

“AGORA A GENTE VAI SER IGUALZINHO A NOSSA MÃE, QUE FICA SÓ ARRUMANDO AS COISAS”: A ESCUTA DE CRIANÇAS NAS EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO NO ESPAÇO EDUCATIVO

“NOW WE ARE GOING TO BE JUST LIKE OUR MOTHER, WHO ONLY KEEPS CLEANING AND TIDYING”: CHILDREN’S LISTENING ON EVERYDAY EXPERIENCES IN THE EDUCATIONAL SPACE

Edilma Bandeira de Araújo Nogueira 1
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro 2
José Carlos de Melo 3

Resumo: Um dos grandes desafios no contexto da Educação Infantil tem sido encarar a criança como um sujeito de direitos, principal na sua própria trajetória, usando todo o seu corpo, imaginação, criatividade e emoção. Nesse sentido, o objetivo da investigação buscou analisar as vivências das crianças de uma instituição de Educação Infantil sobre seus direitos de ser/fazer/ter vez e voz a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano educativo. Para isso, buscou-se apoio na legislação por meio dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e contribuições de autores que discutem o objeto investigado. Por meio da abordagem qualitativa, a técnica de pesquisa se deu na escuta de crianças em laboratórios no cotidiano educativo. Os resultados apontaram espontaneidade das crianças com seus pares nas experiências organizadas para elas, contudo, houve ações passivas na espera de comandos de como e o que fazer no espaço e com os materiais.

Palavras-chave: Crianças. Experiências. Saberes. Escuta.

Abstract: One of the greatest challenges in the context of Early Childhood Education has been to face the child as a subject of rights, essential in his own trajectory, using his whole body, imagination, creativity, and emotion. In this sense, the objective of this investigation was to analyze the experiences of children from an Early Childhood Education institution about their rights to be/do/have time and a voice based on pedagogical practices developed in the educational routine. Thus, we sought support in the legislation through official documents of the Ministry of Education (MEC) and contributions from authors who discuss the object investigated here. Through a qualitative approach, the research technique took place in listening to children in laboratories in their daily educational life. The results showed children’s spontaneity with their peers in the experiences organized for them, however, there were passive actions in waiting for commands on how and what to do in the space and with the materials.

Keywords: Children. Experiences. Knowledges. Listening.

- 1 Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4083315601205558>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3011-7811>. E-mail: edylmanogueyra38@gmail.com
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3830331896791272>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-1198>. E-mail: karla.bianca@ufma.br
- 3 Pós-doutorado em Educação. Docente do Departamento de Educação II e Docente do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEB) da Universidade Federal do Maranhão. Coordenador Institucional do PARFOR e do Grupo de Estudos, Pesquisa, Educação, Infância & Docência (GEPEID). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0501-8141>. E-mail: mrzeca@terra.com.br

Introdução

Observa-se que, na sociedade contemporânea, um dos grandes desafios no contexto da Educação Infantil tem sido encarar a criança como um sujeito de direitos, ativa, principal na sua própria trajetória, potente, que protagoniza usando todo o seu corpo, imaginação, criatividade e emoção. Nesse sentido, buscamos pela criança que é completa, totalmente capaz de pensar, falar, viver e ser intensamente gente.

Nessa perspectiva, a ação está em propiciar às crianças que se constituam centro do processo educativo, escutando-as como sujeitos que pensam, imaginam, fantasiam, constroem significados, analisam, brincam, e cuidam de si e do outro (BRASIL, 2009). Desse modo, a prática pedagógica no fazer educação para as crianças se concretiza no cotidiano educativo que envolve emoção, sendo construído na relação entre os saberes e as experiências infantis dos diferentes sujeitos que participam dessa construção.

Para isso, buscamos apoio na legislação por meio dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que tratam dos direitos das crianças, bem como as contribuições de autores como Corsaro (2011) e Sarmento (2008), que tratam dos novos estudos da sociologia da infância para uma participação horizontalizada, bem como Oliveira-Formosinho (2007, 2008) e Monteiro (2014, 2019), que abordam aspectos relacionados à participação direta da criança e sua relevância na constituição de um espaço educacional que as respeitem como sujeito de direitos.

Nessa conjectura, o que nos impeliu na busca por respostas a partir de estudos bibliográficos e pesquisa de campo foi o seguinte problema: de que maneira as crianças de uma instituição de Educação Infantil vivenciam seus direitos de ser/fazer/ter vez e voz a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano educativo? Para tanto, o objetivo macro da investigação está em analisar as vivências das crianças de uma instituição de Educação Infantil sobre seus direitos de ser/fazer/ter vez e voz a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano educativo.

Diante do exposto, o presente artigo está organizado a partir da introdução com a apresentação do objeto de estudo, problema, questões, justificativa, bem como a apresentação dos componentes e sessões do trabalho que contém as ideias das quais originaram sua desenvoltura na perspectiva de expor a discussão voltada aos aportes teóricos, como também nossas reflexões e análises resultantes da pesquisa de campo. Por fim, a conclusão seguida das referências.

Metodologia

O caminho metodológico aponta para a abordagem qualitativa, em que se faz necessária a descrição, com a consciência de que o processo é mais importante que os resultados. Conforme Bogdan e Biklen (1994), tal caminho propicia a aproximação entre a vida e o que vai ser investigado, ou seja, entender a questão do humano por meio do processo educacional nos proporcionou colocarmo-nos no papel do outro.

A pesquisa foi desenvolvida com 13 crianças pequenas, entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade da rede de ensino de Imperatriz/MA, em uma instituição de Educação Infantil, de modelo Pró-infância¹, que segue os padrões de qualidade para o atendimento de meninas e meninos devidamente matriculados na Educação Infantil.

Para atingir o objetivo proposto, foi utilizado como instrumento e técnica de pesquisa a escuta de crianças em laboratórios² no cotidiano educativo dos sujeitos infantis pesquisados. Após a aplicação dos procedimentos de pesquisa, passamos à transcrição, análise e interpretação sistemática dos dados a partir da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016).

¹ São instituições construídas de acordo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, formulado pelo MEC em convênio com os municípios (BRASIL, 2013).

² São situações do cotidiano dispostas nos espaços educativos que promovam experiências variadas às crianças no habitar, praticar, viver, sentir, pensar, participar, escolher a partir das artes de fazer, inventando maneiras de viver. Por exemplo: “[...] laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas” (FOCHI; CARVALHO, 2017, p. 26).

A escuta de crianças em seus espaços e experiências: O que elas fazem nos laboratórios educativos com possibilidades de participação, autonomia e tomada de decisão?

As crianças, na condução do seu processo de aprendizagem, por sua iniciativa, autoconhecimento e por meio do relacionamento com o mundo ao seu redor são capazes de se desenvolverem integralmente. Ouvi-las e vê-las como fortes não significa fazer as suas vontades, deixando-as à mercê de uma prática espontaneísta sem a presença de pessoas de mais experiências. Na verdade, propomos uma prática na qual “[...] as vozes das crianças são escutadas e inseridas no cotidiano escolar, trazendo sua peculiar forma de ver, compreender e vivenciar a realidade” (TROIS, 2009, p. 9). Isso significa cuidar do que é importante para elas, manter o diálogo e respeitá-las como protagonistas, responsáveis e participantes ativas, tendo como base a cumplicidade e escuta sensível necessárias na promoção do ser infantil nas mais variadas perspectivas.

A partir das observações realizadas no contexto da pesquisa, não presenciamos situações significativas que colocassem a criança no centro do processo educativo a partir de práticas pedagógicas que promovessem a participação, autonomia e liberdade de escolhas, com o objetivo de “[...] dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz” (CAMPOS, 2008, p. 36). Em face desse cenário, optamos por construir espaços de experiências com as crianças, aos quais denominamos de laboratórios (FOCHI; CARVALHO, 2017), que foram divididos em 4 momentos, para que elas pudessem vivenciar oportunidades planejadas pelas pesquisadoras que lhes dessem sentido nas possibilidades de assumirem o lugar principal na condução do processo. Essa metodologia – explicitada anteriormente – foi aplicada por nós tanto em sala quanto fora dela, mediante a organização de: 1) materiais não estruturados; 2) uma situação com a lixeira da sala; 3) espaço e ambiente de alimentação *self service* e 4) ateliê de artes.

O cotidiano das crianças nas instituições educativas é organizado e diverso, seguindo uma dinâmica de atendimento conforme a rotina institucional e planejamento do corpo docente. Observamos que na instituição pesquisada as crianças têm momentos de chegada/recepção, atividades em sala e extrassala, alimentação e despedida organizados tanto por turma quanto coletivamente. Descrevemos a seguir as ações e reações das crianças quando lhes foram disponibilizadas possibilidades de experiências por meio de laboratórios em que elas ficaram livres para fazer suas escolhas, participarem e agirem por seus modos próprios de compreensão, de como estabeleceram suas relações com seus pares e desenvolveram as práticas sem a interferência dos adultos. Assim, apresentamos as análises a partir dos resultados encontrados, entendendo que foi possível escutá-las mais quando estavam totalmente livres e respeitando o seu tempo.

Nesse sentido, organizamos pontos com materiais não estruturados, objetos misturados e mesa com argila, palitos e modeladores infantis. O objetivo foi que as crianças se colocassem livremente nos espaços de modo autônomo para participar, escolher, tomar decisões e se relacionar com seus pares em uma dinâmica horizontalizada (SARMENTO, 2008).

De imediato, algumas demonstraram expressão de surpresa colocando as mãos na cabeça ou no rosto, e foram escolhendo onde, com o quê, e com quem brincar; já outras, de início, observaram e perguntaram se podiam brincar como quisessem. Essas atitudes das crianças nos chamaram a atenção, tanto a empolgação e espanto, quanto também a demonstração da necessidade de comando e permissão no ato do brincar. O contentamento apresentado ao se depararem com as possibilidades de experiência nos reafirma que a brincadeira é inerente à criança, sendo aprendida por ela nas relações com seus pares e adultos, pois, como afirma Kishimoto (2010, p. 1),

[...] para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia [sic]. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da

natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.

Parece-nos indubitável a importância do ato de brincar no cotidiano infantil, e concordamos com a autora ao nos depararmos na prática com as experimentações, expressividades, resoluções e compreensões nas variadas possibilidades que o brincar proporciona às crianças. Contudo, a dependência de comando de algumas delas em atividades que oportunizavam a liberdade de escolhas e participações nos ampliou o olhar para a necessidade de fomento da autonomia, chamando a nossa atenção para o aprofundamento na pesquisa relacionado à heteronomia, que, segundo Menin (1996), é agir ou estar sobre o controle de outro, tendo suas ações condicionadas a comandos e regras externas a si, sem a reflexão, mas apenas para cumprimento de tarefas ou responsabilidades.

Para Piaget (1996, p. 32), a “[...] nossa sociedade precisa de cidadãos autônomos capazes de pensar, não apenas de obedecer a regras pré-estabelecidas”. Nesse sentido, o teórico não descarta a importância do adulto no desenvolvimento da consciência moral relacionada às regras e limites necessários aos grupos sociais. Porém, a coação em uma relação de respeito unilateral imposta deve ser substituída por cooperação, reciprocidade e respeito mútuo na construção social e emocional da criança, por meio da valorização e reflexão para a interiorização dos valores e regras, levando em conta que a obediência e o respeito se devem à admiração e carinho que a criança tem pela pessoa de referência, e não pelo medo às punições ou sanções.

As atividades desenvolvidas revelaram dois perfis de crianças. As primeiras, que ficaram na dependência de uma conversa, ou seja, um comando para que pudessem dar início à brincadeira com os materiais expostos. E os demais, que brincaram livre e espontaneamente. Nesse sentido, a sociologia da infância (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011) e a pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) se contrariam às ações de controle e verticalidade presentes na sociedade, que condiciona seus membros para a subserviência a serviço de uma educação reprodutora na prática transmissiva que frustra a potencialidade dos pequenos.

De modo geral, no momento da ação, as crianças se separaram em grupos: uma parte brincava no tapete sobre o chão com adereços como copos, caixas, carretéis pequenos de linha, entre outros; os demais se sentavam na mesa e começavam a abrir os sacos com argila fazendo uso de alguns modeladores, como pilão pequeno, palito de picolé, formas para recorte de massa e afins. O grupo de crianças que estava sobre a mesa começou a falar das suas artes e respectivos formatos; uma delas, produzindo uma flor; outra, um coração; e outra ainda que não havia definido. Laila³ pergunta: “– *Você quer trocar?*”. Falou mostrando seu formato de coração. Logo em seguida, Estela responde: “– *Não. Estou ocupada fazendo o meu*”.

Suzane comemora sua vitória por terminar seu trabalho, e Sabrina questiona: “– *Como você tirou?*”. Ela responde: “– *Minha amiga me ajudou e já vou começar a fazer outro, só que dessa vez vai ser um coração*”. Então começou a fabricação. Enquanto suas colegas estão terminando o primeiro, ela já inicia o segundo. Após uma de suas amigas terminar o trabalho, Sabrina e Rute comparam o formato do desenho com um pirulito e ficam se questionando se existe mesmo daquela forma; elas mesmas afirmam que sim.

Essas relações que as crianças estabelecem com seus pares na leveza e na fluidez do diálogo, sem restrições ou medo, mas na liberdade de falar e ser escutada, diz muito sobre respeito mútuo na constituição pessoal e social delas, de quantos saberes foram sendo construídos ao passo que aprendiam a partir do seu corpo e todos os sentidos quando ativa, ao dar suas opiniões no seu jeito próprio de ser com ações menos diretivas, tomando decisões, resolvendo problemas na manipulação livre de materiais e objetos, sem pressa, no seu tempo e espaço, entendendo a si e aos outros à sua volta.

A cena descrita acima corrobora as vantagens pedagógicas experimentadas a partir de uma pedagogia da participação, que considera os interesses e necessidades da criança no seu cotidiano por meio da autonomia, participação e tomada de decisão, e apontam para um crescente aumento

³ Participaram dessa pesquisa 13 crianças que tiveram seus nomes próprios trocados por fictícios, a fim de ser mantido o anonimato (1- Estela; 2- Vitória; 3- Laila; 4- Davi; 5- João; 6- Rute; 7- Marília; 8- Elen; 9- Sabrina; 10- Suzane; 11- Rodrigo; 12- Adolfo; e 13- Lara).

do pensamento autônomo, criatividade, expressividade, organização, segurança, emoções equilibradas, melhor e maior senso de responsabilidade, divisão equalizada das tarefas entre os pares, assumir seu lugar de fala, pertencimento, dentre outras. Sob esse prisma, Zabalza (1998, p. 51) salienta:

Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural. A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir os riscos [...].

O autor considera que as emoções das crianças são as condutoras da desenvoltura infantil nas variadas áreas de desenvolvimento, o que nos remete à empolgação e criatividade das meninas na experiência narrada do ser que sente, pensa, querendo ir além, sendo inteira. Seguindo com as experiências nos laboratórios, disponibilizamos objetos misturados dispostos na mesa – lápis, pincéis de pintura a tinta, tesouras, canetas hidrocor, borrachas, como também a lixeira com o lixo derramado. A ideia era provocar certa inquietude a fim de que as crianças apresentassem atitude, iniciativa na resolução do problema, mas, ao que tudo indica, demonstraram não se incomodar com a situação ou ficaram no aguardo, condicionadas ao comando que retira do sujeito a reflexão.

Finalizadas as atividades, devido ao horário do intervalo, as crianças, na maioria, começaram a levantar-se, sem se preocupar com a organização do ambiente. Porém, ao percebermos essa situação, fizemos uma provocação: “– *O que fazemos quando as coisas estão bagunçadas, desorganizadas, quando terminamos de brincar, trabalhar, construir?*” (Pesquisadora). João respondeu de imediato: “– *Arrumar, né? Agora a gente vai ser igualzinho a nossa mãe, que fica só arrumando as coisas*”.

O que nos chamou a atenção foi que os meninos começaram logo a organizar os objetos, já as meninas ficaram se olhando, demoraram um pouco mais apenas observando seus colegas na organização e guarda dos materiais, e aos poucos foram saindo, sem a cooperação necessária para a ação provocada. O que deixou João visivelmente decepcionado e chateado: “– *Essas meninas, num sei não, estão muito preguiçosas. Não gostei nada disso, mais rapá... eu vou dizer pra tia!*”. Essa fala do menino em relação às suas colegas nos rememorou um conceito já discutido anteriormente, da importância de enxergar as crianças na sua inteireza e que, na construção da sua identidade, formula seus conceitos e percepções sobre algo ou alguém nas relações que estabelecem (BRASIL, 2010).

Dando continuidade aos laboratórios de experimentações, realizamos uma vivência no refeitório disponibilizando alguns materiais para o momento da alimentação, tais como mesa em altura proporcional, toalha para mesa dobrada em cima desta, 2 arranjos de flores, pratos empilhados na quantidade das crianças, colheres e talheres, e 2 cubas com o lanche do dia, a fim de analisar seus enredos e atitudes. Ao perceber a disposição dos materiais, uma servidora da cozinha comentou: “– *Essas crianças não vão dar conta de arrumar essa mesa e comer essa comida, porque eles não têm costume de fazer isso*”. Seguimos com a proposta e convidamos as meninas e meninos, participantes da pesquisa, e dissemos: “– *Esse espaço é de vocês, fiquem à vontade. Façam o que vocês quiserem, o que acharem que precisam ou não fazer*” (NOTA DE CAMPO, 8/12/2021).

As crianças ficavam se perguntando o que fazer. Adolfo comentou: “– *É pra fazer o quê?*”. Em seguida, algumas crianças começaram a comentar sobre a flor que estava em cima da mesa, se ela era flor de verdade ou falsa. Assim, demonstravam apreensão olhando pelo canto das cubas o que podia ter dentro das vasilhas que estavam sobre a mesa. Rodrigo começou devagar, chegando perto a fim de saber o que realmente havia dentro, e Rute, que estava à frente dele, abriu logo de uma vez a tampa e concluiu que ali havia comida, e disparou: “– *Aaahh é arroz*”, e logo perguntou se era para comer. Essa cena nos remete às contribuições de Monteiro (2019), sobre as consequências de uma proposta educativa imposta que não propicia espaço para a construção e desenvolvimento integral das crianças, mas que aposta no controle para a obediência, disciplinamento que imobiliza, inibe, modela e ajusta ao comportamento esperado por meio de regras e condutas com orientação

direcionada aos interesses hierárquicos envolvidos.

Algumas crianças começaram a dizer a outras para se aquietarem e não se levantarem. Adolfo relembra o momento quando dissemos que poderiam fazer o que quisessem na mesa, enquanto outras crianças se perguntavam o que fazer. Depois de 16 minutos nesse impasse, decidiram se movimentar pelo ambiente, parecendo estar seguros: “– Mas ela disse que a gente pode fazer o que quiser, pois eu vou botar minha comida” (Rodrigo).

Considerando essa narrativa, firmamo-nos em Oliveira-Formosinho (2008, p. 18) quando afirma que:

[...] é possível verificar que as perspectivas das crianças são muito sensíveis às características estruturais e dinâmicas dos contextos em que vivem, sendo suas interpretações feitas com referência a aspectos muito específicos, e mesmo sutis, de tais contextos.

Culturalmente, passamos por uma trajetória histórica de valores morais, religiosos e familiares em que a criança foi negada, controlada, vista como objeto e/ou o futuro, em que termos como “criança não tem querer”, “não sabe de nada”, “cala boca e senta menino”, “engole o choro”, e “o que é que está me olhando desse jeito?” (VIEIRA; BRAGA; TÁVORA, 2021), cercearam o lugar do sujeito criança, pensante dotado com todas as capacidades inerentes aos seres humanos, o que arrastou e ainda permanece, mesmo que em um grau menor, a dificuldade de adultos em garantir experiências dialógicas de liberdade no ser e agir as crianças, baseados nas próprias vivências de silenciamento e neutralidade de iniciativas ou por crenças construídas em suas primeira (0 aos 7 anos) ou segunda infância (7 aos 12 anos), refletindo diretamente nas crianças presentes nessa construção sócio-histórica.

Nessa ação, ficou ainda mais perceptível a necessidade de receber comandos que as crianças externaram ao se depararem com os materiais e alimentação diante delas, em que se fazia necessária a autonomia voltada para a iniciativa, atitude e trabalho em grupo, a fim de tomarem decisões, escolherem sobre como organizarem o espaço e o sobre o que comer, quer seja pelo processo histórico sociocultural, quer seja devido ao que comentou a cozinheira sobre essa dinâmica não fazer parte da vivência delas no espaço educativo. Essa narrativa aponta para a ação de

Romper com a hierarquização de saberes em busca de um currículo que contemple a diversidade dos sujeitos, um desafio para professores e professoras democráticos que buscam, na participação coletiva, criar formas de se contrapor às políticas curriculares hegemônicas, abrindo caminhos para a construção de um currículo plural e inclusivo (MONTEIRO, 2014, p. 46).

Seguindo, as crianças tiraram o foco da mesa e começaram a observar ao redor as professoras de outras salas decorando a escola para o período natalino, e Adolfo começou a falar do seu futuro, que vai ser policial, ter cinco empregos e que vai trabalhar na S.W.A.T.⁴ Ao percebermos que as crianças começaram a cansar pela espera de comandos e dispersarem, retomamos a fala a fim de que pudessem fazer uso do espaço e materiais com segurança, sem conflitos entre seus pares.

Pesquisadora: – *O que vocês podem fazer aí?*

Crianças: – *Comer!*

Pesquisadora: – *O que mais?*

Crianças: – *Conversar! Comer e conversar!*

Pesquisadora: – *Façam o que vocês quiserem, fiquem à vontade.*

4 É um seriado de televisão. Uma sigla em inglês para Special Weapons And Tactics que, na tradução literal significa “Armas e Táticas Especiais”. Nos Estados Unidos, esse é o nome dado a unidades policiais especializadas nos departamentos de grandes cidades, sendo um conceito naquele país para um grupo seletivo, bem treinado e disciplinado.

Depois da intervenção, as crianças se voltaram para as cubas e as destamparam, finalmente; observaram que em uma havia melancia e, na outra, galinhada. Logo, começaram a se servir da melancia entendendo ser mais fácil. Assim, todos decidiram por comer a fruta. Rodrigo separou seu prato e começou a colocar o arroz com frango. João, de imediato, ao perceber a iniciativa do colega, fala para ele: “– *Para doido*”. Os demais à mesa ficaram conversando entre si sobre o colega ter pegado a comida, mas ele não se incomodou e comeu concentrado no seu canto, enquanto os outros seguiam apenas olhando sem ter a mesma ação do colega. Assim que Rodrigo finalizou sua comida e nenhum adulto ao entorno brigou, a sensação foi esta: as crianças começaram a beliscar devagar com as mãos no arroz com galinha, como se tivessem criado coragem, despertando a ação de pegarem uma colher e o prato para se servirem do arroz.

Como não houve iniciativa por parte das crianças em arrumar a mesa com a toalha e arranjos, as convidamos para essa organização por meio de indagações e das possibilidades a partir das respostas às nossas perguntas. Percebemos que algumas não se atentaram ao nosso convite, e ficaram comentando sobre comer mais e ter ou poder colocar mais no prato. Contudo, a conversa foi fluindo.

Pesquisadora: – *O que a gente pode fazer com essa toalha?*

Laila: – *Botar na mesa e limpar aqui, colocar aqui na mesa para ficar bonito para decorar.*

Pesquisadora: – *E aí, o que vocês podem fazer aqui? Como vocês podem organizar esse lugar?*

Rodrigo: – *Comer.*

João: – *Mas a gente já tá comendo.*

Pesquisadora: – *Temos esses materiais, o que a gente pode fazer com eles agora? O que vocês querem fazer? Deixar bonito, arrumado ou deixar desse jeito?*

Adolfo: – *Ela disse que a gente pode fazer qualquer coisa, né? Arrumar, deixar bem bonitinho.*

Pesquisadora: – *Como a gente faz para deixar bem bonitinho?*

Marília: – *Arrumando, a gente pode começar arrumando as coisas, trabalho em equipe, separar as cascas de melancia.*

Pesquisadora: – *O que mais?*

Laila: – *Tem que limpar a mesa primeiro.*

Pesquisadora: – *O que mais cada um pode fazer?*

Crianças: – *Limpando!*

Nesse momento, as crianças voltaram para arrumar as sementes de melancias soltas e organizar as tampas das cubas de comida que estavam na mesa; em cooperação, começaram a deixar tudo mais organizado e bonito. Percebemos que Suzane, ao “limpar” as sementes de melancia, as levou de forma a derrubá-las ao chão, e então indagamos: “– *Onde joga lixo? Pode ser no chão?*”. E a maioria respondeu que não. Adolfo foi o único que realizou a atividade de deixar a mesa limpa, mas ao concluir, jogou todo o excesso da mesa no chão, e João disse, “– *É, joga no chão*”; e assim foi feito. Algumas crianças começaram a disputar sobre quem colocaria a toalha de mesa. Logo surgiu a ideia de uns ficarem de um lado, e outros, do outro; assim, trabalharam em equipe.

Sabrina, enquanto comia melancia, fala dos colegas que não estão arrumando nada, e sim bagunçando. “– *É mesmo, estão bagunçando mais ainda*”. Um dos garotos tomou a iniciativa de colocar os arranjos de flores no centro da mesa, mas, logo, um de seus colegas desfez, deixando um jarro em cada canto da mesa. Observamos novamente que os meninos estiveram mais dedicados no trabalho de cooperação do que as meninas, que foram saindo aos poucos para usarem os brinquedos do pátio.

Com isso, resolvemos indagar as meninas sobre essa atitude observada por nós, no que Sabrina respondeu: “– *Esses meninos têm que fazer alguma coisa, deixa eles cuidarem para não sobrar pra nós*” (NOTAS DE CAMPO, 8/12/21). Essa fala aponta que, culturalmente, estão inseridas em contextos sociais diversos em que experimentam, apreendem, constroem sentidos sobre a sociedade sendo construídos e ampliados saberes e conhecimento de diferentes naturezas nas vivências da infância (BRASIL, 2010).

Resolvemos repetir a ação no refeitório com o laboratório para a alimentação, na visita seguinte, a fim de analisarmos as reações das crianças ao vivenciá-la novamente, visto que não tinham essa experiência no cotidiano educacional, pois, como aborda Campos (2008, p. 38),

[A pesquisadora] também precisa levar em conta a desigual relação de poder entre adultos e crianças [...], que muitas vezes levam as crianças a fornecerem as respostas que julgam serem as esperadas e não aquelas que refletem honestamente seu ponto de vista.

Assim, as levamos para participarem da mesma dinâmica e fizemos apenas uma leve modificação no cardápio: arroz, carne moída ao molho com batata, e melancia.

Ao chegarem, as crianças começaram a agir da mesma forma como na experiência anterior, ou seja, no aguardo dos comandos, até que Vitória disse: “– *A gente tem que fazer igual ontem, botar a nossa comida*”. Então Rodrigo retomou a mesma atitude, levantou-se e colocou sua comida, sentando-se novamente na mesa. Nisso, uma das crianças colocou a casca da melancia na cuba e de imediato percebeu ser inapropriado, e foi descartar na lixeira adequada para resíduos. Outro aspecto que mereceu atenção é que a mesa não foi organizada novamente, antes de alimentarem-se. Em face da narrativa, Apple (2006, p. 103) afirma que:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade [...]. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

Nesse sentido, compreendemos que os conhecimentos orientados pela proposta curricular em sua íntima relação com o contexto escolar não podem se constituir como instrumentos reprodutores que moldam os estudantes para a passividade e adaptação às regras para subserviência, como se eles fossem meros receptores a uma aceitação imparcial.

É sabido que os documentos oficiais, tais como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que norteiam, estruturam e orientam as práticas pedagógicas para a Educação Infantil, asseguram às crianças o protagonismo, ou seja, estar no centro do processo educativo e que devem ter experiências a partir das suas vivências que promovam o comunicar, pensar, sentir e agir de modo autônomo, criativo, dinâmico e ativo, encontrando no adulto posturas de confiança, empatia, respeito, um provocador de desafios que ofereça possibilidades que permitam a percepção, valorização, nutrição e a flexibilização do perfil natural de cada criança para um desenvolvimento pleno e saudável em suas habilidades e competências gerais (VIEIRA; BRAGA; TÁVORA, 2021).

Dessa maneira, o que podemos inferir das atitudes das crianças foi que mesmo com as orientações e promoção de uma experiência igual à anterior, o modo como elas participaram no segundo momento esteve voltado para as reações primeiras. Reconhecemos que as práticas pedagógicas emergentes do currículo se fundam em significados para uma relação de poder bilateral, em que quando consideradas convenientes, as oportunidades de expressão de sentimentos, opiniões, participações e escolhas ocorrem quando são permitidas ou direcionadas pelo adulto.

Em nossa próxima visita à escola, organizamos um laboratório com materiais de artes, pinturas, modelagens, e resolvemos repetir a dinâmica da lixeira com o lixo espalhado, mas, dessa vez, na entrada da sala, para a chegada das crianças, no início da tarde. A intenção era de observarmos a questão da iniciativa nas crianças, quais da turma fariam o recolhimento. Ao passo que chegavam à sala, uma a uma foi entrando e nenhuma atitude voltada ao lixo exposto.

Organizamos no espaço da sala um ambiente entre crianças a partir das sugestões feitas por elas. Assim que Rodrigo entrou no espaço e visualizou os pincéis sobre a mesa, perguntou “– *Pode mexer, pode?*”. E quando viu a professora, perguntou novamente: “– *Ei tia, pode mexer, pode?*”. E Sabrina, após visualizar que a professora disse sim, respondeu: “– *Pode*”. Assim que começaram a

manusear os pincéis de pintura sobre a mesa, Rute perguntou também: “– *É para pintar?*”. Depois estabeleceram uma conversa sobre que cores utilizariam para fazer suas pinturas, e Rodrigo insistiu na dúvida sobre poder usar as tintas e comentou: “– *Eu não vou pegar primeiro, vou esperar alguém pegar para mim poder pegar*”.

É importante ressaltar o processo de agência apontado por Oliveira-Formosinho (2008), quando o indivíduo faz a leitura do mundo, interpreta e participa como cidadão pertencente da construção cultural na família, escola e sociedade de modo ativo, intervindo no curso dos acontecimentos ao seu redor. Assim, a criança com agência atua como ator principal junto aos demais no constante exercício de seus direitos e, inclusive, transforma a ação pedagógica compartilhada para a construção dos mais diferentes saberes que farão parte do seu acervo de conhecimentos adquiridos em uma ética de reciprocidade. A autora apresenta três pilares desenvolvidos pela pedagogia da participação necessários aos elementos do cotidiano: a observação, a escuta e a negociação. Desse modo, entendemos que as posturas dos adultos frente às manifestações da criança precisam assumir práticas que contemplem tais pilares, a fim de fortalecer o lugar da criança na investigação, curiosidade, colaboração, pertencimento, significação, importância e distinção.

Então, as crianças começaram a pintar sobre os papéis que estavam dispostos na mesa. Elen perguntou: “– *O que vocês tão desenhando?*”. E Laila diz: “– *Um Sol*”. Seguindo, Suzane começou a falar sobre seus desenhos: “– *Tá desenhando tu?*”. E Marília logo respondeu: “– *Não, tô fazendo tu*”. Aí surgiu um rebate: “– *Meu cabelo é cacheado, não é liso não*”, ao que Marília respondeu: “– *Mermã, não tô nem aí, não vou fazer cacheado não*”. Após essas discussões sobre os desenhos, as crianças começaram a limpar seus respectivos pincéis, para trocarem a cor de tinta e logo que perceberam a mistura das cores que tinham usado, o amarelo com o preto, Marília disse: “– *Fez eu borrar meu desenho*”. Com isso, elas compreenderam que a mistura das cores sempre formava outras cores; no caso do preto com amarelo e verde, virou um verde escuro. Importante observar, nos enredos das crianças, quantos elementos de suas culturas estão inseridos nos seus modos, por elas imbricados para a reprodução e construção cultural.

Enquanto isso, duas colegas, em outra mesa trabalhando, de forma conjunta, modelavam massinha com a ajuda de uma mão de pilão e o auxílio de um palito de picolé, e outras duas crianças empilhavam vasilhames de isopor que estavam sobre o chão. Mas as da mesa de pintura continuavam um debate sobre as suas pinturas, um falando sobre a arte do outro. De repente, João, todo orgulhoso, diz: “– *Olha tia eu tô misturando as cores, pra fazer outra cor diferente*”, no que Rute respondeu: “– *E eu com um pincel, tenho uma obra prima*”. Nisso, Davi perguntou a João o que ele estava inventando, e este respondeu de imediato: “– *Eu nem sei o que eu estou fazendo, só sei que estou fazendo, estou só pintando tudo de preto*”.

Uma colega pediu uma folha para Vitória e ela respondeu: “– *Pega lá, que eu estou ocupada fazendo minha arte*”. Simultaneamente, após várias tentativas sem sucesso, Lara, que estava brincando sobre o chão, consegue derrubar a torre de copos. De início, já procurou uma forma de arrumá-la para deixar do mesmo jeito que achou; Davi continuava brincando de empilhar os vasilhames de isopor, formando um castelo.

Após finalizar sua limpeza na parte da mesa que estava usando, Rute diz: “– *Olha minha obra de arte. Ei olha minha obra de arte*”, e Rodrigo elogiou, dizendo “– *Tá lindo*”. Uma das crianças observou seus colegas no chão e exclamou: “– *Meu Deus, vocês nunca acabam isso?*”. Eles permaneceram calados e não responderam à pergunta. Percebemos na liberdade dessas falas quantas linguagens são trazidas do cotidiano para as relações que as crianças estabelecem com seus pares e como vão se constituindo e se posicionando em cada interação na atividade principal da vida delas, que é o brincar (KISHIMOTO, 2010).

Enquanto isso, na mesa de arte, Marília pede um pincel maior para auxiliá-la na sua “obra prima”, e fala: “– *Seu cabelo é que cor mesmo, preto ou castanho?*”, pergunta a Laila com o intuito de desenhá-la, e esta logo responde: “– *Não, meu cabelo é dessa cor, não é dessa aí não*”. Essas representações voltadas para as construções socioculturais a que as crianças estão diretamente inseridas dizem muito sobre como as ações são percebidas e respondidas por meio da articulação e verbalização na perspectiva dos contextos que frequentam, chamando a atenção para a competência dessas crianças e o seu direito de serem escutadas, considerando a proposta da pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

No decorrer das atividades, João fala “*Ei Adolfo, não pode fazer isso, presta atenção nas coisas*”, e Rute vai avisando que não é para ninguém ver seu desenho que ela decidiu entregar à professora: “*Eu vou montar uma coisa pra professora mais não deixa o João ver*”. Logo, Suzane se dispõe a ajudar na preparação do presente para a docente, “*Deixa eu segurar*”, e Rute diz: “*Não! Só não deixa ele ver*”, referindo-se a seu colega João.

Então os diálogos continuam: “*Ei, por que o amarelo está dessa cor? Olha aí a cor do sol que ficou por que o João misturou tudo*”, diz Rute tentando finalizar sua pintura com a tinta amarela, e sua colega, tentando apaziguar a situação, disse: “*Está lindo desse jeito!*”. Após isso, Davi saiu do canto da mesa e foi até o local em que havia papel, e Elen ficou ordenando incisivamente, “*Vai sentar, vai, vai sentar logo vai, vai, vai*”, e reclamou do barulho dizendo “*Oh povinho que faz barulho, né?*”. Continuando em sua concentração, perguntou a Sabrina “*E se eu botar tinta na minha mão e colocar aqui em cima do desenho?*”, e Sabrina respondeu: “*Vai dar mais trabalho, tu tem que começar lavando as mãos, esfregando bem o sabonete, depois, de novo e quando você chegar em casa tem que banhar um monte de vez*”. Ao observarmos as crianças nesse momento de laboratório, compreendemos que

A brincadeira é notadamente reconhecida como parte essencial e intrínseca da infância nas mais diversas sociedades e culturas. Ocupando um lugar de destaque no cotidiano infantil, o brincar constitui-se como a atividade do repertório comportamental humano que melhor ilustra e caracteriza essa etapa do desenvolvimento. (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012, p. 542).

Nesse sentido, tem-se no brincar uma das formas mais complexas que a criança tem para interagir e se comunicar consigo, com os seus pares e demais à sua volta, não significando que seja um “passar o tempo” ou até mesmo um ato recreativo, mas que precisa ser levado a sério como atividade essencial e pertencente à infância, que propicia o desenvolvimento integral por meio das trocas e experiências, conhecimento de si, do outro e do mundo ao seu redor. Percebemos, ainda, o amplo poder de exploração que essas possibilidades garantem a elas, que a imaginação, criatividade e significados possibilitam as mais variadas linguagens, expressões, aprendizagens e quão rico é o repertório das crianças, quantos saberes trazem consigo para o universo da instituição, e como aprendemos quando nos predispomos a observá-las e escutá-las em seus lugares e territórios.

Após a finalização das atividades, perguntamos sobre a lixeira da entrada da sala com o lixo derrubado e, rapidamente, as crianças se voltaram para a porta e organizaram, então indagamos porque não apanharam o lixo quando foram chegando de casa, e prontamente João respondeu: “*Oxe, porque a professora não falou nada, ué!*”. Em seguida, aproveitamos a oportunidade para questionarmos sobre o que faríamos com a sala que estava toda bagunçada com os materiais que elas haviam usado, pois até o momento, nenhuma delas demonstrava iniciativa para organizar.

Pesquisadora: – *Olhem a nossa sala, o que vamos fazer?*
João: – *Ahh, tem que arrumar e jogar toda a sujeira no lixo.*
Pesquisadora: – *Como vocês podem arrumar essa mesa?*
Estela: – *Vamos limpar, primeiro.*

Uma das crianças se levantou e foi mostrar seu desenho à professora, perguntou onde deveria colocá-lo para secar, e começou a ajudar na organização da mesa. As demais crianças se juntaram e pegaram todos os brinquedos e materiais espalhados que estavam sobre a sala e buscavam o local para guardar, e comentavam que a sala tinha que ficar limpíssima para a tia se orgulhar delas.

Em um olhar holístico para as vivências experienciada por nós no espaço educativo, relacionadas à dinâmica dos laboratórios disponibilizados às crianças (FOCHI; CARVALHO, 2017), pode-se perceber que elas têm um pensamento limitado sobre seus direitos de serem protagonistas, e a visão da escola para serem realizadoras de tarefas, cumpridoras de comandos, posicionamentos reforçados pelos adultos ensinados por uma educação para a reprodução. Os sujeitos da pesquisa estão em constante mudança e, quando ficam fora os comandos, controle de tempo e interferência

dos adultos, se revelam.

Os acontecimentos imprevistos acontecem, a liberdade nas relações, as construções e escolhas servem como vias de acesso para o desconhecido, se contrapondo às organizações educativas lineares, criando condições a uma pedagogia disponível a acontecimentos extraordinários. Essa ação nos levou a compreender quem são esses sujeitos, crianças; o que pensam; o que falam; como interpretam os acontecimentos; como resolvem problemas, superam os desafios na vivência com liberdade e sem pressa.

Conclusão

Os estudos, levantamentos, investigações e análises desenvolvidos nessa pesquisa no âmbito da Educação Infantil nos proporcionaram um olhar atento para a perspectiva que coloca a criança no centro do processo educativo, visto que histórica e culturalmente não fomos formados para dar espaço às diferentes crianças. Contudo, cada dia temos a oportunidade de trocar nossas lentes, a fim de conseguirmos, a partir das tantas possibilidades, na certeza de que pouco sabemos e do muito que temos a aprender, para chegar nas verdades de cada criança, proporcionando a elas as mais variadas experiências e partilhas de saberes.

Nesse sentido, as indagações estiveram presentes, necessárias às análises, a saber: de que modo pode-se propiciar momentos para que as crianças possam se expressar livremente nos espaços educativos? Quais as reações das crianças quando lhes são oportunizadas práticas pedagógicas que as colocam no centro do processo educativo? As experiências vivenciadas no cotidiano pelas crianças acontecem para o silenciamento sem a oportunidade de questionarem, ou ao contrário, para a transformação na construção para reflexões e iniciativas? A Educação Infantil oferta uma educação com uma proposta curricular que prepara a criança para o trabalho ou aquela que acontece na ação e interação, em que os sujeitos são estimulados a opinar, fazer, falar, tomar decisões e escolher? Assim, partimos das inquietudes, incertezas e desejos que nos acompanharam com a crença de que é possível dar vez e voz às crianças, sujeitos de nossa pesquisa. Portanto, dar a palavra às crianças significa escutar atentamente suas vozes na simplicidade de suas participações e propostas descomplicadas em suas contribuições (TONUCCI, 2005).

A questão central que nos mobilizou nessa investigação foi de que modo as crianças de uma instituição de Educação Infantil vivenciam seus direitos de ser/fazer/ter vez e voz a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano educativo. Nesse sentido, a partir de um processo intencional e sistemático buscamos, por meio de levantamento teórico e pesquisa de campo, analisar as vivências das crianças de uma instituição de Educação Infantil sobre seus direitos de ser/fazer/ter vez e voz a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano educativo.

Para ouvir as vozes das crianças a fim de buscarmos suas compreensões, as escutamos por meio de quatro experiências nos laboratórios. A partir dessa ação inferimos que as crianças apresentaram, por meio das muitas vozes, expressões, linguagens e sentimentos externados, uma limitação acentuada da visão sobre seus direitos de ser/fazer/ter vez e voz na dinâmica educativa dos espaços e ambientes da instituição. Nesse aspecto, mais importante que o processo completado foi a forma como as crianças permitiram-se envolver-se nas experiências educativas, se apropriando, dialogando e interagindo no ambiente por entre os espaços em meio a tantas maneiras de vivenciarem suas potencialidades, criação e unicidade.

No que tange à participação das crianças nas propostas, percebemos que quando estavam livres para agir, escolher e decidir na disposição dos laboratórios e nos espaços sem interferência dos adultos, conseguimos desenvolver o processo de escuta mais aprofundado, pois se mostravam envolvidas com seus pares em uma relação de confiança e colaboração sendo quem são, com leveza, tempo, liberdade em suas falas, expressões e compreensões sobre seus direitos de serem as principais na tessitura do processo educativo. Nessas experiências houve diálogos, comentários, perguntas, respostas às nossas inferências, *feedback* das ações realizadas. Vale destacar que a presença do adulto não lhes proporcionava a mesma espontaneidade e cumplicidade relacionada aos momentos com seus pares nas vivências e experiências no espaço organizado especificamente para, por e com elas.

As experiências no laboratório de alimentação revelam a atitude das crianças ao agirem passivamente na espera por alguém dizer como e o que fazer no espaço e com os materiais. Um treino diário – mesmo que involuntariamente por parte dos adultos – às crianças para receberem comandos, agirem na passividade, sujeição e prestação de trabalho, nas relações de poder social e cultural a partir de ideologias presentes na organização curricular para uma educação reprodutora. A atitude na relação de subserviência sem mesmo assumir o diálogo ou indagações provocou-nos novas possibilidades investigativas.

Portanto, compreendemos que pouco vai adiantar criar, propiciar, disponibilizar experiências para a evidenciar o protagonizar pelas crianças – a exemplo dos laboratórios desenvolvidos durante a pesquisa – se não for uma prática pensada, planejada e executada pelo/a docente continuamente. Para tanto, há uma necessidade premente de maior investimento na formação continuada *in loco* com proposições pontuais aos docentes. É preciso trocar as lentes para enxergar as crianças em suas especificidades, nutrindo memórias afetivas positivas que as fortaleçam para atuar como atores principais de suas histórias, de suas vidas.

Considerando a incompletude de nosso trabalho, os resultados dessa discussão nos encaminham para novas pesquisas e aprofundamentos, partindo da hipótese de que a promoção de uma formação continuada *in loco*, tendo como base um referencial teórico pautado na Sociologia e Pedagogia da infância, alinhado às proposições que gerem maior conscientização nos/nas docentes na ação cotidiana com um leque de possibilidades, abrindo caminhos para o diálogo, a participação ativa e a ocupação do centro do processo educativo pelas crianças na posse do direito de ser/fazer/ter vez e voz.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: [s.n.], 1994.

BRASIL. CNE/CEB, Resolução nº 20, de 9 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOCHI, Paulo Sergio; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais [...]** Belo Horizonte, novembro de 2010.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Desenvolvimento moral:** refletindo com pais e professores. *In:* Macedo, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral** (Coleção psicologia e educação). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo:** o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão. 2014. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. O currículo da Educação Infantil em face das orientações de um sistema apostilado de ensino. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.12, n.2, p. 326-338, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA-FORMISINHO, Júlia; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da Educação Moral. *In:* Macedo, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In:* SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SEIXAS, Angélica A. Campos; BECKER, Bianca; BICHARA, Ilka Dias. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, pp. 541-551, out./dez. 2012.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem:** Agora Chega! São Paulo: Artmed, 2005.

TROIS, Loide P. **O privilégio de estar com as crianças:** as vozes e a participação infantil na elaboração curricular. Projeto de qualificação de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

VIEIRA, Paulo; BRAGA, Sara; TÁVORA, Viviane Veiga. **Decifre e fortaleça seu filho:** tudo que você precisa saber para entender o seu filho e prepará-lo para o sucesso. São Paulo: Editora Gente, 2021.

ZABALZA, Miguel A. Os Dez Aspectos-chaves de uma Educação Infantil de Qualidade. *In:* ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 06 de dezembro de 2022.

Aceito em 16 de janeiro de 2023.