoje e àquela na qual viverão quando crescerem. Assim, salientam a questão da qualidade das relações sociais e democráticas que estamos proporcionando às crianças.

Seguimos a análise com outra cena, referente a uma das propostas do estagiário de Pedagogia que acompanhava a turma no turno da manhã, durante o período da pesquisa. O estudante disponibilizou pela sala da turma diversos rolos de papel higiênico para livre exploração das crianças. Esse é um formato de proposta que evidencia a ideia de um planejamento voltado para as necessidades de aprendizagem da faixa etária. Experimentar, conhecer a textura e o comportamento, brincar com o objeto, assim como aprender sobre um hábito de higiene muito comum nas escolas de Educação Infantil — uso para a higiene pessoal (limpar o nariz) — foram as ações que as crianças iniciaram a partir da provocação do estagiário.

Pedro Henrique, João Aluísio e Nicole (as três crianças mais novas da turma), assim que encontraram os rolos, começaram a rasgá-los e rolá-los pelo chão. Gastaram algum tempo nessa exploração, e, depois, seguiram brincando com os retalhos de papel higiênico pelo chão. Já Pedro Augusto, Gustavo e Júlia se dedicaram à ação de reproduzir um hábito de higiene: rasgar um pedaço, amassar, limpar o próprio nariz e o dos colegas para, depois, colocar o papel no lixo. Aliás, poder utilizar a lixeira (objeto normalmente fora do alcance) foi, também, um importante momento de investigação para as crianças que, raramente, têm a possibilidade de explorar esse objeto. Lucas A., ao encontrar o primeiro rolo de papel higiênico no chão, abaixou-se, pegou-o e guardou-o em cima da mesa. Pouco tempo depois, descobriu que havia vários rolos espalhados e que os colegas

estavam brincando com eles. Então, foi direto para a mesa procurar o rolo que havia colocado ali — mas já não estava mais.

Portanto, diversas foram as formas de interação das crianças com esse objeto de uso comum da vida cotidiana em nossa sociedade. Essas interações refletem a relação intrínseca entre aprendizagem e participação que, segundo Brougère (2012, p. 313):

Trata-se de participar, de querer participar, de integrar um novo participante, de assumir essa ou aquela atividade. Assim se aprende, sem necessariamente se dar conta disso, sem nem sempre querer. O que importa é participar, fazer com os outros, ser membro de uma comunidade de prática.

Assim, podemos pensar que, para *promover a participação infantil no cotidiano da escola*, há que se ter *tempo planejado* para que as crianças possam observar, imitar e experimentar novas ações. É preciso ter tempo como o que Gabriela, em outro momento, investiu enquanto tentava aprender a colocar os sapatos, conduzindo o processo de forma interessante. Ela tirava os tênis e as meias dos colegas e, depois, tentava colocá-los de novo; em outros momentos, tirava o seu próprio calçado e pedia que um adulto os colocasse. Observava os movimentos do adulto, parava, em seguida, tirava, novamente, o calçado e reiniciava as tentativas de calçá-lo.

Concebemos tais estratégias de Gabriela como aprendizagens pela vida cotidiana e relacionamo-las à concepção de Brougère (2012), ao afirmar que a observação é uma das formas mais utilizadas quando se trata de aprender com os outros. Além disso, Gabriela tentava reproduzir ações desenvolvidas pelos adultos no ato de amarrar os sapatos e, sobre esse processo de imitação, o autor destaca:

Imitar, fazer com os outros, é igualmente um meio de aprender muito comum e eficaz no que concerne às práticas cotidianas. Isso segue a observação e permite adaptar sua ação em razão das reações que ela suscita. (BROUGÈRE, 2012, p. 310)

É importante destacar que, durante a pesquisa, percebemos como prática habitual o incentivo para que as crianças se alimentassem sozinhas. Muitas vezes, as professoras ajudavam uma ou outra criança, quando necessário, mas era comum, após as refeições,

ver os rostos, as mãos, as roupas, as mesas, as cadeiras e o chão repletos de feijão, beterraba, arroz. Entretanto, as crianças nunca recebiam garfos, e frutas como mamão são difíceis de pegar com uma colher sem usar as mãos, ou seja, quando comiam mamão, as crianças o faziam segurando-o com as mãos. A autonomia para alimentar-se é, sem dúvida, uma experiência importante e repleta de significados para as crianças, mas defendemos uma educação que respeite as suas particularidades, visto que algumas crianças podem não gostar de segurar a fruta com a mão. Portanto, é importante que seja oferecida a elas outra possibilidade, por exemplo, o uso do garfo. Além disso, disponibilizar um garfo a crianças pequenas significa confiar no seu potencial de lidar com aquele instrumento.

Nicole, nesse caso, pareceu justamente interessada em utilizar o garfo, demonstrando desejo de dominar o uso desse artefato. Depois de terminar a refeição, a menina voltou à mesa, pegou um garfo e tentou espetar os pedaços de mamão que sobraram da sobremesa. Nessa situação, Nicole evidenciou a ideia de que é preciso pensar no tempo para desenvolver novas habilidades a partir de situações já vividas e, assim como Gabriela, que observava os adultos colocarem nela os sapatos para aprender, Nicole considerou já ter visto o suficiente os adultos utilizando os garfos para fazer sua primeira tentativa com o objeto.

Aqui, trazemos outro conceito importante apresentado por Brougère (2012, p. 308), que é o da copresença:

Algumas atividades parecem solitárias, mas remetem a uma comunidade subjacente: posso fazer sozinho a minha refeição, mas o faço num espaço que foi organizado e produzido por outros membros da família, comendo uma iguaria que pôde ser comprada coletivamente etc. A participação não é necessariamente copresença; pode implicar atividades separadas. Estas nem por isso estão menos ligadas a outras que lhes dão sentido, inserindo-as num cotidiano coletivo, construído com base em interações das quais algumas são diferentes.

Estabelece-se, de tal maneira, uma relação entre a presença anterior do adulto — ou mesmo de outra criança — e a aprendizagem da vida cotidiana. Desse modo, a concretização da participação das crianças requer menor interferência *direta* dos adultos nas situações de vida cotidiana. Quando, por exemplo, o estagiário disponibiliza rolos de

papel higiênico para as crianças, está viabilizando uma série de experiências com esse objeto, que serão conduzidas pelos interesses das crianças. Assim, viabiliza, também, a construção de conhecimento sobre uma rotina de higiene pessoal comum para as crianças bem pequenas e para as pessoas em geral, que é o uso do papel higiênico para assoar o nariz. Portanto, é essa copresença de um adulto que ora realiza com as crianças as situações de vida cotidiana, ora garante a possibilidade de experimentação solitária pelas crianças, que torna seus interesses de aprendizagem foco de observação e de ação pedagógica na escola infantil.

Essa constatação propõe um olhar atento às ações das crianças, como as descritas nas cenas anteriores: aprender a usar o papel higiênico, a utilizar o garfo e a colocar o sapato. Hevesi (2011) afirma que:

Influi, por sua vez, no tipo de relacionamento que se estabelece entre a educadora e a criança. Essa atitude facilita o trabalho da educadora e amplia seu significado porque não o limita a alimentar e a trocar a criança de maneira mecânica. Para isso, no entanto, é preciso que a educadora tenha interesse pessoal pelo comportamento, pelo desenvolvimento da criança e por sua personalidade. (HEVESI, 2011, p. 86)

Assim, podemos ultrapassar o modelo de uma docência que ensina autorizando e conduzindo as crianças para uma relação de parceria entre educador e criança, na qual o conhecimento se constrói pela experiência infantil. Para isso, contamos com a mediação do adulto que promova uma oferta de situações de aprendizagem com um espaço e um tempo possível para que as crianças tentem, experimentem, errem, recomecem e, assim, descubram maneiras de realizar as atividades da vida cotidiana com cada vez mais independência. Contamos com um adulto que acolha e comprometa-se com os interesses de aprendizagens das crianças para que, a partir deles, possamos *garantir a participação infantil no cotidiano da escola*.

Considerações finais

O propósito deste artigo foi tornar visíveis situações da vida cotidiana em que as crianças compartilham conosco e com seus pares, por meio de ações e relações, aquilo

que lhes retém a atenção a respeito do mundo, ou seja, aquilo que lhes interessa aprender. Acreditamos que essa possa ser uma importante contribuição para pensar a práxis da escola para além do modelo transmissivo, em que aprender possa ser uma experiência prazerosa para as crianças e para os adultos.

Aprendemos com essa investigação que é fundamental observar as ações iniciadas pelas crianças e as reações delas aos convites realizados pelas professoras e pelos professores por meio da narração e organização da rotina, da organização dos espaços e materiais e da nossa relação com os meninos e as meninas. Observar as ações infantis é profícuo para que possamos compreender o modo como as crianças atribuem significado às suas experiências na escola e, também, para refletirmos sobre como podemos planejar nossas ações pedagógicas de forma a garantir que os seus desejos, necessidades e curiosidades sobre o mundo sejam valorizados e legitimados.

Analisar e avaliar o modo como gerenciamos o tempo na escola é uma das estratégias para visualizar quanto desse tempo é dedicado às aprendizagens da vida cotidiana no planejamento e o quanto as crianças investem de suas ações em relação a essas experiências. Uma forma de organizar a escola como um espaço no qual “não se pode participar sem aprender” (ROGOFF, 2005, p. 318) — e não se pode aprender sem participar — é reconhecer as demandas e os interesses dos meninos e das meninas como sinalizadores das suas intenções de participar e agir no mundo. Devemos somar isso, ainda, aos conhecimentos e às percepções que professoras e professores têm sobre os patrimônios da humanidade que precisam ser compartilhados com as crianças.

Compreender a participação como um direito que precisa ser aprendido por todas as crianças é uma maneira de contribuirmos com a construção de uma sociedade democrática, na qual o bem-estar individual não esteja acima do coletivo, assim como não seja pautado pela noção hierarquizada de que os adultos sempre sabem o que é melhor para as crianças. Os adultos são responsáveis pelo bem-estar das crianças, e um dos primeiros princípios para garantirmos isso a elas é oferecendo uma pedagogia pautada pelo engajamento dos adultos com os interesses das crianças de aprender sobre a novidade de pertencer a uma família, a uma escola, a uma comunidade, a uma sociedade, a um mundo tão diverso e repleto de significados.

Participar com as crianças, nessa jornada inicial da vida, é uma tarefa complexa,

que exige uma docência responsável, comprometida e corajosa. Agradecemos às crianças que participaram desta pesquisa e que foram nomeadas (com a devida autorização) neste artigo como uma forma de respeito e admiração por todo o seu potencial de autoria e aprendizagem, e por sua generosidade em compartilhar conosco seus interesses.

Referências

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419–442, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235–245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>. Acesso em: 19 fev. 2020.

_____. Especificidades da ação pedagógica com bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 127–140.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias

investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2020.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia: Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 159–176.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação**: Representações, Práticas e Poderes. Braga: Edições Afrontamento, 2009.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **The Hundred Languages of Children**: The Reggio Emilia Experience in Transformation. 3ª edição. Santa Barbara: Praeger, 2012.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 20, p. 313–336, jul./set., 2009.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkin, 2003.

HEVESI, Katalin. A participação da criança no cuidado do seu corpo. In: FALK, Judith (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

KOAHN, Walter (Org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de Pesquisas com Crianças. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08–28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 20, p. 417–436, jul./set. 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado Construindo do Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em: 17 jun. 2019.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631–643, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

QVORTRUP, Jens; CORSARO, Willian; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2011.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 34., Natal, 2011. **Anais**. Natal: ANPED, 2011.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265–283, abr. 2002.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9–34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, mai./ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina Almeida. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183–206, 2007.

SCHUGURENSKY, Daniel. Aprender fazendo: democracia participativa e educação para a cidadania. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 235–250.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 201–216, jul./dez. 2013.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!” – A participação das crianças na relação pedagógica**: um estudo de caso na educação infantil. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

Submissão em: 14-01-2021

Aceito em: 04-02-2021