

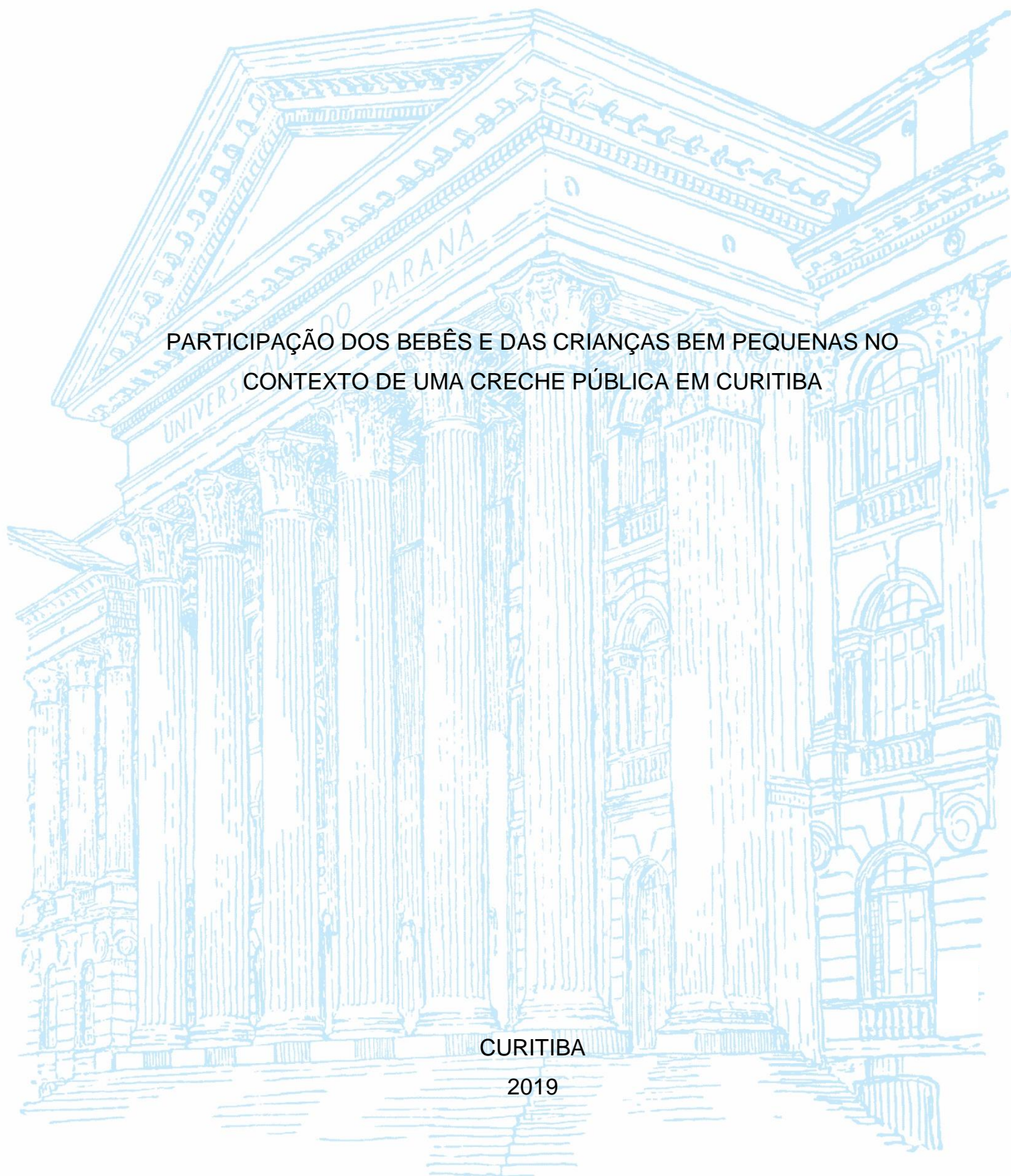
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CAROLINE IRINEU

PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO
CONTEXTO DE UMA CRECHE PÚBLICA EM CURITIBA

CURITIBA

2019



ANA CAROLINE IRINEU

PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO
CONTEXTO DE UMA CRECHE PÚBLICA EM CURITIBA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia, Curso de Pedagogia, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria
Scalabrin Coutinho.

CURITIBA
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Cleonice, que viveu esse processo de transformações comigo e compartilhou sua escuta e seu colo em meus momentos mais difíceis. Escutou por horas a fio eu falar sobre autoras, textos e assuntos da graduação com toda paciência, sensibilidade e generosidade do mundo, que só quem tem uma presença tão afetuosa é capaz.

Agradeço à minha irmã Patrícia, minha sobrinha Eduarda e meu sobrinho Lucas por estarem sempre presentes em minha vida, mesmo que longe, e compreenderem as minhas ausências.

Agradeço à professora Lennita, que possibilitou na disciplina Sociologia da Educação o acesso a tantas leituras significativas que me transformaram como estudante e ser humano.

Agradeço à professora Gizele de Souza, por ter marcado meu primeiro contato com os Estudos da Infância, pelo acolhimento e pela generosidade com que me auxiliou na escolha da professora para orientar esse trabalho.

Agradeço especialmente à professora Ângela, que aceitou orientar este trabalho, por estar sempre disponível. A quem eu tenho profunda admiração e com quem eu pude compartilhar e aprender os desafios e descobertas da pesquisa acadêmica.

Agradeço a todas professoras e professores que passaram pela minha trajetória e contribuíram na formação da professora que estou me construindo. Não poderia deixar de citar alguns nomes que foram de extrema importância nesse percurso: Gabriela Schneider, Valéria Floriano, Carolina dos Anjos, Tania Stoltz, Nádia Gonçalves e Leandro Kruszielski.

Agradeço às amigadas que pude construir na graduação. Letícia, Renata e Hannah, esses cinco anos não teriam sido os mesmos se eu não tivesse compartilhado a amizade com pessoas tão generosas como vocês, que ao mesmo tempo fizeram com que esse período tão desafiador fosse vivenciado com tanta leveza e comprometimento.

Agradeço à equipe do CMEI no qual realizei essa pesquisa, e principalmente às crianças, pelo acolhimento e por permitirem que eu compartilhasse de suas rotinas e suas vidas na creche.

Agradeço a Deus e a todos os encontros que atravessaram minha trajetória e deixaram marcas tão significativas.

Por fim, não poderia deixar de agradecer às políticas públicas e afirmativas que permitiram que eu ocupasse esse lugar na Universidade Federal do Paraná. À sociedade que financiou e tornou possível a minha educação. E à todas e todos que, em meio a tantos ataques, seguem defendendo e lutando por uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Dar tempo para as crianças sem antecipações desnecessárias significa esperá-las aonde se encontram em sua forma de aprender. Existe um verbo em castelhano [e em português também], talvez já em desuso [para nós também], que define bem este assunto: aguardar. Aguardar significa esperar com esperança alguém; dar tempo ou esperar alguém enquanto o observa o que faz, com apreço, respeito ou estima. (HOYUELOS, 2007 *apud* FOCHI, p.74).

RESUMO

A presente pesquisa aborda o tema da participação infantil a partir dos estudos da nova sociologia da infância, que considera a criança enquanto ator social e a infância enquanto construção social e categoria geracional, a fim de identificar de que modo se dá a participação das crianças na creche. O trabalho recorre à conceituação da participação a partir de autores como Bordenave (1994), Fernandes (2005), Trevisan (2014) e Tomás (2007), compreendendo a participação infantil como um direito e um processo que leva em consideração a acolhida dos interesses, das particularidades e da ação das crianças. Considerando a etnografia como metodologia útil para o estudo da infância (JAMES; PROUT, *apud* COUTINHO, 2010), foi realizada uma investigação de aproximação etnográfica em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no bairro Abranches, em Curitiba. A partir de um levantamento na plataforma SciELO e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, onde foi encontrado um pequeno número de trabalhos acerca da participação infantil realizados com bebês e crianças bem pequenas, optou-se por realizar a investigação com um grupo de crianças entre 1 ano e 3 meses a 2 anos e 3 meses de idade no início da pesquisa (novembro de 2018). Também foi realizada um grupo focal com três professoras da instituição, a fim de compreender o que os adultos entendem por participação infantil. A pesquisa de campo foi realizada por meio da observação participante, com uso do caderno de campo, em dois momentos e com duração de cinco meses, com início em novembro de 2018 e uma pausa em dezembro do mesmo ano, e com retorno em abril de 2019 sendo finalizada em junho de 2019. As análises dos dados indicam que as relações na creche são marcadas por constrangimentos estruturais que impactam tanto na compreensão das professoras acerca da participação infantil, quanto na própria participação das crianças. Foi possível identificar também situações tanto em que as crianças reivindicam o direito à participação quanto momentos em que os adultos acolhem a participação desses sujeitos, indicando que o contexto da creche é marcado também por paradoxos e rupturas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Participação Infantil; Crianças bem pequenas; Bebês; Sociologia da Infância.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CRIANÇAS QUE COMPÕEM O GRUPO DO BERÇÁRIO I EM 2018	51
QUADRO 2: CRIANÇAS QUE COMPÕEM O GRUPO DO MATERNAL I EM 2019	52

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: PLANTA DA SALA DE REFERÊNCIA DA TURMA DE BERÇÁRIO ÚNICO	49
IMAGEM 2: PLANTA DA SALA DE REFERÊNCIA DA TURMA DE MATERNAL I	50

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. De onde partimos	15
2.1 Infância enquanto categoria social	17
2.2 Criança enquanto ator social.....	21
2.3 Infâncias: Direitos e Cidadania	24
3. Afinal, o que é participação?	32
3.1 Conceituando a participação	32
3.2 Participação compartilhada: Por um diálogo intergeracional	36
3.3 As especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas	38
4. “Eu era uma adulta com um caderno”: O Percurso Metodológico	45
4.1 Localizando o Centro Municipal de Educação Infantil	49
4.2 Sujeitos participantes da pesquisa	51
4.3 Conhecendo o grupo de crianças e o contexto pesquisado: o que é estar pesquisadora?	54
5. “Ter parte, fazer parte ou tomar parte?”: As relações entre adultos e crianças na creche	61
5.1 “Qual dos dois vocês querem?": A participação por consulta	61
5.2 “Acho que eles já se dispersaram”: Quando as crianças reivindicam a participação	64
5.3 “Cadê o bicho?": Quando a participação é compartilhada entre adultos e crianças	67
5.4 “Ele não quer participar”: O que os adultos compreendem por participação?	71
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA GRUPO FOCAL ..	89
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE PERGUNTAS GRUPO FOCAL	90

1. INTRODUÇÃO

“No aeroporto o menino perguntou:
 - E se o avião tropical num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 - E se o avião tropical num passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
 Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia que o bom senso?
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
 E ficou sendo.”

(Manoel de Barros)

Meu primeiro contato com a prática docente foi marcado pelos bebês, trabalhei com um grupo de maternal I em meu primeiro estágio não-obrigatório, e embora ainda estivesse iniciando este percurso me chamou a atenção o modo particular com que as crianças desde muito pequenas investigam, vivem e interpelam o cotidiano da creche e suas relações.

Desde então tenho me aproximado desses coletivos infantis, especialmente do grupo de bebês e crianças bem pequenas, tanto no estágio obrigatório quanto nos estágios não-obrigatórios que realizei em instituições de Educação Infantil. Essa foi uma escolha que fiz e faço, mas que também me faz cotidianamente na medida em que atravessa a professora que estou me construindo.

Paulo Fochi ao falar sobre as experiências de Madalena Freire enquanto professora diz que seus relatórios narram “sobre seu encontro com o conhecimento e com as crianças, mas, também, com a incessante vontade de constituir diferentes modos de ser professora” (FOCHI, 2015, p.75). Tomo essa reflexão para a minha própria prática, pois é aqui que consiste também em um dos importantes significados desse trabalho, marcado pelo desejo e possibilidade de me construir e reconstruir enquanto professora por meio da reflexão e teorização acerca de questões que me inquietaram nesse processo.

Tive meu primeiro contato com a área da Sociologia da Infância na disciplina de Estudos da Infância ministrada pela professora Gizele de Souza, com a leitura e diálogos a partir do texto “*As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*” de Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997).

Esse e entre outros textos contribuíram para a reflexão das crianças como sujeitos de direitos, ativos e competentes, questões que foram definidores da escolha da temática deste trabalho, principalmente porque Sarmiento e Pinto (1997) trazem sobretudo a problemática da efetivação dos direitos das crianças, ponto que mobilizou meu interesse em investigar e buscar compreender como se dá a garantia desses direitos em um dos contextos de vida coletiva das crianças: a creche.

É nesse sentido que a temática deste trabalho começa a se delinear, a partir da contribuição da Sociologia da Infância para a “consideração plena da criança como sujeito ativo de direitos”. (FERNANDES, 2005, p.13).

O século XX marca o início de um período em que as políticas públicas destinadas às crianças são colocadas em pauta, e, ainda que em um caráter assistencialista e visando um investimento a longo prazo no que se refere ao futuro da sociedade, geram também um movimento que inicia o “percurso de construção de direitos para a infância”. (FERNANDES, 2005, p.27).

A questão dos direitos das crianças se constrói em uma longa trajetória de embates e discussões que resultam em uma série de decretos e documentos que pautam as crianças como cidadãos que possuem direitos enquanto grupo social. Um dos documentos importantes elaborados é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, em que reconhece-se que “todas as pessoas têm o direito de tomar parte na vida política, econômica, social e cultural do país” (VASCONCELOS, 2010, p.28), e nessa perspectiva o documento contempla as crianças.

No entanto, é na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) que se reconhece explicitamente a criança como sujeito de direitos de provisão, proteção e participação. Nesse sentido, o documento representa um marco no campo das políticas nacionais e internacionais voltadas às crianças, por apresentar uma perspectiva de infância que considera a criança como sujeito de direitos, não apenas no que se refere ao acesso deste grupo aos programas sociais de saúde, educação e aos cuidados necessários, mas também no que diz respeito à sua participação na vida social e coletiva enquanto sujeitos ativos e competentes.

É neste sentido que este trabalho pretende focar no tema da participação infantil, isso porque de acordo com Sarmiento e Pinto (1997)

(...) entre os **três p**, aquele sobre o qual menos progressos se verificam na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas - cf. Jeffs, 1995) é o da participação. (p.18).

Partindo desse pressuposto algumas questões foram levantadas: o que é participação infantil? Como as crianças participam dos contextos e cotidiano das instituições educativas na qual estão inseridas? Como o direito à participação é entendido e garantido nas instituições de Educação Infantil?

Outro importante aspecto direcionador da pesquisa se deve ao fato de haver um menor número de pesquisas com crianças e principalmente pesquisas sobre participação infantil voltadas ao grupo social dos bebês e das crianças pequenas. Portanto, o presente trabalho possui também a intencionalidade de contribuir para a construção de uma pedagogia que considere os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos de direitos, ativos e participantes em suas formas de se expressar e vivenciar o mundo.

Tendo como objetivo principal analisar como se dá o direito à participação infantil em um contexto de vida coletivo, buscando identificar os modos e estratégias de participação dos bebês e das crianças bem pequenas, compreender como o direito à participação é entendido pelas professoras e professores que trabalham com os bebês e crianças bem pequenas e identificar como são criados contextos e estratégias que promovam a participação infantil no contexto da creche, a pesquisa se desenvolveu em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, foi realizada uma investigação em campo em um CMEI localizado no bairro Abranches, em Curitiba. Para o desenvolvimento da pesquisa realizou-se o acompanhamento de uma turma de Berçário Único nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2018, uma vez por semana, no período da manhã, realizando registros diários por meio da observação participante. A pesquisa teve continuidade nos meses de abril, maio, junho do ano de 2019, com o acompanhamento da mesma turma.

A ideia inicial era realizar em um primeiro momento apenas registros de campo, e depois no retorno à pesquisa em 2019 introduzir o uso de uma câmera para o registro fotográfico e fílmico, considerando que as crianças já teriam certa familiaridade com a presença de uma outra pessoa na sala. No entanto, diante do curto tempo necessário para conseguir a autorização de uso da imagem, o tempo de

permanência em campo que se estendeu até junho, e o tempo para análise dos dados e da escrita deste trabalho foi feita a escolha de realizar apenas registros escritos por meio das idas à campo.

Sabemos que principalmente quando se trata de estudos de aproximação etnográfica com bebês e crianças bem pequenas o uso da imagem e do vídeo se constituem um grande facilitador para captar os detalhes que podem passar despercebidos por meio das expressões gestuais, corporais e do olhar das crianças.

No entanto, fazer pesquisa também se trata de fazer escolhas, que nem sempre são fáceis, mas que são necessárias e vão configurando o estudo. Com isso, é importante ressaltar também que toda pesquisa se trata de um recorte da realidade, mas que busca contribuir ainda em que minimamente com a realidade social.

Para a análise dos dados buscou-se realizar um diálogo com a perspectiva interpretativa da Sociologia da Infância (SARMENTO, 1997; 2000, CORSARO, 2011), a partir da compreensão das crianças como sujeitos de direitos, capazes, ativos e competentes, buscando identificar os modos e estratégias de participação dos bebês e das crianças bem pequenas que fazem parte da pesquisa.

Embora a pesquisa seja realizada com crianças bem pequenas, consideramos relevante trazer reflexões acerca do grupo social dos bebês ao longo do texto.

Sendo assim, o texto organiza-se da seguinte forma: No capítulo a seguir, intitulado *“De onde partimos”* retomamos o modo como a concepção de infância sofreu transformações, ligadas às alterações da sociedade moderna, e apresentamos os pressupostos da Nova Sociologia da Infância que teceu críticas a uma concepção de criança passiva, propondo uma concepção de criança ativa, histórica e social. Em seguida, o capítulo se dedica a abordar as concepções básicas de criança ator e da infância enquanto categoria social estrutural, para enfim compreendermos qual o impacto dessas concepções na construção dos Direitos das Crianças e no reconhecimento da Cidadania Infantil.

No terceiro capítulo, *“Afiml, o que é participação?”*, o texto recorre às diferentes conceituações acerca do termo, trazendo também uma concepção de participação compartilhada ao pressupor a necessidade de um diálogo intergeracional entre adultos e crianças. Em seguida, se dedica a trazer as especificidades do grupo dos bebês e das crianças bem pequenas a partir da contribuição de autores e autoras que realizaram pesquisas pioneiras com esses grupos.

O quarto capítulo, *“Percurso Metodológico”*, apresenta o caminho metodológico realizado na escolha do campo de pesquisa, dados do contexto no qual a investigação foi realizada e dos sujeitos participantes. Aborda também aspectos ligados à postura do (a) pesquisador (a) na investigação com crianças, e a ética da pesquisa, trazendo dados dos registros de campo no momento de inserção da pesquisadora e da relação de assentimento das crianças.

O último capítulo, *“Ter parte, fazer parte ou tomar parte?: As relações entre adultos e crianças na creche”*, traz registros do diário de campo buscando identificar os momentos de participação das crianças e como essa participação se dá no contexto da creche. Também se realizou uma entrevista de grupo focal com as professoras referência das crianças, a fim de identificar a compreensão que as profissionais que trabalham com esse grupo possuem acerca da participação infantil.

2. De onde partimos

Nós quando somos pequenos queremos ser grandes rapidamente. Mas na infância os poetas invejam a capacidade de ver pela primeira vez. A poesia é também uma forma de olhar de novo. A infância é mítica porque é a capacidade de olhar profundamente pela primeira vez. (PINA, 2012)

O presente capítulo se dedica a pensar o modo como o novo status que a criança e a infância ocupam nos novos estudos sociais da infância impactam na construção dos direitos da criança.

A figura da criança tal como é compreendida hoje é parte de inúmeros processos de transformações sociais, isso porque as concepções de infância ao longo da história modificam-se dado o contexto histórico, político, econômico e cultural no qual se inserem. Nos séculos XVII e XVIII a ideia de infância passa a ser compreendida como um período de desenvolvimento próprio e que se diferencia do adulto. As crianças passam a ocupar esse novo status em um plano de transformações e rupturas, tanto no modo de operacionalização do sistema feudal para o sistema capitalista quanto nos modos de se compreender a escola, a família e a própria infância. De acordo com Kramer (2006):

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. (KRAMER, p.14).

Esses papéis também se modificam na medida em que há no século XIX uma nova compreensão do lugar que a formação escolar ocupava para as crianças, e ao mesmo tempo em que há maior preocupação com a redução da mortalidade e do trabalho infantil (ANJOS, 2013). Outros fatores diretamente ligados com o desenvolvimento da sociedade capitalista influíram na consideração da criança também como consumidora, podemos observar essa concepção nos escritos de Walter Benjamin (2002) *“Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”* no qual se observa que a venda de brinquedos cresce paralelamente com o reconhecimento da infância.

É importante ressaltar que como falamos aqui de infâncias no plural, as mudanças que ocorreram nesse plano ainda que tenham sido significativas para provocar alterações no status que a criança ocupava e na própria concepção de infância, não atuam da mesma forma e ao mesmo tempo em direção a todas as crianças, isso porque é necessário considerar também variáveis como classe social, pertencimento étnico, racial, nível de instrução da população, dentre outros fatores (MARCHI, SARMENTO, 2008).

Mesmo nesse contexto, embora as crianças ocupassem um estatuto social que as diferenciava do que antes era sua compreensão como mini adultos, se encontrando inclusive presente nos discursos da psicologia, medicina e sociologia, essa não era uma perspectiva que levava em conta sua consideração enquanto atores sociais. A própria sociologia em geral não havia se ocupado em pensar a infância em si, os conceitos de socialização previam a criança como alguém que se tornaria indivíduo por meio da socialização, moldada à sociedade e por meio dela, nesse sentido a sociologia tradicional marginalizou a figura da criança ao colocá-la em um lugar subordinado ao adulto na estrutura social (QVORTRUP, 1993 *apud* CORSARO, 2011).

Embora os estudos sociais da infância existam desde o século XIX, a nova Sociologia da Infância começa a ocupar um espaço no campo dos Estudos Sociais a partir das décadas de 1980 e 1990 contrapondo-se às ideias de socialização postas pela Sociologia, bem como aos modelos funcionalistas e reprodutivistas, e também às ideias da Psicologia do Desenvolvimento, propondo uma nova concepção de infância que considera sobretudo a criança como ator social. As seis teses de James e Prout nos indicam os pressupostos dos novos estudos da sociologia da infância:

A infância é entendida como uma construção social. A infância é uma variável de análise social. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudos em seu direito próprio. As crianças são e devem ser encaradas enquanto ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para estudo da infância. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está e empenha-se numa reconstrução da infância na sociedade. (PROUT; JAMES 1990, p.8 *apud* COUTINHO, 2009, p. 19).

Nesse sentido, a sociologia da infância busca “criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável.” (Prout, 2004 *apud* TREVISAN, 2014, p.54).

Pode-se dizer que a Sociologia da Infância (SI) se estrutura em três correntes: estrutural, interpretativa e crítica (MARCHI; SARMENTO, 2008). A corrente estrutural enfatiza os aspectos estruturais que a infância ocupa enquanto categoria geracional, já a corrente interpretativa se foca na ação que as crianças são capazes de realizar na sua relação geracional e intergeracional considerando a criança enquanto ator social, e a corrente crítica compreende a infância como grupo de exclusão social tanto nas políticas públicas quanto no imaginário social, que impactam diretamente na consideração de seus direitos.

Embora a análise dos dados presentes nesse trabalho privilegie a corrente interpretativa, pois se trata de um trabalho qualitativo que por meio da pesquisa de campo busca identificar a participação das crianças no contexto da creche na sua relação geracional e intergeracional entre adultos e crianças, outras análises podem contribuir para diferentes para a compreensão das infâncias no desenvolver deste trabalho.

Para isso vamos começar a falar da infância enquanto categoria social do tipo geracional, para depois compreendermos como os direitos das crianças, incluindo o de participação, se desenrolam em um plano social, histórico e político em que as crianças ocupam tantos lugares de desigualdade.

2.1 Infância enquanto categoria social

Quando falamos no conceito de infância precisamos definir a partir de qual perspectiva partimos, para isso este trabalho recorre à corrente estrutural da Sociologia da Infância que busca defender a infância como categoria geracional, que ao se relacionar com outras categorias produz efeitos na estrutura social.

Embora o conceito de geração já tivesse sido teorizado nos estudos sociológicos, tendo como uma das grandes referências nos estudos geracionais Karl Mannheim (1982), o conceito não havia ainda sido direcionado para defender a infância enquanto categoria social.

Mannheim (1982) em seu artigo “O problema sociológico das gerações” se ocupa da geração situada historicamente no processo social, o que implica em uma organização dos indivíduos não apenas por fatores biológicos que se referem à faixa

etária dos grupos, mas em como os sujeitos que fazem parte de uma mesma geração ocupam uma mesma posição geracional em um mesmo período histórico que é impactado por experiências semelhantes e afeta esses sujeitos de modo semelhante, isso implica em pensar esses grupos geracionais como coletivos que são afetados e afetam o processo histórico.

Jens Qvortrup (2010), sociólogo dinamarquês, é quem nos apresenta a infância como categoria social do tipo geracional, o autor argumenta que assim como outras categorias sociais (classe, raça, gênero ou etnia) a infância ocupa um lugar na estrutura social em posição a grupos sociais dominantes. Alguns pressupostos que orientam a abordagem estrutural da infância definem que “(1) a infância constitui uma determinada forma estrutural; (2) a infância é exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta; e (3) as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade.” (CORSARO, 2011, p.41).

Segundo Qvortrup (2010) a infância é uma categoria social permanente, isso significa que embora ela compreenda um período para os sujeitos que a atravessam, ela se mantém enquanto forma estrutural que recebe outros sujeitos constantemente. As crianças entram e saem da infância, mas a infância permanece. O argumento aqui é de que a infância não se centra nos aspectos individuais das crianças que a compõem, mas suas mudanças são pautadas em parâmetros sociais, culturais e econômicos dada a sociedade na qual está situada.

Esses argumentos colocam em destaque dois aspectos principais da infância: de que ela é *vertical* e *geracional*. Seu aspecto vertical quer dizer que ela é construída a partir de parâmetros sociais, pensar a infância enquanto categoria social significa que assim como outras categorias (de gênero, classe, raça, etnia) a infância se modifica ao mesmo tempo que permanece como experiência do grupo que a compõem em cada período de tempo.

Se pensarmos como essas categorias mencionadas são vistas ao decorrer da história, é possível notar transformações nos modos de ser, vivenciar e compreender determinados grupos de acordo com o contexto, embora possuam suas particularidades internas dos sujeitos.

O pertencimento de classe, gênero, etnia e raça dos indivíduos hoje é diferentemente visto se comparado ao século anterior, os sujeitos que integram essas categorias embora possuam modos distintos de viver cada uma delas partilham de

um ou mais aspectos em comum, que são construídos em parâmetros de uma dada sociedade historicamente, socialmente, politicamente e culturalmente localizada. A infância é semelhantemente vivida por sujeitos, inseridos em contextos específicos e particulares que orientam e diferenciam o que é, por exemplo, viver a infância hoje ou no início da modernidade.

Mas o que diferencia no entanto a infância das categorias de gênero, raça, etnia e classe é que essa não é apenas uma categoria social estrutural, mas uma categoria social estrutural do tipo *geracional*, o que implica em um constante processo de transição dos indivíduos, isso porque há uma rotação constante dos sujeitos que compõem a categoria.

As categorias geracionais ainda que estejam submetidas aos mesmos parâmetros (econômicos, políticos, sociais) que demais categorias sociais, lidam de maneiras diferentes com seus impactos por ocuparem posições diferentes na ordem social, os “meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneira diferente entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos conseqüentemente variam.” (QVORTRUP, 2010, p.638).

No entanto, a definição de aspectos que conceituem a infância enquanto categoria social ainda está em curso no campo dos estudos sociais da infância. Alanen (2001 *apud* SARMENTO, 2005) defende que a infância é além de estrutural constituída das relações internas dos atores que a compõem, que nesse caso são as crianças. Nessa perspectiva duas variáveis constituem a infância: a variável dependente, que se refere à característica estrutural da infância, e a variável independente definida como a ação estruturante das crianças na relação intrageracional e intergeracional.

Nesse mesmo sentido, Sarmiento (2005) busca conceituar a infância tanto nos aspectos internos, nos quais a ação das crianças se constitui, quanto dar ênfase ao aspecto estrutural e histórico da infância, no qual ela se constitui enquanto categoria.

Por outras palavras, a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (p.366-377).

Quando pensamos, portanto, na infância enquanto categoria estamos falando também que infância e crianças não são a mesma coisa. Embora as crianças façam parte da infância e suas ações produzam impacto no modo como ela se modifica, esse é um dos aspectos que constitui a categoria infância, que é atravessada também por outras variáveis.

De acordo com Gouvêa (*apud* SOUZA, 2010, p.15) o crescente número das produções historiográficas no campo dos estudos da infância trouxe a necessidade de melhor se definir os conceitos que constituem o campo, o que implicou na diferenciação entre os termos criança e infância. Nesse sentido, nos cabe perguntar quem são os sujeitos que fazem parte da infância?

Gabriela Tebet (2019) interroga a Sociologia da Infância ao questionar se os bebês fazem ou não parte da infância, ou se constituem um outro grupo. De fato, não há nos estudos geracionais da infância nenhuma consideração que indique que os bebês não façam parte dessa categoria geracional. Tebet (2019) recorre aos conceitos de unidade e conexão geracional de Mannheim (1982), que indicam que para que haja uma unidade ou conexão geracional é preciso que os sujeitos não apenas vivam experiências semelhantes, mas se relacionam e as processem de modo semelhante no processo histórico, nesse sentido a autora argumenta que os bebês fazem parte da infância enquanto estrutura, mas não no seu aspecto relacional:

(...) a ideia de geração se aplica para os bebês apenas do ponto de vista da organização da estrutura social ou em uma perspectiva de que, em cada período histórico, existe um discurso sobre os bebês que incide sobre eles e compõe um conjunto de condições objetivas compartilhadas por todos os que vivem naquele período. Isto significa que os bebês podem ser compreendidos como geração, numa perspectiva da geração como potencialidade, mas não como realidade (conexão geracional/unidade geracional). (TEBET, 2019, p.143)

Essa perspectiva, no entanto, não é consenso nos estudos sociais da infância, o campo dos estudos da infância relativo aos bebês possui muito a ser investigado. Para a autora é necessário que se produzam pesquisas que se dediquem a investigar o lugar do bebê na infância e na produção da infância enquanto categoria, buscando conceitos que deem conta de pôr em debate aspectos que indiquem potencialidade dos bebês na geração.

Trazer essas reflexões para este trabalho nos ajuda a compreender de onde partimos para falar sobre participação infantil. Pensar os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças como parte da categoria da infância na perspectiva estrutural, nos ajuda a compreender como os parâmetros que influenciam em aspectos da vida social e coletiva das crianças são definidos e como atuam em direção à apreensão dos direitos das crianças, inclusive no direito à participação dos espaços que ocupam, visto que as crianças se situam no decorrer do plano histórico em posição desigual aos adultos.

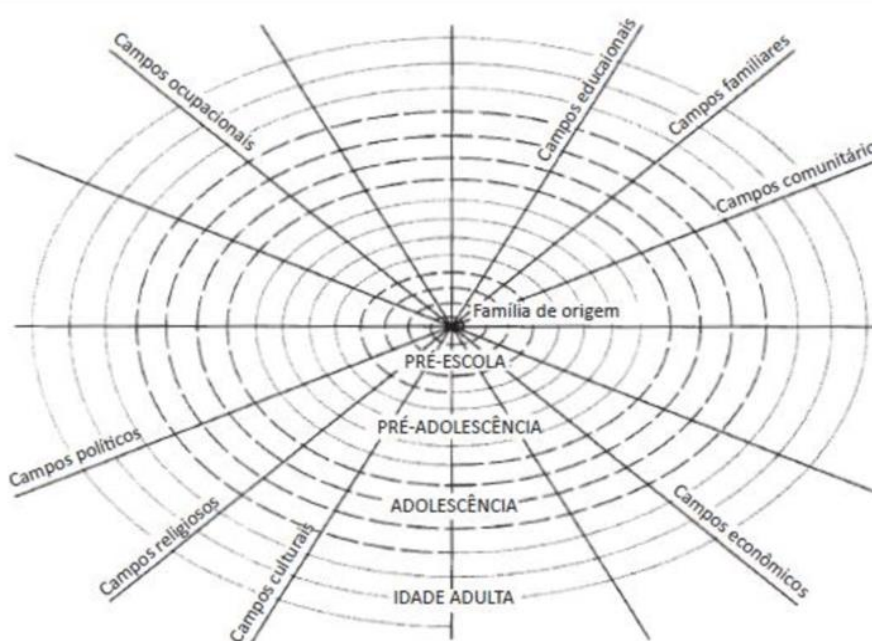
2.2 Criança enquanto ator social

Até aqui falamos algumas vezes sobre a importância de considerar a criança como ator social, mas o que significa dizer que a criança é ator dentro das relações que estabelece com outras crianças e adultos?

Quando a Sociologia da Infância busca romper com as concepções da imagem da criança passiva é porque considera que a criança, como qualquer ser humano, faz parte da cultura e, portanto, é capaz de participar, produzir, reproduzir e modificá-la, é nesse sentido que se considera que “(...) as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem as suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.” (CORSARO, 2011, p.15).

Corsaro (2011) apresenta o termo *reprodução interpretativa* para dar ênfase à agência que as crianças possuem, nessa perspectiva, as crianças não são passivas em relação à cultura, mas se apropriam de seus códigos e meios, reproduzem e produzem a partir das culturas infantis novas culturas que integram seus mundos e os dos adultos.

Durante muito tempo as crianças foram consideradas seres passivos em relação ao mundo adulto, prontos para serem inseridos no processo de socialização, como se passassem por vários degraus até chegar ao que se espera que cheguem: a vida adulta. Essa concepção desconsidera o papel ativo das crianças, Corsaro (2011) propõe então o modelo de *teia global* para contrapor o que ele chama de visualização linear do desenvolvimento.



Fonte: Figura extraída do texto “Sociologia da Infância” (CORSARO, 2011, p.38).

O modelo de teia global sugere que os raios atuam como campos onde as crianças tecem suas relações entre pares e com os adultos, o entendimento não é que essas experiências fazem parte de um processo de substituição conforme as crianças vão crescendo, mas elas integram tanto as experiências que as crianças constituem e que as acompanham nas outras relações que vão estabelecendo ao longo de sua vida, quanto integram as culturas infantis.

As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem partes de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de cultura de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos. (CORSARO, 2011, p. 39).

Essa proposição nos indica tanto que as crianças são capazes de ser agentes ativos na produção de cultura, quanto o fato de a cultura das crianças integrar e constituir a cultura que é construída também na relação com adultos.

Em outras análises do conceito de criança ator, alguns teóricos afirmam que a criança independentemente do reconhecimento do adulto é capaz de ter ação, pois ao produzir, reproduzir e compartilhar a criança age no interior das culturas, embora essa ação possa nem sempre ser considerada pelos adultos e não se dê individualmente, mas num plano coletivo social (MARCHI, 2017).

Uma criança é um ator quando um adulto (cidadão e/ou pesquisador) reconhece a sua capacidade de agir e permite que exerça sua ação sobre o ambiente. É um indivíduo capaz de contribuir com a sua parte no jogo social, capaz de iniciativas e de pensamentos que contribuem na construção de nossa sociedade e que são consideradas pelos adultos assim como as iniciativas adultas. Em suas interações com os adultos, ela reage ao que lhe é proposto e/ou imposto (Sirota, 2005); em suas interações com seus pares ela ajuda na construção das "culturas infantis". (DELALANDE, 2014, *apud* MARCHI, 2017, p.623).

Marchi (2017) chama a atenção para os cuidados que se deve ter nas pesquisas com crianças no uso do termo *ator social*, sem que haja uma análise crítica que leve em consideração a complexidade da infância e das relações que são estabelecidas entre adultos e crianças no plano social, correndo o risco de cair no senso comum quanto ao uso da concepção da criança ator, sem que tenha significado.

Outro aspecto que nos parece interessante aqui levantar é o da consideração dos bebês como atores sociais. Os bebês são atores sociais? Eles possuem agência e colaboram na produção da cultura?

Tebet (2013) vai dizer que a ideia de cultura de pares não se aplica aos bebês, porque de acordo com a perspectiva apontada por Corsaro (2011) esses sujeitos não constituem grupos de pares, embora sejam potencialmente ativos na ideia de redes que constituem os campos que atuam na vida das crianças.

Coutinho (2010) destaca a competência que os bebês possuem em seu modo de se relacionar, e em suas observações, a ação social das crianças bem pequenas na produção das culturas infantis, que envolvem complexidade e uma rede de relações que as crianças são capazes de estabelecer desde muito pequenas a partir de elementos e situações de seu cotidiano, constituindo-se atores sociais na produção e elaboração da cultura coletiva.

Considerar a criança como ator social plenamente capaz de participar do mundo social e cultural no qual se insere, nos oferece meios de compreender como

começa a se delinear em um plano histórico e político a compreensão dos direitos das crianças, que discutiremos na próxima seção.

Quanto aos bebês e as crianças bem pequenas no interior dos estudos sociais da infância e a sua compreensão a partir dos conceitos principais deste trabalho, nos dedicaremos a pensar mais profundamente no terceiro capítulo desta pesquisa.

2.3 Infâncias: Direitos e Cidadania

Todas essas compreensões da infância enquanto categoria social quanto à criança enquanto ator social influenciam no modo como a infância é entendida socialmente. Tendo em vista que a concepção da criança como sujeito de direitos passa também pela compreensão desse grupo social e sua constituição enquanto cidadã, Trevisan (2014) vai dizer que a cidadania é

entendida como conjunto de experiências subjetivamente vividas, em esferas públicas e privadas entrecruzadas, onde os cidadãos constroem as identidades individuais e coletivas e assumem influência e participação nas esferas de vida em que se movimentam e a que pertencem. (p.90).

Nesse sentido, Bellamy (*apud* TREVISAN, 2014, p.84) afirma que a cidadania inclui três elementos: o primeiro é a **pertença**, que se refere a quais cidadãos são considerados como pertencentes à comunidade política. Isso porque nem sempre determinados grupos marcados pelas diferenças econômicas, educacionais, de raça e gênero foram vistos como cidadãos pertencentes à vida política e econômica da sociedade na qual estavam inseridos. A pertença envolve ainda sentido, identificação e confiança na comunidade.

Depois, a cidadania se constitui por via dos **direitos**, elemento fundamental para que os sujeitos participem, em termos iguais, dos processos democráticos. Há ainda de se considerar a extensão coletiva do direito, na qual os indivíduos assumem a tomada de decisões de cunho coletivo, ou seja, uns para os outros. Nesse sentido, “afirmar que a cidadania é o ‘direito a ter direitos’ indica o modo como o acesso a diferentes direitos depende da própria pertença a uma dada comunidade política”. (TREVISAN, 2014, p.86). Ou seja, o grau de pertença dos sujeitos afeta sua influência na tomada de decisões políticas, logo, na sua constituição enquanto cidadãos.

Por fim a **participação**, que nessa perspectiva se refere à tomada de decisões da vida individual e coletiva e se apresenta como “elemento integrado quer dos direitos, quer do sentimento de pertença dos indivíduos a comunidades políticas.” (TREVISAN, 2014, p.87).

Mas, se a imagem de cidadão tradicionalmente foi caracterizada pelo homem branco e adulto (TOMÁS, 2007), as crianças também se encontram como grupo de exclusão da cidadania. Isso acontece porque, de acordo com Pais (2005), no próprio conceito de cidadania,

uns são enquadrados (os “incluídos”), outros desenquadrados (os excluídos, os marginais). Mas as margens são definidas a partir do centro, isto é, valores que são próprios de “nós” (os enquadrados) por contraposição a “eles” (os excluídos). Evidentemente que há uma cidadania de direitos estabelecidos que, legitimamente, são olhados como estáveis, consensuais, constantes. (...) Mas há também uma cidadania de novos direitos conquistados, cuja premência é justificada pelas circunstâncias ou necessidades mutáveis da vida. Neste caso podemos falar de uma cidadania inovadoramente participada. (*ibidem*, p.57).

Ou seja, nas relações sociais que se estabelecem as crianças encontram ainda empasses no que diz respeito à constituição da sua cidadania enquanto grupo social. As tensões que surgem nesse contexto se referem também às relações de poder entre adultos e crianças, ligadas a ideia de não competência das crianças, e de que por esta razão, necessitam que os adultos tomem decisões em seu favor.

Há também de se considerar que a cidadania não diz respeito somente ao entendimento dos deveres e direitos, mas também, na participação de decisões que afetam o coletivo, especialmente aqueles em que as crianças fazem parte (TREVISAN, 2014).

A aprendizagem da cidadania, mais do que uma interiorização de princípios teóricos, supõe a formação de uma experiência em que intervêm as relações familiares, os grupos de pares, o âmbito público da escola, os meios de comunicação, as investigações científicas, etc. Pensar numa perspectiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social. (TOMÁS, 2007, p.204).

Sobre a imagem de criança nesse sentido, Sarmiento (2009) vai chamar a atenção para a ligação entre o discurso do campo da Sociologia da Infância, como meio de reflexão do discurso e da realidade social:

Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social. (*ibidem*, p. 4).

Nas últimas duas décadas os estudos da Sociologia da Infância ganharam maior ênfase no campo dos estudos sociais, justamente por ser um período em que as crianças tornam-se alvo de atenção, especialmente no que diz respeito ao cuidado e proteção, mas ao mesmo tempo encontram-se como um dos grupos de maior exclusão e desigualdade social (SARMENTO, 2009).

Tendo suas ações inteiramente ligadas à figura e orientação dos adultos, as crianças eram até então consideradas invisíveis em sua condição como sujeitos. A percepção da criança enquanto um sujeito com necessidades diferentes dos adultos surge no século XIX paralelamente com as ciências da psicologia e da medicina infantil, pautando a necessidade de cuidado e atenção ao grupo social das crianças.

Esse percurso tem continuidade no início do século XX com “uma ligação estreita entre o investimento social na infância com a qualidade da sociedade futura” (Hart, 1991 *apud* FERNANDES, 2005), influenciando também o surgimento das instituições de atendimento às crianças, que, mesmo que com um caráter assistencialista, trouxeram um olhar direcionado a esse grupo. A partir daí, a questão dos direitos das crianças ganha um espaço na agenda pública, resultando na elaboração de diversos documentos que pautam a criança como cidadã de direitos.

Antes de começarmos a falar dos importantes documentos que pautam os direitos das crianças, é importante assinalar que falamos de infâncias plurais, portanto, deve-se levar em conta que tanto os discursos sociais que alteram o estatuto de cidadania das crianças, quanto o impacto das políticas de garantia dos direitos à esse grupo não atuam da mesma forma em direção à todas as crianças.

Aqui deve-se considerar que as variáveis de classe, gênero, raça e localização geográfica, além de outros fatores, produzem impacto no modo como as alterações políticas, econômicas e sociais agem em relação às crianças (MARCHI; SARMENTO, 2017). Podemos pensar como exemplo no caso das crianças migrantes, nas crianças

que vivem em situação de rua ou mesmo nas crianças que não possuem acesso à direitos básicos, como o próprio acesso à creche, embora esses direitos estejam assegurados pela lei.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 reconhece que “(...) todas as pessoas têm o direito de tomar parte na vida política, econômica, social e cultural do país” (VASCONCELOS, 2010, p.28), e, nessa perspectiva o documento contempla as crianças por estarem inseridas neste grupo social.

Outro documento que marca uma nova compreensão de infância é Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada em 20 de novembro de 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que podem ser lidos em três categorias — Direitos de Provisão, Direitos de Proteção e Direitos de Participação — e que reconhece as crianças como sujeitos ativos, competentes e que possuem ação na vida pública, social e cultural do país.

A CDC é resultado de um longo processo em defesa dos direitos das crianças, que inclui a Declaração das Crianças em Genebra (1923) e a Declaração dos Direitos da Criança (1959), ambos documentos que antecederam a Convenção Nacional dos Direitos da Criança. Esses documentos focaram na proteção às crianças, nesse sentido a CDC representou um avanço, - embora seja suscetível a críticas - pois levou em conta também a criança enquanto sujeito que integra a sociedade e, portanto, possui direito a participar da vida social e coletiva.

Só em meados do século passado, com a adoção pelas Nações Unidas, em 1989, da Convenção dos Direitos da Criança, a criança passa a ser considerada como cidadã dotada de capacidade para ser titular de direitos (Tomás, 2002). (...) A CDC é o mais ratificado de todos os tratados sobre direitos humanos e implicou um conjunto de alterações importantes para o grupo social da infância, nomeadamente a substituição da concepção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos”. (TOMÁS, 2011 *apud* TREVISAN, 2014, p. 156).

Os Direitos de Provisão dizem respeito à garantia de acesso das crianças aos programas sociais de educação, saúde, cultura e segurança; os direitos de Proteção estão relacionados com a garantia de proteção das crianças em relação à exploração, abusos físicos e sexuais; já os Direitos de Participação incluem o direito à fala, à escuta, à participação na vida cultural, à liberdade de expressão e à consideração da

criança e suas especificidades na construção de ações públicas que levem em consideração as crianças e suas opiniões (FERNANDES, 2005).

De acordo com Pinto e Sarmiento (1997, p.18):

(...) entre os três p, aquele sobre o qual menos progressos se verificam na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas - cf. Jeffs, 1995) é o da participação.

É, no entanto, importante ressaltar que a defesa da criança em seu direito participativo não anula e nem deve se sobrepor a seus direitos de proteção e provisão, muito pelo contrário. Embora seja possível categorizar a CDC em uma tríade, não se trata de uma divisão, esses direitos caminham juntos.

A ênfase dada aqui ao direito participativo se ancora em análises que indicam que há muito ainda a se avançar na compreensão social e política da criança enquanto participante da sociedade, isso não significa que não seja preciso avançar também no que diz respeito aos direitos de proteção e provisão, mesmo porque, como mencionamos neste capítulo, não falamos de uma criança singular, mas de uma multiplicidade de sujeitos e contextos que constituem as infâncias, e que portanto os direitos não afetam ao mesmo tempo nem do mesmo modo todas as crianças.

Nesse sentido, Fernandes (2005) destaca a complexidade da discussão que reivindica uma criança ativa e participativa nas decisões sociais, ao mesmo tempo que necessita de proteção. Essa ambiguidade presente no discurso de diversos autores que debatem sobre infância e direito, criam segundo a autora três paradigmas da infância: o paradigma da criança dependente, que ainda não desenvolveu autonomia para tomada de decisões, necessitando do auxílio de adultos; o paradigma da criança emancipada, que considera que a criança é capaz de tomar decisões sozinha, tanto no âmbito individual quanto coletivo, desconsiderando no entanto a necessidade de proteção; e o paradigma da criança participativa, que considera a relação interdependente entre participação, provisão e proteção, que leve em conta que

a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências. (FERNANDES, 2005, p.54).

Sarmiento (2011) argumenta também nesse sentido de que não há possibilidade de a participação caminhar sem proteção e vice-versa. Podemos incluir aqui também os direitos de provisão, ou seja, as crianças precisam ter acesso à saúde, educação, cultura e segurança para que tenham condições de participar.

As crianças mais vulneráveis são as que necessitam de mais proteção, as crianças vítimas de abuso sexuais, violência, as crianças que não têm as suas condições de vida básicas garantidas, as crianças doentes, as crianças das minorias étnicas, os meninos de rua; todos esses são grupos que exigem uma intervenção protetora por parte do Estado. E falar de participação sem proteção é, a meu ver, também inaceitável. Mas eu creio que o inverso também é verdadeiro. Não faz sentido falar de proteção sem participação, e, portanto, uma proteção participativa, aquela que envolve as crianças nos seus contextos de existência, nas intuições, nas ONGS, nas tomadas de decisão de tal maneira que os dispositivos de proteção sejam eles próprios ativamente influenciados pelas crianças. (*ibidem*, s/p).

O fato de os direitos participativos ainda serem aqueles sobre os quais o avanço em políticas públicas tem caminhado mais recentemente, não deixa de ser, no entanto, um dado relevante.

No próprio contexto brasileiro é interessante destacar que, ainda que haja uma legislação voltada aos direitos da criança, seu enfoque se direciona aos direitos de proteção, tanto na construção de documentos quanto nas políticas públicas, o que é possível observar no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e no direito de provisão, como na garantia do direito à saúde, educação e lazer, presentes tanto no ECA (1990) quanto na Constituição Federal de 1988.

É importante ressaltar que a Lei N° 13257¹ de 8 de março de 2016 provocou alterações significativas em relação ao direito participativo:

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços; (BRASIL, 2016, p.1)

¹ “Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012”. (BRASIL, 2016, p.1).

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

A seguir vamos apresentar como alguns dos importantes documentos que são próprios para a etapa da Educação Infantil compreendem a participação.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), divididos em dois volumes, partem de uma perspectiva de gestão democrática e reconhecem a criança em seu direito participativo tanto quanto reconhecem as crianças como sujeitos históricos e sociais, que como cidadãs competentes de direitos são produtoras de cultura.

Outro importante documento que orienta a Educação Infantil brasileira são as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010). O documento traz a concepção de criança como sujeito de direitos, e considera que a criança

nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Em relação à participação, o documento usa o termo em dois momentos: um para se referir às famílias no sentido de valorização e escuta da comunidade, e outro ligado diretamente às crianças no que diz respeito às atividades individuais e coletivas.

A questão do direito à participação das crianças está em constante curso, documentos que reconhecem as crianças como sujeitos competentes contribuem em larga medida para a medição da compreensão e da prática social. É necessário considerar os espaços de socialização das crianças - e aqui destaca-se a escola, a pré-escola e a creche - em espaços nos quais as crianças atuam por meio de sua competência enquanto sujeitos, participando, criando e compartilhando da cultura e das relações nas quais estão envolvidas. Para isso, faz-se necessário que as instituições educacionais promovam ambientes em que as crianças possam desempenhar seu direito à participação.

No entanto, embora a ênfase dada nesse trabalho seja focada na creche, as crianças se constituem como parte da sociedade e, portanto, não atuam somente

nesses espaços. Qvortrup (2010) em seu artigo sobre “Infância e Política” afirma que para além de considerarmos somente as políticas que dizem respeito diretamente às crianças é necessário levarmos em conta o fato de que todas as políticas públicas e sociais impactam diretamente na vida das crianças, em menor ou maior grau, visto que elas fazem parte da sociedade.

3. Afinal, o que é participação?

“Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.”

(Aldo Fortunati)

Neste capítulo vamos nos dedicar a abordar o conceito de participação. Para isso, esse trabalho recorre aos diferentes conceitos apresentados por autoras (es) distintas (os) acerca do termo participação. Em seguida, o capítulo se foca a compreender as formas de participação exercidas e vividas pelos coletivos infantis e como o grupo dos bebês e das crianças bem pequenas é compreendido em seu direito a participar.

3.1 Conceituando a participação

Embora o discurso que reivindique a participação das crianças nos contextos nos quais estão inseridas esteja presente nos trabalhos acadêmicos e nas discussões do campo educacional e sociológico, bem como nos documentos legais que apresentam a participação como um direito da criança, a compreensão desse conceito não é tão simples, isso porque segundo Sarmiento (2011) o fato de considerarmos as crianças como sujeitos passivos levou à consideração de que as crianças não possuem voz, no entanto, sabemos que ao considerarmos as crianças enquanto atores sociais reconhecemos sua competência e portanto a necessidade do direito das crianças em participarem da vida social e coletiva.

Quando pensamos nos contextos em que as crianças estão inseridas, a escola, a pré-escola e a creche fazem parte do cotidiano e, neste sentido, são também espaços nos quais as crianças exercem seus direitos, porque fazem parte da vida coletiva.

De acordo com Bordenave (1994) participação implica em *ter parte*, *fazer parte* e *tomar parte*. Sendo que, **ter parte** significa receber determinada parcela ou fragmento de algo; **fazer parte** significa estar inserido em algum grupo ou espaço; e **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.26).

No contexto da creche podemos pensar que os bebês e as crianças bem pequenas têm parte da instituição, já que estamos falando de uma instituição pública, e também fazem parte da instituição, estão inseridos naquele espaço e naquele grupo, embora nem sempre isso garanta que eles tomem parte dos processos que envolvem a instituição, as questões pedagógicas e a rotina.

Isso não significa que as crianças não sejam capazes de participar, muito pelo contrário, de acordo com Bordenave (1994) a participação é uma necessidade fundamental do ser humano. Neste sentido, Fernandes (2005, p.117) diz que “a participação é um princípio básico dos direitos humanos em geral e dos direitos da criança em particular.”

Outro fator importante na participação é a relação hierárquica dos membros do grupo, podendo esse promover ou impedir a participação (BORDENAVE, 1994). É neste sentido que as professoras e professores que trabalham com crianças possuem um papel importante na promoção de relações que favoreçam a participação infantil,

a participação é um convite que acontece pela acolhida do outro. As crianças convidam a colher outros pontos de vista diferentes. Convidam a ter paciência, escutar, dar espaço para quem se expressa de forma peculiar. Participação é dar tempo para pensar sobre o que foi discutido, mas também é voltar a falar sobre o que antes foi dito. (BAROZZI, 2015 *apud* VASCONCELOS, 2015).

Ainda nessa perspectiva:

A participação real e efetiva implica que se dêem, conjuntamente, pelo menos três grandes condições: reconhecimento do direito a participar; dispor das capacidades necessárias para exercê-lo; e que existam os meios ou os espaços adequados para torná-lo possível. (REI, 2007, p. 3.).

Ou seja, o adulto possui um papel importante no que diz respeito à participação das crianças, não no sentido de determinar quando e como as crianças vão participar, mas de compreender que as crianças participam, e buscar meios para que seja

possível que exerçam sua participação, já que participação é o compartilhamento de poder (VASCONCELOS, 2010).

Outro autor que discute o conceito de participação é Roger Hart, por meio das escadas de participação. De acordo com o autor, existem escadas de participação e escadas de não participação (Hart, 1992 *apud* FERNANDES, 2005), sendo os níveis de participação definidos como:

- **Delegação com informação:** a criança está ciente das informações e de quem as delega, mas não atua no sentido de intervenção das decisões.
- **Consulta e informação:** nessa etapa a criança é consultada, mas as decisões ainda são direcionadas pelo adulto.
- **Iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança:** tanto a criança quanto o adulto tomam as decisões, embora a iniciativa seja tomada pelo adulto.
- **Iniciado e dirigido pelas crianças:** as crianças iniciam o projeto e são responsáveis pela tomada de decisões, inclusive no que diz respeito à inclusão ou não do adulto no processo.

Já os níveis de não participação são definidos em três escadas:

- **Manipulação:** a criança não é informada sobre a relevância da sua participação, e às vezes nem recebe detalhe sobre a ação que é definida pelo adulto, mas sua figura é usada como meio para mobilização de algum interesse do adulto.
- **Decoração:** aqui a criança também não é informada sobre detalhes da ação, que segue de interesse do adulto, no entanto permanece como sujeito decorativo da ação.
- **Tokenismo:** nessa etapa, a criança aparentemente possui voz, mas o que acontece na verdade é uma seleção das crianças que correspondem aos interesses dos adultos para atuar em determinado espaço de fala. A opinião da criança continua não aparecendo nessa escada.

Esse modelo apresentado por Hart é criticado por hierarquizar a participação e supor uma sequência, no entanto, seu modelo foi base para o desenvolvimento de novas concepções de participação (TOMÁS, 2007), como é o caso de Trilla e Novella (*apud* FERNANDES, 2005), que entendem que devam ser consideradas

quatro possibilidades: a participação simples, que caracteriza o acto de tomar parte num determinado processo como espectador, sem intervir na sua preparação; a participação consultiva, que pressupõe uma atitude de escuta das crianças sobre os assuntos que lhe dizem directa ou indirectamente respeito; a participação projectiva, que pressupõe que as crianças sintam que o projecto é seu, participando em todos os momentos; e, finalmente, a meta participação, na qual as crianças pedem, exigem, constroem novos espaços e mecanismos de participação. (FERNANDES, 2005, p. 121).

Nesse sentido, a participação ao invés de pressupor uma sequência no sentido de escada proposto por Hart, se modifica de acordo com o grau de complexidade envolvido.

Ainda se baseando no modelo de participação desenvolvido por Hart, Harry Shier (2001, *apud* TOMÁS, 2007) propõe uma concepção de participação que não leva em consideração a não-participação, “iniciando a sua sistematização relativamente a atitudes positivas face à participação” (FERNANDES, 2005, p.120), identificando cinco níveis de participação, onde:

- As crianças são ouvidas;
- As crianças são apoiadas no sentido de expressarem suas perspectivas;
- As perspectivas das crianças são tidas em conta;
- As crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão;
- As crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão. (FERNANDES, 2005, p.120)

O grau de envolvimento em cada um dos níveis pressupõe que haja compromisso dos indivíduos, sendo definidos como *abertura*, *oportunidade* e *obrigações*. A abertura implica em um interesse por parte dos adultos para trabalhar de um certo modo, que não necessariamente garante a inclusão das crianças. A oportunidade garante que as crianças estejam incluídas e possam participar num mesmo grau que os adultos. Já nas obrigações a participação das crianças toma um patamar político, aqui há uma organização no sentido de definir como trabalhar em relação à participação, uma organização interna dos sujeitos. Em cada um dos cinco níveis são feitas perguntas relacionadas com a abertura, as oportunidades e as

obrigações, que vão interrogando o adulto sobre sua disponibilidade à participação das crianças (TREVISAN,2014; FERNANDES, 2005).

Como pudemos brevemente observar existem uma série de conceituações acerca da participação infantil, como afirma Tomás (2007) “não devemos reduzir a participação das crianças a um conjunto de procedimentos formais ou níveis de participação” (p. 217), no entanto, optamos por discorrer sobre algumas das definições que tiveram impacto significativo na definição de novos conceitos e discussões sobre o termo. Com isso, pudemos identificar da complexidade que se trata falarmos em participação infantil, que está longe de ser um conceito ou uma concepção consensual em sua definição, mas que contribui para refletirmos sobre do que de fato estamos falando quando defendemos o reconhecimento do direito à participação das crianças.

Sabemos, portanto, que as crianças são capazes de participar, são competentes e agentes dos processos sociais e culturais coletivos que se estabelecem na sociedade, mais do que isso, as crianças possuem o direito a participar. No entanto, a participação envolve mais do que sua simples constatação, ela precisa ser reconhecida, no seu entendimento mais profundo, ou seja, são necessárias condições tanto físicas quanto simbólicas para que as crianças exerçam sua participação, já que elas se constituem também como agentes dos processos.

Além disso, a participação pode variar em sua forma, podendo incluir mais ou menos as crianças nos processos, isso quer dizer que as crianças não participam sozinhas, essas condições em que falamos devem ser pensadas pelos adultos, podemos constatar então que os adultos possuem um papel bastante importante quando falamos em participação infantil.

3.2 Participação compartilhada: por um diálogo intergeracional

Quando falamos em uma participação compartilhada estamos pressupondo que as relações participativas não ocorrem só a partir das crianças, os adultos ocupam um papel importante nesse sentido.

Wyness (2012) propõe a consideração da relação entre adultos e crianças como interdependentes, ou seja, adultos e crianças não se opõem na relação

participativa, mas compartilham e constroem a participação juntos, sendo que o adulto possui um papel importante no sentido de possibilitar e criar condições para.

A perspectiva da “participação partilhada” (COUTINHO, 2013, p.226), implica em o adulto criar e repensar suas propostas a partir daquilo que as crianças indicam por meio da fala, dos gestos, da linguagem corporal e da relação com o outro. Essa perspectiva considera a criança e o adulto como protagonistas do processo de participação:

[...] o protagonismo se apresenta para nós como uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição societal, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva. E no tecido social, o protagonismo é, sobretudo, uma conquista, é algo que admite processos e desenvolvimento fruto de relações sociais, de poder, de encontros e desencontros. Poderíamos dizer, que não se nasce protagonista, se deve aprender a sê-lo cotidianamente. (Cussiánovich, 2005 *apud* COUTINHO, 2013, p.225).

Portanto, não seria possível pensar em uma participação levando em conta só as crianças ou só adultos, ou ainda, uma relação vertical entre as suas posições.

Nesse sentido, Souza (2010, p. 15) diz que:

(...) entendo que se possa pensar a criança não como *persona* que vaga sozinha desgarrada dos adultos e de seus pares no tempo e no espaço, mas como ser social que vive na *relação* com adultos e crianças, produz e se produz nesta convivência. Nessa direção compreendo que a infância é constructo social e que a experiência de infância deve ser tomada, como declara Cynthia Veiga (2004), como “tempo geracional numa perspectiva relacional”, aqui se tratando de adultos e crianças.

A ideia de *categoria geracional relacional* apresentada também por Alanen (2009), considera que adultos e crianças se constituem em uma relação de interdependência, sendo que tanto adultos quanto crianças se constituem a partir da relação com o outro.

De acordo com Wyness (2012) quando se defende a participação infantil há uma tendência em tirar o foco do adulto e centrá-lo na criança, no entanto, essa concepção desconsidera a relação de interdependência entre os sujeitos. A tentativa é de horizontalizar as relações, trazendo adultos e crianças para o centro do processo de participação, juntos, isso implica em reconsiderar o papel do adulto, considerá-lo como parceiro do processo.

Isso não quer dizer que adultos tomem papel principal, os níveis de interdependência entre adultos e crianças são reequilibrados, portanto, enquanto adultos criam possibilidades para que as crianças atuem a partir de sua participação, as crianças criam também possibilidades em que os adultos podem refletir também sobre sua própria participação política e social (WYNESS, 2012).

3.3 As especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas

Mas e os bebês e as crianças bem pequenas, eles participam? Se já nos parece complexo compreender a participação das crianças, como compreender a participação de um grupo que possui outras formas de comunicação que, principalmente no caso dos bebês, não inclui a fala, mas as demais linguagens e a corporalidade.

De acordo com Gabriela Tebet (2013) nos próprios estudos sociológicos ainda que as crianças tenham ocupado espaço nos últimos anos, o grupo dos bebês se encontra como aquele que é mais excluído das teorias. No entanto, Sarmiento (2011) nos aponta que os bebês são capazes de tomar decisões que influenciam o cotidiano da creche:

Os bebês são capazes de construir processos – e não temos que ter medo desse nome – políticos de decisão, fazem alianças, criam coletivos de resistência ou de conciliação, perante o adulto, o educador ou professor que esteja na sala na creche, fazem opções e lutam por essas opções. Isso tem impacto na vida coletiva dentro da creche. Portanto a participação é inerente à própria condição do ser humano, pois este é um ser que age na direção dos outros e que procura que essa ação seja uma ação entendida e interpretada pelos outros. (*ibidem*, s/p).

Esta compreensão passa também pela consideração dos bebês enquanto sujeitos que possuem outras formas de ação e comunicação.

Estudos que levam em consideração a ação dos bebês e das crianças bem pequenas, bem como suas formas de interação no interior da creche tem tido um crescimento nos últimos anos e trazem contribuições significativas nas formas de se olhar e realizar pesquisa com este grupo, impactando ainda na própria prática educativa das instituições de Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil que recebem crianças de 0 a 3 anos, de acordo com Barbosa (2010), precisam considerar que esse grupo possui particularidades que demandam do adulto tanto disponibilidade quanto comprometimento, pois segundo a autora,

(...) educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade. A responsabilidade, a competência, a formação dos gestores, professores e demais profissionais precisam também estar vinculadas à delicadeza, à ternura, à empatia e à capacidade comunicativa. (p. 6).

Isso demanda que se considere a criança bem pequena como sujeito capaz, que exige uma reeducação do olhar dos adultos, e consiste, sobretudo, em uma postura ética do adulto frente às relações que vão sendo estabelecidas com esses sujeitos (GUIMARÃES, 2008).

Podemos pensar essas reflexões também no campo da pesquisa, no entanto, quando realizamos um levantamento sobre trabalhos que consideram a participação do grupo etário de 0 a 3 nas instituições educacionais infantis, o quadro mostra que grande parte das pesquisas são realizadas com crianças acima de quatro anos, e não incluem então a especificidade que é acolher e considerar a participação de um grupo que não se comunica por meio da palavra, no caso dos bebês principalmente, mas é capaz de se comunicar e reivindicar espaços de atuação na creche.

Em um levantamento realizado na plataforma SciELO e no Catálogo de Teses & Dissertações CAPES, em maio de 2018, utilizando as palavras-chave *infância* e *participação* e *participação infantil* e *creche* de forma combinada, sem recorte temporal, foram encontrados os seguintes resultados:

Levantamento de produções na plataforma *SciELO*

PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	ANO	AUTOR/AUTORA
Participação infantil; Direitos; Criança; Infância	“Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças”	2017	Fabiana de Oliveira
Educação Infantil,	“A Educação Infantil <i>com</i> a Participação	2016	Kátia Adair

Direito de Participação das Crianças.	das Crianças: algumas reflexões”		Agostinho
Participação infantil; instituições de educação de infância; interações diárias; brincar; reflexão crítica	“O direito das crianças a participar - desafios nas interações do cotidiano”	2016	Berit Bae

Levantamento de produções no Catálogo de Teses & Dissertações CAPES

PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	ANO	AUTOR/AUTORA
Participação. Relação pedagógica. Educação Infantil.	“VOCÊ VAI TER QUE APRENDER A DESOBEDECER!” A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo de caso na educação infantil.	2010	GISELLE SILVA MACHADO DE VASCONCELLOS
Infância. Crianças. Direitos. Participação. Roda de conversa.	A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSA: POSSIBILIDADES E LIMITES DA AÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	2015	ADRIANA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA
Crianças;Imagens da Escola;Infância;Participação das Crianças	O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA: como a escola é percebida pelas crianças e como a escola gostaria de ser percebida frente a este público	2016	DEBORA GONCALVES SIQUEIRA BATISTA
PARTICIPAÇÃO INFANTIL; CRIANÇAS; INFÂNCIAS; EDUCAÇÃO INFANTIL; ACOLHIMENTO.	A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez.	2014	LILIAN FRANCIELI MORAIS DE BASTOS
Educação infantil. Participação de crianças. Rotinas escolares.	PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NAS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2015	SYNARA DO ESPIRITO SANTO ALMEIDA
Pesquisa com crianças; Crianças bem pequenas;	Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem	2015	QUEILA ALMEIDA VASCONCELOS

Participação Infantil; Aprendizagem; Educação Infantil.			
Criança. Professor. Escola. Participação. Atividade de ensino.	PROFESSORA, POSSO FALAR? UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA ATIVIDADE DE ENSINO	2005	SANDRA REGINA GONZAGA STROISCH
Crianças. Participação. Prática Pedagógica.	PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA	2014	JERUZA DA ROSA DA ROCHA
Infância. Educação Infantil. Desenhos e falas de crianças sobre sua infância na Creche.	"DO OUTRO LADO: A INFÂNCIA SOB O OLHAR DE CRIANÇAS NO INTERIOR DA CRECHE"	2001	ALESSANDRA MARA ROTTA DE OLIVEIRA

Dos trabalhos encontrados, um realiza pesquisa com um grupo de crianças entre 14 e 27 meses. Os demais incluem pesquisa com crianças de 3 a 6 anos ou com crianças de 7 a 14 anos.

O trabalho realizado com crianças entre 14 e 27 meses, intitulado "*Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem*", realizou uma pesquisa com treze crianças de uma escola pública de Educação Infantil em Porto Alegre, identificando como os interesses de aprendizagem das crianças indicam sua intencionalidade e interesse na participação. Vasconcelos (2015) utilizou a metodologia de aproximação etnográfica, fazendo uso de diários de campo e registros fotográficos. As análises dos dados foram ancoradas nos estudos da Sociologia da Infância.

As análises dos dados nos indicam que as crianças bem pequenas e os bebês são capazes de participar e de inclusive realizar reivindicações em relação a seus espaços de atuação. Nos perguntamos, portanto, a que se deve o menor número de pesquisas sobre participação dos bebês e das crianças bem pequenas em relação às crianças maiores?

De acordo com Alma Gottlieb (2009), ao questionar "*Para onde foram os bebês*" no campo da Antropologia, os bebês foram durante muito tempo considerados como

incapazes de se comunicar, isso se deve ao fato de que a comunicação é entendida apenas por via da palavra oral. No entanto, os bebês se comunicam, enunciam desejos e possibilidades, mesmo que nem sempre os adultos possuam disponibilidade de escuta.

No campo das pesquisas etnográficas há, no entanto, uma tendência a escolha do grupo de crianças definidas pela faixa etária, mas sem que esse seja um fator analítico importante a ser considerado.

Não é possível, portanto, que a idade das crianças seja adotada como critério para definição dos participantes de uma pesquisa sobre infância. Sobretudo, se pensarmos na infância como “des-idade” (Abramowicz, 2011). Todavia, os bebês têm sido frequentemente excluídos das pesquisas sociais e sobre infância, o que deve-se não apenas à suposição de existência de uma idade adequada para participar de pesquisas, como também à incompetência dos pesquisadores adultos de compreenderem a linguagem singular que os bebês utilizam, os agenciamentos que fazem, distintos dos adultos. (TEBET, 2013, p.55).

Emmi Pikler, médica húngara que desenvolveu estudos focados nos cuidados destinados a crianças de 0 a 3 anos, traz contribuições significativas ao pensar além dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e motor das crianças pequenas, também no aspecto social. Pikler desenvolveu quatro princípios que considerou fundamental para pensar o trabalho com essa faixa etária. Os princípios consistem na valorização da atividade autônoma da criança, tomada por livre iniciativa, valorização das relações pessoais que a criança tem com o outro, manutenção da saúde física da criança e consideração da valorização da imagem que a criança tem de si como meio para compreensão do seu entorno (FOCHI, 2015).

De acordo com Paulo Fochi (2015, p. 43):

(...) a referida autora tinha uma ideia revolucionária de que bebês - ainda que recém-nascidos - são indivíduos competentes e capazes de perceber os devidos ajustes que precisam para estar nas posições mais adequadas, equilibradas e confortáveis, e, especialmente, devem ser tratadas com respeito.

Quando pensamos na participação das crianças de 0 a 3 nos contextos que estão inseridas, significa reconhecer esses sujeitos como competentes em sua atuação dentro do grupo coletivo, e pensar em uma abertura dos professores e

professoras a compartilhar a rotina a partir do acolhimento das características próprias dos bebês e das crianças bem pequenas.

Estudos como os de Guimarães (2009), Coutinho (2010), Richter; Barbosa (2010), Fochi (2015), Tebet (2019), entre outros, nos ajudam a compreender a agência que os bebês possuem, sua potencialidade de atuação no mundo e os modos pelos quais se comunicam e se expressam, tanto quanto o papel que os adultos possuem no trabalho com esse grupo.

Daniela Guimarães (2009), ao realizar uma pesquisa com bebês em uma creche pública do Rio de Janeiro, evidenciou como a perspectiva dos adultos sobre a atuação dos bebês se modica na relação que é estabelecida entre cuidar e educar, havendo dissociação das duas coisas em diversos momentos, de modo que a postura dos adultos em relação às crianças é diferente em cada um dos momentos.

No entanto, as crianças protagonizam situações que explicitam que os bebês se comunicam e interagem entre si por meio do olhar, dos gestos, dos sons e da corporalidade e reinventam o espaço, a temporalidade constituindo novas formas de ação, sem mesmo que haja intervenção ou percepção do adulto.

O valor diferencialmente dado às consideradas “atividades”, que são aquelas realizadas pelas crianças com intervenção direta do adulto, geralmente em uma mesa, envolvendo uso de papel, cola tinta, ou mesmo lápis e giz de cera, por vezes se sobrepõem às iniciativas das crianças, que não necessariamente acontecem somente nesses momentos, mas em todo o tempo em que permanecem na creche e se relacionam com o tempo, os espaço e os sujeitos que ela compõem. Nem sempre educadoras e educadores que trabalham com bebês se dão conta disso, portanto é necessária uma reeducação do olhar para a constituição do cuidado como ética (GUIMARÃES, 2009).

Ângela Coutinho (2010) em sua tese “*A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*” realizou uma investigação etnográfica com bebês de uma creche pública em Portugal. Em uma perspectiva weberiana, que considera a ação social como ação realizada em relação ao outro, a pesquisadora identifica a ação social dos bebês marcada de sentido e intencionalidade. O corpo, tal como os gestos, o olhar, as expressões e os movimentos, aparece como uma das dimensões presentes na comunicação, pelo qual as crianças estabelecem ação social com

adultos e entre pares, nesse sentido, adultos e crianças são compreendidos em uma relação de interdependência.

Sandra Richter e Maria Carmen Silveira Barbosa (2010) em *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens da creche* argumentam que os bebês interpretam, se comunicam e atribuem significado às coisas por meio dos gestos, dos olhares, dos choros e dos sorrisos, e que o papel do adulto é estar presente para e com a criança. As autoras identificam que o currículo, em constante disputa, é um dos meios que possibilita uma creche favorecedora das experiências dos bebês e das crianças bem pequenas.

Fochi (2015) em seu livro *“Afinal, o que os bebês fazem no berçário?”* também evidencia que os bebês atuam na creche intencionalmente, e para isso, precisam de adultos, materiais e espaços acolhedores e apropriados. O autor afirma que os bebês possuem competência e agem por meio de ações autônomas, ações de comunicação e ações de saber-fazer, onde investigam, criam hipóteses e testam essas hipóteses.

Outro estudo bastante significativo é o livro organizado por Gabriela Tebet (2019) *“Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia”*, recentemente publicado e que conta com a contribuição de diversos pesquisadores que pensam os bebês em um diálogo com as teorias clássicas da Sociologia. De acordo com Abramowicz (2019, p. 9), a obra

se constitui em um esforço científico, ao reunir artigos nacionais e internacionais sobre os bebês, na perspectiva da sociologia e das ciências sociais. É um trabalho que denota um fôlego acadêmico, que certamente se constituirá em um handbook, uma obra de referência, para aqueles(as) que pretendem se embrenhar sob a analítica da sociologia, para compreender: o que é um bebê? Ao reunir tantos artigos e inúmeras contribuições a partir da perspectiva das ciências sociais, evidencia a emergência e o fortalecimento no Brasil de um campo científico tal como cunhou Bourdieu (1983), que poderíamos denominar “Estudos de bebês”.

Com isso, buscamos neste capítulo abordar a particularidade que se constitui o grupo de bebês e crianças bem pequenas, compreender este ponto é um esforço útil para compreendermos também como esses sujeitos participam do contexto da creche, e defendermos uma Pedagogia com bebês e crianças bem pequenas.

4. “Eu era uma adulta com um caderno”: O Percurso Metodológico

“A porta principal, esta é que abre
sem fechadura e gesto.
Abre para o imenso.
Vai-me empurrando e revelando
o que não sei de mim e está nos
Outros.”
(Carlos Drummond de Andrade)

Pensar (investigar) mais não é do que
ver algo visível que nos faz ver algo
em que não tínhamos reparado que
nos faz ver algo que não é sequer
visível (Paul, in Maclean, 1976, p.92)

As escolhas metodológicas na realização de uma pesquisa são sempre desafiadoras, tanto quanto é realizar pesquisas com crianças, pois parte sobretudo de um compromisso com grupos que permitem nos acolher em seu contexto de vida coletiva.

Quando o tema desta pesquisa começa a se desenrolar a partir de questionamentos sobre o modo como as crianças participam dos contextos da creche, esses questionamentos - diretamente ligados com os caminhos que percorri durante minha trajetória na graduação - me causam o desejo de realizar investigações acerca do assunto. No levantamento bibliográfico apresentado no capítulo anterior acerca das produções sobre participação infantil no *Catálogo de Teses & Dissertações CAPES* e no site *Scielo* constatei ainda que o grupo social dos bebês encontrava menor representação nos estudos realizados com crianças sobre participação infantil.

A partir daí, foi definido como objetivo principal realizar uma investigação com uma turma de berçário, em um Centro Municipal de Educação Infantil, a fim de **analisar como se dá o direito à participação dos bebês e das crianças bem pequenas no contexto e nas relações sociais das rotinas da creche**. Esse questionamento principal, se dá também, guiado por outras perguntas e intencionalidades deste estudo, que foram definidos nos objetivos específicos como:

- Identificar os modos e estratégias de participação dos bebês e das crianças bem pequenas;

- Compreender como o direito à participação é entendido pelas professoras e professores que trabalham com os bebês e crianças bem pequenas;
- Identificar como são criados contextos e estratégias que promovam a participação infantil no contexto da creche.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que se deu em um CMEI de Curitiba. A pesquisa teve duração de novembro de 2018 a julho de 2019, no período de 11 de outubro de 2018 a 5 de dezembro de 2018 e 25 de abril de 2019 a 14 de junho de 2019, com o mesmo grupo, havendo algumas alterações em razão da mobilidade das crianças que permaneceram no CMEI, as que saíram e as que permaneceram no berçário e no maternal.

Considerando o objetivo de compreender o modo como as professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas compreendem a participação infantil, foi feita uma entrevista de grupo focal com as três professoras de referência do Maternal I.

A escolha da metodologia de grupo focal para realização da pesquisa foi feita no sentido de possibilitar maior interação entre o grupo e na própria construção das respostas elaboradas pelas professoras. De acordo com Gatti (2005):

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia. (*ibidem*, p. 11).

O Grupo Focal foi realizado por gravação de áudio, em uma sala onde as professoras realizam permanência no CMEI, sendo realizadas transcrições do conteúdo pela pesquisadora. Para a transcrição dos áudios utilizou-se uma tabela de sinais que de acordo com Manzini (s/d p. 7) são geralmente utilizados em transcrições.

Falas simultâneas: [[Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.
Sobreposição de Vozes: [Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.

Pausas e silêncios: (+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundos, cronometradas, indica-se o tempo.
Truncamentos bruscos: /	Quando o falante corta a unidade pôde-se maçar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.
Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.
Indicação de transição parcial ou de eliminação: ... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.
Indicação de fala dos/participantes ""	Para fala dos participantes do grupo "Fala ao meio".
Nome dos participantes (())	Para identificação de fala usa-se parênteses.
Início de fala -	Indica início de fala troca para outro/a participante.
Demais considerações	() Indica a utilização de informações complementares.

QUADRO – Códigos de transcrições de grupos focais.

Fonte: elaborado por Chiste (2018) a partir dos dados de Marcuschi (1986 apud MANZINI, s/d).

Realizei à minha ida a campo uma vez por semana no período da manhã, com duração de quatro horas, assumindo o lugar de observação participante, sendo que o principal instrumento metodológico utilizado foi o caderno de campo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa em educação se refere a aquelas em que o (a) pesquisador (a) utiliza de diversas estratégias para recolher dados descritivos referentes a pessoas, contextos, locais ou conversas, dos sujeitos, que são recolhidos por meio do contato do (a) pesquisador (a) com os sujeitos, privilegiando a compreensão a partir da perspectiva desses sujeitos.

Uma das estratégias usadas nas pesquisas qualitativas é a da observação participante, assumida quando o (a) pesquisador (a) adentra ao universo ao qual pretende pesquisar e registra todos os detalhes daquilo que observa. Essa estratégia envolve uma relação diferente do (da) investigador (a) com o contexto, pois é necessária uma relação de confiança com as pessoas que fazem parte daquele espaço, sendo preciso que se vá à campo com certa regularidade.

Não se trata, no entanto, de estabelecer um método. Nesse sentido, os autores salientam que:

Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizada baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes

que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar seus preconceitos. Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa (...) Quando iniciam um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma ideia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados (...) É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano detalhado prévio. (BODGAN; BIKLER, 1994, p.83).

Graue e Walsh (2003), assim como Erickson (1986 *apud* GRAUE; WALSH, 2003) propõem o uso do termo *abordagem interpretativa* para se referir a pesquisas “designadas por etnográficas, qualitativas, com observação dos participantes, estudos de caso, interaccionista-simbólicas, fenomenológicas, construtivistas ou interpretativas” (*ibidem*, p.34), porque levam em consideração o fato de toda pesquisa compreender a interpretação de dados.

Os autores apresentam quatro dimensões que compõem uma investigação, sendo elas descritas como *proximidade*, que se refere ao fato a pesquisa ser realizada presencialmente com os sujeitos ou à distância, sendo que esta pode envolver uso de dados, a *duração* que é de fato o tempo passado com os participantes da pesquisa, a *descrição*, que pode ser narrativa ou por mediação e a *teoria* utilizada para análise dos dados, sendo que no caso de não haver teorias que respondam às análises, será possível criar teorias para tal. Na teoria consiste o grande desafio dos (das) pesquisadores (as) em utilizá-la a seu favor, tendo em vista que a teoria pode tanto contribuir no processo de investigação, sendo uma lente para a compreensão da realidade, tanto quanto pode impedir que nela se enxerguem detalhes (GRAUE; WALSH, 2003).

Portanto, nos parece útil fazer uso da etnografia como metodologia, como nos apontam Prout e James (1990 *apud* COUTINHO, 2010) quando se trata de pesquisa de estudo da infância, partindo da análise interpretativa da Sociologia da Infância, para compreendermos que lugar o (a) pesquisador (a) ocupa em campo quando se trata de pesquisa com crianças.

4.1 Localizando o Centro Municipal de Educação Infantil

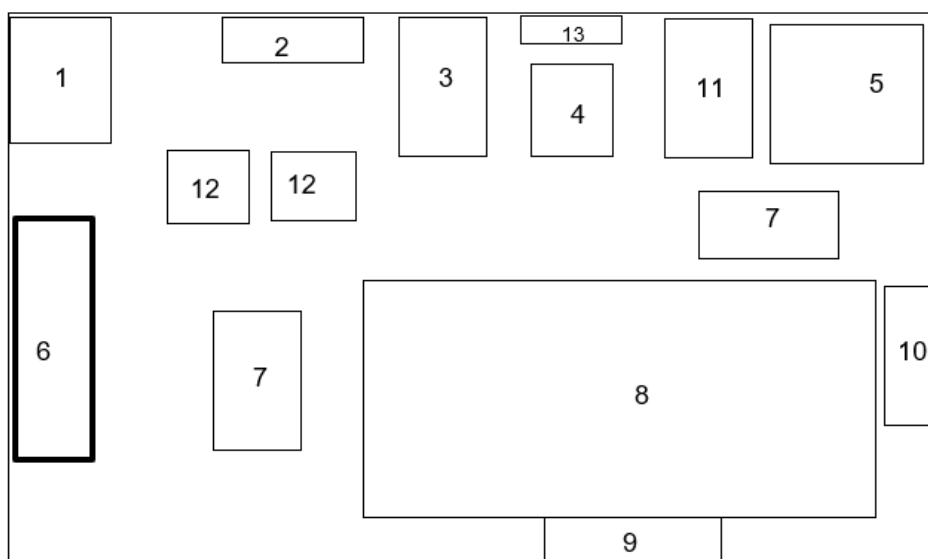
O CMEI escolhido para a realização da pesquisa encontra-se localizado no bairro Abranches, na zona norte de Curitiba. A escolha deste local para realização da pesquisa de campo se deu em razão da dificuldade em encontrar creches em Curitiba que ainda tivessem turmas de bebês, por essa razão inclusive esta pesquisa foi realizada com uma turma de berçário único, com crianças entre 1 a 2 anos.

Em relação à população, o bairro possui cerca de 13 mil habitantes, sendo a população predominantemente branca (86%). Em relação à população por faixa etária, o grupo de habitantes com idades entre 0 a 4 anos representa 8,82 % da população (IPPUC, 200).

A estrutura física do CMEI comporta cinco salas para as turmas de creche e pré-escola, uma sala para a direção, uma sala para coordenação pedagógica, um refeitório para as crianças, uma sala de permanência, cozinha, um lactário, dois banheiros infantis, um banheiro para cadeirantes, um banheiro para funcionários, uma lavanderia, um almoxarifado, dois solários, um parquinho e uma casinha de boneca.

Como a pesquisa se deu em dois anos distintos (2018 e 2019), as crianças participantes mudaram do Berçário Único para o Maternal I, portanto, as salas também mudaram.

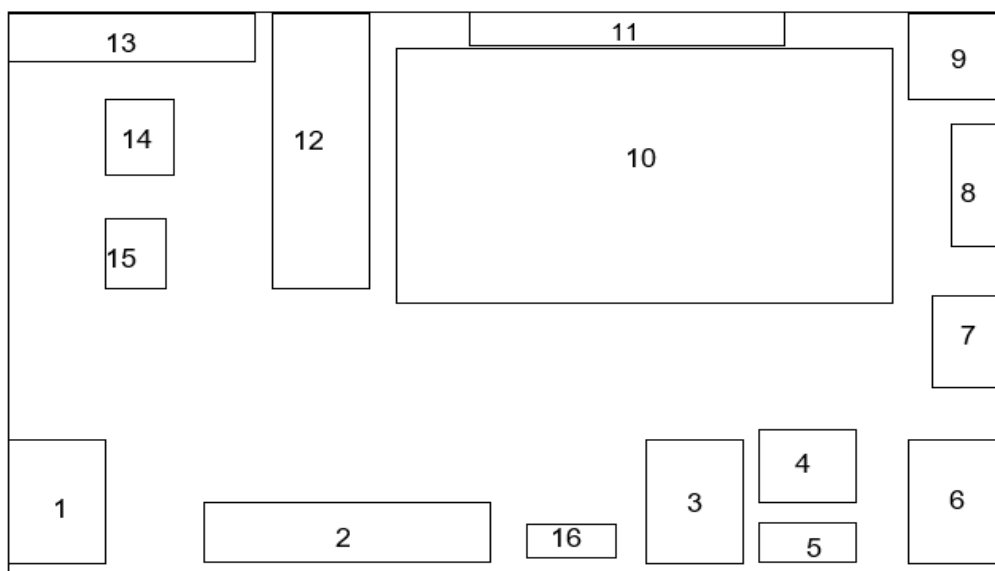
Imagem 1: PLANTA DA SALA DE REFERÊNCIA DA TURMA DE BERÇÁRIO ÚNICO



Fonte: A autora, 2019.

1. Porta de acesso à sala referência
2. Janela com acesso à cozinha
3. Porta de acesso ao banheiro e fraldário infantil
4. Tapete
5. Canto de atividade diversificada (armário de cozinha)
6. Armário
7. Berço
8. Tapete
9. Janela
10. Janela
11. Porta com acesso ao solário
12. Mesa
13. Espelho

Imagem 2: PLANTA DA SALA DE REFERÊNCIA DA TURMA DE MATERNAL I



Fonte: A autora, 2019.

1. Porta de acesso à sala referência
2. Escaninhos para mochilas das crianças
3. Porta de acesso ao banheiro e fraldário infantil
4. Tapete
5. Espelho

6. Porta de acesso ao solário
7. Caixas de brinquedos
8. Janela
9. Canto de atividade diversificada (cozinha)
10. Tapete
11. Janela
12. Balcão com brinquedos, livros, massinha e lápis de cor
13. Balcão
14. Mesa
15. Mesa
16. Janela com acesso à cozinha

4.2 Sujeitos participantes da pesquisa

O grupo de crianças junto ao qual foi realizada a investigação constitui inicialmente a turma de Berçário I, composta por 16 crianças entre 1 ano e 3 meses a 2 anos e 3 meses de idade, no início da pesquisa (novembro de 2018). Essa turma é a única turma de berçário do CMEI, o que explica a diferença expressiva de idade entre a criança mais nova e a mais velha da turma. Quando retornei em abril de 2019 esse grupo fazia parte do Maternal I, composto por 20 crianças, conforme os quadros abaixo.

Considerando a perspectiva que orienta essa pesquisa, da consideração da criança enquanto ator social, optamos por não fazer uso de nomes fictícios para a identificação das crianças, mas de manter seu primeiro nome em respeito às suas identidades.

Quadro 1: CRIANÇAS QUE COMPÕEM O GRUPO DO BERÇÁRIO I EM 2018

NOME DA CRIANÇA	DATA DE NASCIMENTO	FAIXA ETÁRIA EM OUTUBRO DE 2018 (INÍCIO DA PESQUISA DE CAMPO)	FAIXA ETÁRIA EM ABRIL DE 2019 (RETORNO À PESQUISA DE CAMPO)	FAIXA ETÁRIA EM JUNHO DE 2019 (FIM DA PESQUISA DE CAMPO)
ANA	05/09/2016	2 anos, 1 mês e 6 dias	-	-
BERNARDO	07/12/2016	1 ano, 10 meses e 4 dias	2 anos, 4 meses e 18 dias	2 anos, 6 meses e 4 dias

DAVI	01/07/2016	2 anos, 3 meses e 10 dias	2 anos, 9 meses e 24 dias	2 anos, 11 meses e 12 dias
GIOVANNA	03/03/2017	1 ano, 7 meses e 8 dias	2 anos, 1 mês e 22 dias	2 anos, 3 meses e 5 dias
HERIKA	20/09/2016	2 anos e 22 dias	2 anos, 7 meses e 5 dias	2 anos, 8 meses e 23 dias
LETICIA	26/09/2016	2 anos e 16 dias	2 anos, 6 meses e 29 dias	2 anos, 8 meses e 17 dias
MARIA A.	20/10/2016	1 ano, 11 meses e 22 dias	2 anos, 6 meses e 5 dias	2 anos, 7 meses e 23 dias
MARIA B.	09/10/2016	2 anos e 2 dias	2 anos, 6 meses e 16 dias	2 anos, 8 meses e 4 dias
MARIA C.	21/08/2016	2 anos, 1 mês e 21 dias	2 anos, 8 meses e 4 dias	2 anos, 9 meses e 22 dias
MIGUEL	16/08/2016	2 anos, 1 mês e 26 dias	2 anos, 8 meses e 9 dias	2 anos, 9 meses e 27 dias
NICOLAS	08/03/2017	1 ano, 7 meses e 3 dias	2 anos, 1 mês e 17 dias	2 anos, 3 meses e 5 dias
PIETRO E.	20/04/2016	2 anos, 5 meses e 22 dias	3 anos e 5 dias	3 anos, 1 mês e 23 dias
SAMUEL	18/06/2016	2 anos, 3 meses e 24 dias	2 anos, 10 meses e 7 dias	3 anos e 25 dias
SANTIAGO	16/07/2016	2 anos, 2 meses e 26 dias	2 anos, 9 meses e 9 dias	2 anos, 10 meses e 27 dias
YAN	27/09/2016	2 anos e 15 dias	2 anos, 6 meses e 28 dias	2 anos, 8 meses e 16 dias
YVIS	11/07/2017	1 ano e 3 meses	-	-

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 2: CRIANÇAS QUE COMPÕEM O GRUPO DO MATERNAL I EM 2019

NOME DA CRIANÇA	DATA DE NASCIMENTO	FAIXA ETÁRIA EM ABRIL DE 2019 (RETORNO À PESQUISA DE CAMPO)	FAIXA ETÁRIA EM JULHO DE 2019 (FIM DA PESQUISA DE CAMPO)
AYLA	18/08/2016	2 anos, 8 meses e 7 dias	2 anos, 9 meses e 25 dias
BERNARDO	07/12/2016	2 anos, 4 meses e 18 dias	2 anos, 6 meses e 4 dias
DAVI	01/07/2016	2 anos, 9 meses e 24 dias	2 anos, 11 meses e 12 dias

DIEGO	09/04/2016	3 anos e 16 dias	3 anos, 2 meses e 4 dias
EMILY	25/05/2016	2 anos e 11 meses	3 anos e 18 dias
GIOVANNA	03/03/2017	2 anos, 1 mês e 22 dias	2 anos, 3 meses e 5 dias
HERIKA	20/09/2016	2 anos, 7 meses e 5 dias	2 anos, 8 meses e 23 dias
LETICIA	26/09/2016	2 anos, 6 meses e 29 dias	2 anos, 8 meses e 17 dias
MARIA A.	20/10/2016	2 anos, 6 meses e 5 dias	2 anos, 7 meses e 23 dias
MARIA B.	09/10/2016	2 anos, 6 meses e 16 dias	2 anos, 8 meses e 4 dias
MARIA C.	21/08/2016	2 anos, 8 meses e 4 dias	2 anos, 9 meses e 22 dias
MIGUEL	16/08/2016	2 anos, 8 meses e 9 dias	2 anos, 9 meses e 27 dias
NICOLAS	08/03/2017	2 anos, 1 mês e 17 dias	2 anos, 3 meses e 5 dias
PIETRO E.	20/04/2016	3 anos e 5 dias	3 anos, 1 mês e 23 dias
PIETRO C.	20/04/2016	3 anos e 5 dias	3 anos, 1 mês e 23 dias
SAMUEL	18/06/2016	2 anos, 10 meses e 7 dias	3 anos e 25 dias
SANTIAGO	16/07/2016	2 anos, 9 meses e 9 dias	2 anos, 10 meses e 27 dias
SARAH	14/03/2016	3 anos, 1 mês e 11 dias	3 anos, 2 meses e 17 dias
SAULO	14/03/2016	3 anos, 1 mês e 11 dias	3 anos, 2 meses e 17 dias
YAN	27/09/2016	2 anos, 6 meses e 28 dias	2 anos, 8 meses e 16 dias

Fonte: A autora, 2019.

Em 2018 o grupo era composto por 16 crianças, já em 2019 o grupo passa a integrar 20 crianças. Ana que estava matriculada no berçário I saiu do CMEI no final de 2018 e Ivís, o bebê mais novo do grupo, permanece no berçário em 2019. Na turma de maternal I (2019) Ayla, Emily, Pietro, Sarah e Saulo passam a integrar o grupo.

Ayla entrou na turma na metade do primeiro semestre de 2019, já Emily, Pietro, Sarah e Saulo já faziam parte do Maternal em 2018 e permaneceram em 2019. Três professoras referências integravam os grupos tanto no berçário quanto no maternal.

4.3 Conhecendo o grupo de crianças e o contexto pesquisado: o que é estar pesquisadora?

Quando se trata de realizar pesquisa de orientação etnográfica, ou de abordagem interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003) já implica em uma grande responsabilidade, comprometimento e ética com os sujeitos que aceitam participar da investigação. Quando falamos em crianças, e especialmente em bebês e crianças bem pequenas, esse desafio se torna ainda maior por se tratar de um grupo que possui particularidades e especificidades muito próprias, como vimos anteriormente neste trabalho.

De acordo com Kramer, Barbosa e Silva (2005) é preciso que a pesquisadora realize um esforço para descentrar o olhar adultocêntrico para se colocar no ponto de vista da criança.

Assim, o pesquisador ocupa um lugar que não é o lugar do outro, mas o seu próprio lugar. Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. (AMORIM, 2003, *apud* SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p.52).

A entrada em campo é, portanto, um grande esforço, tendo em vista que num espaço em que se dão as relações geracionais e intergeracionais, somos adultos, e identificados como tal, tanto pelos adultos quanto pelas crianças, e além disso somos adultos estranhos naquele espaço, pessoas com a qual os sujeitos não possuem contato anterior, portanto, é necessário estabelecer uma relação de respeito e confiança com o grupo.

Na pesquisa em questão, a entrada em campo foi marcada por uma esperada ansiedade e expectativa. Conheci a pedagoga do CMEI no grupo de estudos “Territórios, Infâncias e Desigualdades Sociais”, e no dia 17 de outubro de 2018 eu e

a orientadora fomos até o CMEI apresentar a pesquisa para a pedagoga e para a diretora.

Após a autorização, fui apresentada às professoras de referência da turma por intermédio da pedagoga da instituição, momento no qual apresentamos os objetivos da pesquisa para as três profissionais, sendo que na semana seguinte ao início da pesquisa entreguei o projeto de pesquisa para que as professoras tivessem os objetivos e a proposta da investigação por escrito. No retorno à pesquisa, em abril de 2019, o processo foi semelhante, fui apresentada às professoras do Maternal I por meio da pedagoga da instituição, momento no qual apresentei os objetivos da pesquisa.

No primeiro dia em que fui a campo, em 2018, não havia planejado permanecer, no entanto, fui convidada pelas professoras a já ficar na sala de referência do berçário único. A princípio fui bem recebida tanto pelas professoras quanto pelas crianças, embora as segundas demonstrassem certo estranhamento, o que era naturalmente esperado. Logo que cheguei as crianças ocupavam a sala de diferentes maneiras: algumas brincavam com blocos de montar, outras estão sentadas à mesa terminando o café. Em seguida a professora se senta com as crianças em roda para fazer a chamada, nesse momento ela me apresenta ao grupo de crianças explicando que irei ao CMEI toda quarta-feira (a professora indica no calendário preso à parede).

Busco causar menor impacto possível com a minha presença, me sento em um canto da sala e observo o que acontece. Considerando a estrutura física da sala e a organização do espaço, obviamente minha presença não passa despercebida, as crianças me enxergam como uma adulta e uma das primeiras coisas que buscam fazer é verificar se me relaciono com elas do mesmo modo que os outros adultos presentes nesse espaço, ou seja, as professoras.

Algumas crianças se aproximam e me entregam alguns brinquedos, outras me observam de longe e algumas ignoram a minha presença. Interajo com as crianças da forma mais natural possível, embora algumas delas ainda pareçam desconfiadas, como podemos observar no registro a seguir.

Santiago está brincando em um “cavalinho de plástico”, ele pega um carrinho e começa a bater um brinquedo no outro. Uma das professoras intervém e pede que ele pare. Santiago olha para a professora e para de bater o brinquedo. Quando a professora se vira de costas, Santiago volta a

bater o carrinho no brinquedo em que está sentado, ele sorri, e então percebe que eu estou observando. Santiago muda sua expressão e fica sério, me olha durante alguns segundos e então volta a bater um brinquedo no outro. Ele bate os brinquedos durante mais alguns segundos e para novamente, em seguida me olha. Percebe que eu não intervenho e então volta a bater os brinquedos, sorrindo. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 17 de outubro de 2018).

Ao me ver o observando Santiago relaciona a minha figura, que é de uma pessoa adulta, com a da professora, e imediatamente entende que deve parar de bater os brinquedos. As crianças compreendem, portanto, que os sujeitos presentes naquele espaço ocupam posições distintas, e que o adulto geralmente ocupa um lugar que é daquele que determina o que deve ser feito e o que não deve, gerando o que Vasconcelos (2010) chama de *constrangimentos estruturais*, em razão das diferentes posições que adultos e crianças ocupam em relação a detenção de poder na estrutura social.

Ficar quieta, não se mexer, não falar, não rir é o que os adultos querem em relação às crianças, por outro lado, defendem uma infância vivida, mas controlam todas as ações das crianças, inclusive punindo-as quando não correspondem às suas expectativas. Fica evidente que ao mesmo passo que a retórica dos adultos está em favor de uma infância vivida que respeite a criança como um agente social e que reconhece as suas especificidades, as ações daqueles estão voltadas para um habitus acumulado, ou seja, é preciso levar em consideração que este paradoxo da infância (James & Prout, 1998) está atrelado a constrangimentos estruturais e, por isso, as ações dos adultos não podem ser compreendidas desvinculadas desses constrangimentos. (*ibidem*, p. 128).

Quando ocupamos este espaço como pesquisadora, permeado por estas relações estruturais já estabelecidas, precisamos tomar cuidado para não gerar mais constrangimentos das crianças em relação a nossa presença. Essa relação de confiança é testada o tempo todo pelas crianças, como Santiago fez na cena descrita acima ao perceber que embora eu fosse uma adulta, não estabelecia regras em relação às suas ações. Ao longo da pesquisa isso se tornou mais visível, tanto para mim quanto para as crianças, que em diversos momentos solicitaram a minha presença na resolução de situações do cotidiano, inclusive na relação com as professoras.

Esse papel de entender o limite que ocupamos, tanto na relação com as crianças quanto na relação com os adultos se impõem como outro desafio, visto que

representamos um adulto a mais na sala, e isso toma ainda outra dimensão quando alguma das profissionais falta, e representamos também um adulto disponível para as crianças, aberto e atento aos seus movimentos. Ao perceberem isso, as crianças tomam diversas vezes a iniciativa de solicitar minha presença em alguma brincadeira, tal como as professoras solicitam minha presença em alguns momentos. Coutinho (2010) destaca nesse sentido, que:

No contexto da creche, e possivelmente em outros contextos em que se está com as crianças, o pesquisador vê-se frente a esses e alguns outros dilemas metodológicos em muitos momentos, e isso se deve a necessidade de investir na relação. É difícil fazer a escolha: estar com as crianças ou registrar aquilo que elas fazem, e isso ocorre em muitas situações, seja naquelas em que as próprias crianças se aproximam e parecem “aceitar” a sua presença ou parceria para alguma atividade, seja naquelas em que as profissionais se encontram em situações cotidianas nas quais a presença de um outro adulto significa mais atenção e tranquilidade para a criança (*ibidem*, p. 48).

É preciso estabelecer alguns limites em relação a atuação no espaço, as professoras nesse sentido foram bastante compreensivas, solicitando a minha ajuda apenas algumas vezes, depois que sinalizei qual era meu objetivo em campo. Quanto às crianças, foi preciso compreender que em alguns momentos era necessário deixar meu caderno de campo de lado e estar com as crianças, e momentos em que era preciso me distanciar um pouco mais da cena para conseguir transcrevê-la.

Outro aspecto importante na pesquisa com crianças, consiste na compreensão de que a criança ocupa papel ativo na pesquisa, portanto é necessário na pesquisa também um cuidado na escuta desses sujeitos, que envolve considerar que a linguagem oral não é a única central, visto que especialmente no caso dos bebês e das crianças bem pequenas as comunicações e ações se estabelecem também corporalmente, por meio de gestos e expressões (ROCHA, 2008).

A inclusão das crianças bem pequenas nas investigações também permite a inclusão de um ponto de vista que, geralmente, não se revela pela verbalidade, mas pela multiplicidade de formas comunicacionais que os humanos têm a sua disposição e ainda não foram silenciadas pela ação das diferentes estruturas sociais. (COUTINHO, 2010, p. 220).

Entre escutar as crianças, estar aberta às comunicações que os sujeitos estabelecem e as relações no contexto da creche, é comum que muitas vezes que a pesquisadora anseie e crie expectativas anteriores à pesquisa. Paulo Fochi (2015)

relata em sua experiência enquanto pesquisador com bebês sua postura inicial de “caçador” de registros, onde se documenta tudo o que acontece sem lapidar o olhar para aquilo que realmente se articula com os objetivos da pesquisa.

Em minha experiência inicial, tive a mesma sensação. Além de ter dificuldade de filtrar os momentos de participação, grande parte dos meus registros iniciais se deu mais sobre a ação social das crianças. Esse esforço de treinar o olhar vai se constituindo na medida em que relemos os registros, articulamos com a teoria e voltamos à campo, compreendendo também que nem sempre será possível captar tudo que se passa, portanto, a pesquisa também se trata de fazer escolhas.

Reconhecendo nosso lugar em campo, também vamos percebendo que não só a nossa presença altera significativamente as relações em campo, mas os instrumentos utilizados também vão mediando a relação com as crianças (COUTINHO, 2010) como expressam os registros do diário de campo a seguir.

Estou sentada em um canto da sala com meu caderno de registro de campo, enquanto estou anotando algumas coisas Davi se aproxima e pergunta “*livro?*”. Digo que sim, que é um livro em que posso escrever. Em seguida ele pergunta “*Davi pode?*”, direcionando sua mão para a caneta que estou segurando. Pergunto se ele quer escrever, e ele responde assertivamente. Já segurando a caneta Davi faz alguns desenhos no caderno, em seguida aponta para os traços desenhados e diz “*nome Davi*”, então pergunto “*você escreveu seu nome?*”, e ele responde que sim. Davi faz um novo desenho, dessa vez aponta e diz “*piu piu*”, em seguida me entrega a caneta e volta a se dedicar ao que estava brincando antes. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 17 de outubro de 2018).

Chego à sala por volta das 7h30, algumas crianças estão brincando enquanto outras estão chegando. Davi chega no colo de sua mãe, ela se despede e o entrega à professora. Ao descer no chão e me avistar o menino corre em minha direção para um abraço, em seguida, percebendo que estou sem meu caderno pergunta “*trouxe livro Ana, trouxe?*”. Digo que sim, mas que está guardado e vou pegar depois. Davi pergunta “*Depois o Davi pode?*”, se referindo a desenhar novamente no caderno. Digo que sim, e então Davi sorri e decide ir brincar com alguns carrinhos dispostos no chão da sala. (CADERNO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 24 de outubro de 2018).

Esses registros expressam que não só a presença do caderno de campo alterou a minha relação com Davi, nesse caso favorecendo a comunicação, como também marcava a minha presença na sala. As crianças ao longo de toda pesquisa

reconheciam que eu era uma adulta com um caderno, e solicitaram diversas vezes o uso dele, em alguns momentos pediam para desenhar no caderno quando eu estava com ele e em outros, quando o caderno estava guardado, perguntavam onde ele estava. Em outra análise, essa pode ser também considerada uma cena de acolhimento à participação das crianças, embora eu estivesse ali para olhar momentos de participação das crianças com as professoras como um outro indivíduo que ocupa aquele espaço sou interpelada pelas relações, tendo como dever ético a abertura de uma postura acolhedora.

Os registros sugerem também que Davi aceitou minha presença naquele espaço, esse é outro elemento ético importante na pesquisa com crianças.

Geralmente, quando se realizava pesquisa com crianças era necessário pedir autorização de participação para os adultos responsáveis pela criança, familiares e profissionais da instituição. No entanto, Ferreira (2010) chama atenção para a necessidade de realizar uma diferenciação entre os termos consentimento e assentimento, sendo o consentimento a autorização que é solicitada pelos adultos e o assentimento como sendo o reconhecimento de que as crianças são “capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação (...)” (*ibidem*, 2010, p. 164).

Isso não inclui somente pedir autorização oral das crianças, embora seja também um elemento constituinte do assentimento, mas quando se trata de bebês e crianças bem pequenas é necessário um olhar atento a observar se de fato as crianças estão se sentindo confortáveis com a presença da pesquisadora.

Na pesquisa de campo que compõem este trabalho, a ideia de iniciar a pesquisa no final de 2018 e continuar no primeiro semestre de 2019 com o mesmo grupo de crianças levou em consideração o desejo de que as crianças se sentissem menos desconfortáveis com a minha presença. Na minha primeira ida a campo, em 2018, percebi que nem todas as crianças aceitaram minha presença num primeiro momento, o que era esperado, e tentei respeitar o espaço das crianças, não forçando uma aproximação, mas deixando uma abertura para que se aproximassem caso se sentissem confortáveis e seguras.

Durante o processo de investigação, pude perceber como algumas crianças foram aceitando minha presença aos poucos, dois excertos de um registro feito deixa explícito esse processo de assentimento das crianças.

Leticia desde o primeiro dia em que cheguei evita se aproximar de mim. Ela me observa de longe e desvia o olhar o quando a olho novamente. Evito tentar uma aproximação, respeitando o espaço de Leticia. Hoje, enquanto Nicolas e Maria C. trazem alguns brinquedos próximos a mim, Leticia se aproxima também, apesar de manter certo distanciamento ela me observa pegar os brinquedos que as outras crianças trazem. Em seguida coloca um brinquedo próximo a mim e me olha, mas quando vou pegar o brinquedo ela o retira novamente. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 31 de outubro de 2018).

As crianças já almoçaram e enquanto duas das professoras realizam a troca de fraldas a outra organiza os colchonetes para que as crianças durmam. As crianças que ainda não trocaram a fralda ficam sentadas em um tapete, esperando. Me sento próximo a elas, e então Davi resolve brincar de se esconder com o lenço que tenho em meu pescoço. Santiago, Samuel e Giovana parecem gostar da brincadeira e pedem para fazer também. Resolvo tirar o lenço do pescoço e entregar para cada uma das crianças, para que brinquem de se esconder também. Leticia ri enquanto as outras crianças brincam de se esconder, mas não pega o lenço. Quando eu seguro o lenço ela me observa com a expressão séria. Pergunto então se ela quer o lenço, então ela o segura em sua mão, em seguida cobre o rosto com o lenço. Alguns segundos depois tira o lenço do rosto e sorrindo diz “achou!”. Depois que coloco novamente o lenço em meu pescoço Leticia se senta em meu colo. Agora parece ter aceitado minha presença na sala. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 31 de outubro de 2018).

De acordo com Graue e Walsh (2003) agir eticamente significa assumir uma atitude de respeito com as pessoas, colocar-se no lugar do outro e imaginar como seria estar naquela posição. Em geral as crianças negociam essa permissão com os adultos, mas muito pouco acontece ao contrário, raramente os adultos solicitam autorização das crianças.

No caso da pesquisa com crianças, o (a) investigador (a) é o sujeito estranho naquele contexto, portanto, precisa colocar-se numa posição de quem solicita autorização das crianças, reconhecendo inclusive quando elas não verbalizam que não querem participar, mas indicam por meio de gestos. Graue e Walsh (2003) afirmam que a postura do (a) pesquisador (a) precisa ser a de uma pessoa humilde, que negocia a entrada em campo com os sujeitos e reconhece que “as crianças são inteligentes, sabem fazer sentido e querem ter uma vida confortável.” (*ibidem*, p.77).

Como pudemos perceber, estar efetivamente em campo, se constitui uma experiência particularmente desafiadora de ser vivenciada, que envolve desafios e compromissos.

5. “Ter parte, fazer parte ou tomar parte?”: As relações entre adultos e crianças na creche

“Walter Benjamin escreveu: “Que ‘as coisas continuem como antes’: eis a catástrofe.” A infância é promessa de começo, testemunho do eterno retorno do novo e, portanto, de adiamento da catástrofe. Talvez seja por isto que todo poder conservador busque domesticar a infância: para manter um estado de coisas é preciso, injustamente, conter o indeterminado. Todavia, isto não é senão um modo grotesco de fracassar. Sejam quais forem as forças, a infância resiste: condição e promessa do vivo, ela afirma a persistência inegociável da mutação.”
(Júlia de Carvalho Hansen e Maria Carolina Fenati)

Para a análise dos dados retomamos os objetivos propostos no início deste trabalho, buscando identificar os modos e estratégias de participação dos bebês e das crianças bem pequenas, identificar como são criados contextos e estratégias que promovam a participação infantil no contexto da creche e compreender como o direito à participação é entendido pelas professoras que trabalham com esse grupo.

Portanto, este capítulo será subdividido em quatro seções, buscando responder aos objetivos iniciais da pesquisa, em diálogo com a perspectiva interpretativa da Sociologia da Infância.

5.1 “Qual dos dois vocês querem?”: A participação por consulta

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva.
Ou se calça e luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva.
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares.
Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro [...]
Cecília Meireles

Como já vimos no capítulo “*Afinal, o que é participação?*” o conceito de participação e sua compreensão não são tão simples, no contexto da creche o entendimento do que significa participar pode levar as professoras que trabalham com

crianças entenderem a participação como uma escolha que é feita por meio da consulta do adulto, como nos aponta Hart (1992 *apud* FERNANDES, 2005) ao falar da *consulta e informação*.

As crianças, nesses casos, não são levadas em conta em suas opiniões, o adulto consulta as crianças nos momentos em que considera relevante e seleciona um número de opções para que elas escolham. Essa posição dá ao adulto uma falsa sensação de promoção da participação infantil.

No contexto dessa investigação, não foi difícil encontrar situações em que as professoras ofereciam opções para as crianças, e essa é uma cena que se repete em diversas instituições de Educação Infantil. A escolha de um livro para contação de história, a escolha de qual brinquedo disponibilizar ao grupo naquele momento, escolha de qual “cantinho” brincar, sempre com opções pré-definidas pelos adultos, como podemos observar nos registros a seguir.

Uma das professoras se senta no tapete com as crianças, tenta começar a chamada, mas as crianças parecem não se interessar naquele momento. Sem sucesso, a professora em tom de empolgação diz “vamos ouvir uma história então”, ela se levanta e pega na estante próxima ao tapete dois livros, em seguida pergunta “qual dos dois livros vocês querem?”, algumas crianças escolhem o primeiro livro, outras observam, a professora decide que vai contar aquele que foi mais “votado” pelas crianças. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 25 de abril de 2019).

As professoras organizam dois espaços na sala para que as crianças brinquem, entre elas decidem que nas mesas colocarão massinha e nos tapetes blocos de montar. Em voz alta, perguntam às crianças em qual dos dois espaços querem brincar. Quando o número de crianças ultrapassa o número de lugares disponível na mesa, as outras crianças são direcionadas para a brincadeira que acontece no tapete. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 16 de maio de 2019).

Na primeira cena podemos dizer que há uma escuta do movimento das crianças no momento da organização da chamada, a apresentação de opções de livros para as crianças demonstrou uma tentativa por parte da professora em propor algo que envolvesse o grupo, embora como sabemos a participação tome uma dimensão muito maior e que de acordo com Bordenave (1994) se constitui como uma necessidade fundamental dos seres humanos.

Se levarmos em consideração a perspectiva de participação de Bordenave (1994), em que participar significa ter parte, fazer parte e tomar parte, podemos considerar que quando se trata de participação por consulta as crianças fazem parte mas não tem parte, portanto, integram o grupo, mas nem sempre suas especificidades são levadas em conta, a não ser quando o adulto decide.

Essa parece ser uma estratégia muito comum utilizada nas instituições de educação infantil, que dá a falsa sensação de que as crianças estão participando. A mudança de uma prática tão presente nesses contextos só é possível na medida em que os adultos que trabalham com crianças passam a compreender o que de fato é a participação infantil, que implica mais do que uma consulta ao grupo de crianças, mas a consideração e abertura à ação desses sujeitos.

Outro elemento que pode ser observado nas duas cenas é a tentativa de organização das crianças e do espaço, no sentido de manter a ordem na perspectiva do adulto. De acordo com Barbosa (2006) o espaço diz muito sobre a proposta pedagógica na medida em que se revela propício ou não para a aprendizagem do grupo de crianças, levando em conta suas particularidades. Horn (2004) vai dizer nesse sentido que nenhum espaço é neutro, portanto, o espaço pedagógico é um retrato da relação entre adultos e crianças, e se esse espaço se centra na figura do adulto, muito pouco ele leva em consideração o grupo de crianças e a consideração da sua participação.

Assim, é igualmente importante destacar que a participação das crianças nas opções e decisões no coletivo da escola não se reduz à atenção aos desejos individuais e interesses momentâneos de um grupo, muito menos à espera dos adultos pela “clareza” das “palavras” que comunicam interesses ou opiniões naquilo que as afeta no coletivo. Antes, supõe considerar que a participação das crianças na gestão da escola acontece processualmente, em diferentes níveis, o que implica mudanças nas práticas cotidianas. (...) Talvez a experiência de vida coletiva em um ambiente de respeito, diálogo e participação possa oferecer para as crianças um modo de ser e estar que encaminha para relações mais democráticas, além de construir uma sociedade mais solidária e, portanto, sustentável. (BRASIL, 2009, p.66-67).

Um espaço de participação coletiva supõe adultos e crianças participando e tomando decisões em proporções iguais, quando uma das partes tem sua decisão levada mais em conta então o outro grupo encontra-se em posição desigual na contribuição das decisões.

Segundo Rosemberg e Mariano (2010) as relações de dominação na estrutura social não se configuram apenas por meio das categorias de classe, raça, gênero ou etnia, mas a hierarquização das idades coloca o adulto em posição de dominação e poder, e embora essas relações se deem no centro das estruturas sociais, tal colocação produz efeitos nos discursos e práticas sociais.

5.2 “Acho que eles já se dispersaram”: Quando as crianças reivindicam a participação

Que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas por meio das próprias crianças”. (MALAGUZZI, 1999 *apud* FOCHI, 2015, p. 45)

Se pensarmos a participação atravessada pelas relações intergeracionais e compreendida como necessidade fundamental dos seres humanos (BORDENAVE, 1994), podemos esperar que as crianças como sujeitos ativos não se mantenham de maneira passiva, mesmo quando os adultos realizam esforços para que isso aconteça.

Vamos analisar agora algumas cenas do diário de campo em busca de compreender o modo como as crianças reivindicam a participação, alteram as relações e, portanto, mudam o curso da rotina na creche.

As crianças estão sentadas em roda enquanto uma das professoras realiza uma contação de histórias. Bernardo se levanta e começa a correr pela sala. Maria B. direciona o olhar para a cena e observa atentamente, ela sorri, pois parece ter achado engraçada a cena, em seguida se levanta e começa a correr também. Apesar do chamado das professoras as crianças parecem estar envolvidas na brincadeira. Elas correm até um lado da sala, depois até o outro, enquanto dão risada. Em alguns momentos Maria B. para, observa Bernardo e em seguida retorna a correr. Santiago também se levanta, mesmo sob reprovação de uma das professoras. As crianças correm por cerca de dois minutos, entre curtos intervalos onde param para olhar e observar uns aos outros, então outras crianças começam a se levantar. As professoras parecem ter desistido de chamar as crianças, elas resolvem guardar o livro após uma delas dizer “*acho que eles já se dispersaram*”. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 24 de outubro de 2018).

Embora as professoras decidam encerrar a atividade proposta e ceder espaço para que as crianças atuem no espaço da creche, a fala de uma das professoras supondo dispersão do grupo indica que o que foi proposto pelos adultos é o certo, ao que deve-se dedicar atenção, e o que as crianças fazem é dispersar-se destas atividades. Se tomarmos a análise por outra perspectiva, nesta mesma cena as crianças se relacionam entre si e com o espaço, testam a distância entre um lado da sala e outro, e dão outro sentido a esse espaço, evidenciando sua ação social. Coutinho (2010, p. 129) aponta nesse sentido que:

A experimentação por meio do corpo permite que as crianças, de modo geral, se apropriem e elaborem saberes sociais em uma dinâmica bastante ativa, o que por vezes entra em choque com a lógica institucional que tende a padronizar os comportamentos, já que possuem uma estrutura centrada em tempos e espaços homogêneos para determinadas ações.

Vasconcelos (2015) registra uma cena parecida com a que presenciei em sua pesquisa acerca da participação das crianças bem pequenas, a autora traz uma reflexão sobre o papel que o adulto assume nesses momentos, que é o daquele que quando percebe que as crianças direcionam seu foco para outro interesse que não o seu busca ou reprimir o comportamento ou autorizá-lo, como se as crianças já não estivessem realizando a ação sem autorização do adulto, portanto parece que a postura do (a) professor (a) “precisa garantir que as ações das crianças tenham sido autorizadas por eles, mesmo quando não são.” (*ibidem*, p. 82).

Quando as crianças vão contra o que é imposto não significa que suas ações estejam esvaziadas de sentido ou aprendizagem, a transgressão, de acordo com Jenks (2005) é própria dos sistemas normativos, e no caso das crianças a transgressão se dá porque os sistemas seguem um padrão criado pelos adultos, esses processos que as crianças constituem questionam e expõem esses sistemas, criando movimentos alternativos à lógica adultocêntrica instituída.

Quando as crianças se relacionam entre pares, como no registro do diário de campo que observamos anteriormente, são capazes de se envolver e desenvolver uma aprendizagem, como nos aponta Delalande (2012):

As noções de socialização entre pares e de transmissão cultural são as mais usadas no trabalho dos cientistas. O termo aprendizagem é monopolizado

para designar o que os adultos inculcam nas crianças e, de maneira ainda mais restrita, o que os professores ensinam aos alunos, longe de uma concepção ampliada desse termo, na qual qualquer troca pode levar a uma aprendizagem, quer horizontal, entre crianças, quer vertical, de adultos para crianças. (DELALANDE, 2012, p.66).

Nesse mesmo sentido, Prout (2005 *apud* TEBET, 2013) afirma que as crianças negociam com as estruturas e expectativas ao se redor para se tornarem o que desejam ser, - rompendo com as normas geralmente binárias que estabelecem dualidade entre masculino e feminino, natureza e cultura, adulto e criança - e criando novas lógicas, que por vezes são categorizadas pelos adultos como dispersão ou bagunça, como no registro a seguir.

As crianças estão em um momento chamado de brincadeira “livre”, algumas bonecas e brinquedos diversos são postos no tapete, perto do espelho se localiza o cantinho do salão de beleza, onde algumas crianças se concentram, e muito próximo ao tapete está posto um móvel pequeno que imita uma cozinha, com painéis, pratos, copos e talheres de plástico. Davi se aproxima do móvel e escolhe uma panela, em seguida parece colocar algo dentro, enquanto se aproxima de mim usa um garfo de plástico para mexer o que está preparando e diz “*tia, olha eu tô fazendo uma comida*”. Davi caminha novamente em direção à cozinha selecionando outros elementos para o preparo da sua comida. Enquanto está envolvido na brincadeira, uma das professoras olha e em voz alta diz “*ah, mas olha lá o Davi fazendo bagunça na cozinha, é pra brincar no tapete agora*”. Davi muito atento ao que diz a professora e ao preparo de sua comida responde dizendo “*não é bagunça tia, eu tô brincando*”. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 30 de maio de 2019).

Embora a transgressão pareça ser desobediência, e essa parece ser uma ideia internalizada, Gusmão (2003) vai dizer que essa é uma atitude que a criança toma de perceber que a lógica e o mundo adultos é contraditória a partir da perspectiva infantil, como na cena em que Davi brinca de cozinhar, e que de fato, não representa uma bagunça, mas sim uma ação não aprovada pelas professoras, portanto, quando a criança quebra uma regra ela está testando os sentidos das ações e do contexto.

Ainda no contexto desta investigação uma cena registrada nos provoca a pensar como tanto adultos quanto crianças entendem a transgressão como desobediência.

As crianças estão brincando na areia, em um espaço que se situa na entrada da instituição e que parece ser de grande interesse desse grupo, principalmente porque é o local onde se encontra um grande escorregador que possui um pequeno túnel entre a escada e o escorrega. Nicolas, Bernardo e Miguel sobem pelo escorrega, após atravessarem o túnel olham para trás para esperar Yan. Os quatro riem da cena, em seguida ficam em pé em frente ao escorregador. Bernardo acena em minha direção e sorri. Nicolas desce pelo escorregador, em seguida Bernardo e Yan também escorregam. Quando Miguel vai escorregar ele tenta descer com as pernas dobradas, quase tentando ficar em pé, e quase cai. A professora diz “ai, Miguel, Miguel, é pra descer assim?”, o menino se levanta, caminha, sorri e em seguida olha pra trás e diz “eu não gosto de obedecer”, a professora sorri e diz “é, eu bem sei que você não gosta de obedecer”. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 18 de abril de 2019).

Mesmo que levado em tom de brincadeira pela professora, tanto os adultos quanto as crianças entendem a desobediência como um comportamento infantil em relação às normas dos adultos, como nos mostra Vasconcelos (2010) em sua dissertação quando uma das crianças participantes da pesquisa afirma que a pesquisadora vai ter que aprender a desobedecer se quiser aprender a ser criança.

Como forma de concluir essa seção vamos retomar alguns pontos que nos ajudam a pensar na participação infantil no contexto da creche.

De acordo com o dicionário, *reivindicar* significa “demandar esforços para recuperar algo que está na posse de outra pessoa” ou “empenhar-se para reaver, recuperar”. Como vimos nos registros de campo, podemos dizer que a postura das crianças foi a de reivindicar o direito à participação por meio das transgressões.

A relação entre adultos e crianças ao hierarquizar as posições de poder impossibilita que a participação na creche seja compartilhada, e que possam permitir que as professoras aprendam a olhar para as particularidades das crianças e seus desejos, construindo uma participação exercida na coletividade e com as crianças. Na próxima seção vamos ver que situações em que a participação é compartilhada, em que a escuta e a ação das crianças são acolhidas pelos adultos, abrem espaço para que tanto as professoras quanto as crianças possam aprender de maneira saudável, acolhedora e com contexto e sentido.

5.3 “Cadê o bicho?”: Quando a participação é compartilhada entre adultos e crianças

Desinventar objetos.
O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear.
Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.
Ou uma gravanha.
Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.
(Manoel de Barros)

Se vimos que a rotina da creche é marcada por regras, empasses e transgressões, vamos ver que esse também pode ser um espaço de acolhimento à participação das crianças. Foram selecionadas três cenas para análise em que identificamos a participação das crianças, descritas a seguir.

Davi, Erica, Santiago e Samuel encontram um inseto no canto do chão da sala de referência. Eles se agacham e observam o inseto. Davi se levanta, surpreso, e avisa à professora que encontrou um “bicho”. A professora, em tom de empolgação, pergunta onde está o “bicho”. As crianças mostram para a professora onde está e ela demonstra interesse em ver o que as crianças encontraram: “que legal, vocês encontraram o bicho, será que tem mais algum na sala?”. Em seguida Davi, Erica, Santiago, Samuel, Giovana, Nicolas, Maria C., Leticia e Yan se mobilizam a investigar nos espaços da sala se há mais algum inseto. Yan se apoia em um brinquedo para olhar pela janela e ver se tem algum inseto lá fora. Depois de não encontrar mais nenhum inseto, as crianças voltam a acompanhar o inseto que estava no chão e ficam o observando atentamente por cerca de cinco minutos, até que ele se esconde por baixo do tapete. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 7 de novembro de 2018).

As professoras organizaram um novo cantinho na sala referência, em frente ao espelho está posicionada uma cadeira e ao seu lado um pequeno móvel com pentes e elásticos de cabelo. Davi e Santiago escolhem um pente e colocam em frente aos olhos, como se estivesse representando um óculos. Os dois se olham no espelho, em seguida riem. Davi e Santiago parecem envolvidos na brincadeira, em direção à professora Davi diz “*olha*”, a professora parece não dar muita importância. Davi e Santiago decidem ir até o banheiro, que é compartilhado com a turma de Berçário I. Uma das professoras do berçário está no banheiro. Santiago e Davi colocam novamente o pente em frente aos olhos, e mostram à professora, que em tom de surpresa pergunta:

- Professora: o que é isso?
- Davi e Santiago: um pente!
- Professora: nossa, que legal! O que ele faz?

Davi agora aponta com o pente em direção à professora, Santiago faz o mesmo, como se estivessem fazendo uma mágica ou algo parecido.

- Davi: é do homem aranha.

A professora reage como se tivesse sido atingida pela “mágica”. Davi e Santiago riem. Em seguida apontam novamente o pente para a professora que tem uma reação parecida com a anterior. A cena é repetida duas ou três vezes mais, depois os meninos voltam para a sala. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 09 de maio de 2019).

As crianças estão brincando no solário, espaço externo à sala de referência. No espaço são dispostos pelas professoras cordas, bolas e gangorras que imitam animais. Saulo escolhe uma gangorra para se balançar, o brinquedo cai. Ayla se aproxima de Saulo e diz que o jacaré precisa ir ao médico. Diego e Emily ajudam a puxar o brinquedo para perto da parede, onde fica o médico. Sarah, Miguel e Maria B. se aproximam para ajudar. As crianças cuidam do animal, e enquanto empurram ele pelo solário uma das professoras pergunta o que aconteceu com o jacaré. As crianças indicam que ele caiu na água, a professora sugere que eles usem uma corda para retirar ele da água. O grupo passa a corda no jacaré e o puxam. As crianças conseguem tirá-lo da água. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 07 de junho de 2019).

Na primeira cena a ação de investigar é mobilizada pelas crianças, quando Davi, Erica, Santiago e Samuel encontram o inseto estão expressando a ação social das crianças, nesse sentido, a presença do adulto acolhedor à participação do grupo consegue exercer o papel de mediação da ação, abrindo novas possibilidades e dando tempo e espaço às crianças. De acordo com Vasconcelos (2010) a participação consiste no compartilhamento de poder, de tal modo que “em situações em que as crianças possuem mais poder, são elas que decidem sobre a sua partilha e a participação de outros nas tomadas de decisões.” (*ibidem*, p. 153).

Desse modo, podemos ver que nas duas primeiras cenas são as crianças que buscam incluir os adultos em sua ação, e ao encontrarem um adulto disponível, aberto e interessado ao que propõe, ampliam as possibilidades de aprendizagem. Na terceira cena a professora aparece novamente como mediadora, sem a postura de determinar ou definir, mas sugere possibilidades e alternativas para as crianças. De acordo com Brougère (2012) participação e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, pois aprender

[...] 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. (*ibidem*, p. 313).

Se aprender significa participar e participar inclui ter suas especificidades levadas em conta (VASCONCELOS, 2010), podemos dizer que nas cenas observadas as crianças participaram, no sentido de *tomar parte*.

Quando falamos em participação compartilhada (WYNESS, 2012) estamos considerando um diálogo entre adultos e crianças, em que adultos estejam abertos a flexibilizar a rotina e o planejamento para incluir o que as crianças trazem. Morrow (1999 *apud* CASTRO, 2010) enfatiza que as crianças “não querem decidir tudo sozinhas em suas vidas, mas querem ser incluídas nas discussões em que os adultos decidem coisas que lhes dizem respeito.” (p.127).

Nas três cenas de participação das crianças a relação entre pares e a presença de um adulto que está aberto a compartilhar a participação aparecem como elemento presente. Na primeira cena, as crianças investigam elementos do cotidiano e do contexto, de modo que não vemos a presença de muitos objetos na ação, o que possibilita a pesquisa das crianças é a disponibilidade de tempo, de espaço e da relação com o outro. Quando Yan busca olhar pela janela para procurar mais insetos, só é possível que constate que não encontrou nenhum porquê foi possível que se pudesse olhar para a janela naquele momento, embora permanecer na janela não fosse permitido em outras situações observadas.

Na segunda e na terceira cena a brincadeira aparece como elemento que indica a participação, aqui sim os objetos ocupam um lugar importante na brincadeira. Vasconcelos (2015) observa em sua pesquisa de campo que a brincadeira funciona como estratégia de participação das crianças aparecendo como um dos seus interesses de aprendizagem, e que elementos do próprio cotidiano funcionam como possibilitadores ou não da participação.

A participação requer parceria, requer confiança, requer fundamentalmente disponibilidade para lidar com o desconhecido que o encontro com o outro me oferece. O cotidiano é o pano de fundo, as curiosidades das crianças são o desconhecido, já a disponibilidade de investigar essas duas dimensões é a abertura do adulto a uma ação pedagógica participativa. (VASCONCELOS, 2015, p. 45).

De acordo com Vasconcelos (2010) reconhecer o papel que o adulto ocupa no sentido de viabilizar a participação das crianças não se trata de torná-lo responsável por definir quando, como e se as crianças participam, mas de reconhecer que as

crianças são capazes e a partir daí assumir como responsabilidade a disponibilidade de meios, estratégias e abertura para que a participação infantil aconteça.

Portanto, vimos nesta seção que as crianças participam do cotidiano da creche, e que quando há o reconhecimento e o respeito à sua competência abrem-se possibilidades para que elas tomem parte da creche e do seu direito a participar.

Nesse sentido, quando se fala em participação infantil não está se dizendo que a presença do adulto não deve ser levada em conta, muito pelo contrário, a intenção é deslocar o papel desse adulto que se situa no centro da ação pedagógica e colocá-lo lado a lado com a criança, o que implica em um “compartilhamento de poder” (VASCONCELOS, 2010, p.33).

5.4 “Ele não quer participar”: O que os adultos compreendem por participação?

A professora pede que as crianças se sentem no tapete. Em seguida, posiciona uma cadeira em frente ao grupo e se senta. A professora começa a fazer a chamada. Bernardo se levanta, sem se mover o menino permanece parado, em pé. A professora pede que ele se sente e Bernardo atende a solicitação. Alguns segundos depois Bernardo se levanta novamente, agora tenta alcançar alguns brinquedos dentro das caixas que estão próximas a ele. A professora pede que ele se sente novamente. Bernardo se senta, mas se levanta em seguida. A professora levanta do seu lugar e leva Bernardo próximo a ela, em seguida diz “*ele vai sentar aqui porque ele não quer participar*”. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 30 de maio de 2019).

Pudemos observar no decorrer deste trabalho que o contexto da creche é marcado por diferentes práticas que podem ou não possibilitar a participação das crianças. Nesse sentido, compreendemos que o modo como o adulto organiza sua prática está ligado à sua concepção de criança, infância e participação.

Na cena descrita no início desta seção a professora parece entender o movimento de Bernardo como indicativo à não participação, embora o fato de as outras crianças permanecerem sentadas não garantisse que estivessem participando. Considerando isso, buscamos compreender quais as concepções de participação infantil das professoras que trabalham com as crianças bem pequenas dessa

investigação. Foi realizada uma entrevista em grupo focal, com três professoras de referência do grupo Maternal I.

Nos parece útil nesse sentido compreender não só como as professoras compreendem a ideia da participação infantil, mas como essa compreensão se dá no contexto de trabalho dessas profissionais enquanto equipe que planeja e constrói conjuntamente as questões referentes às crianças e ao cotidiano da creche.

A seguir apresentaremos o perfil das profissionais, que serão identificadas como *professora A*, *professora B* e *professora C*, respeitando a opção de não exposição do nome pelas professoras no termo de consentimento.

	PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C
A quanto tempo você se formou?	11 anos	10 anos	8 anos
A quanto tempo trabalha na área da Educação Infantil?	13 anos	18 anos	10 anos
Sempre trabalhou com essa faixa etária (bebês e crianças bem pequenas)?	Sim	Sim	Sim

A primeira pergunta feita às professoras se refere às suas **concepções de criança e infância**.

((P. A)) – Criança *pra* mim é brincar, viver, compartilhar.

((P. C)) – É socialização, bem-estar, integração, convívio criança-criança, eles fazem muita troca a gente percebe né.

((P.B)) – É, ter direitos né.

((P. A)) – Assim, eu diferencio criança e infância, porque bem antigamente a gente era criança e tinha infância, hoje em dia tem criança, mas parece que a infância *tá* sendo meio esquecida e que a criança precisa ter.

((P.C)) - É que na verdade, o dia a dia de hoje faz com que a criança viva mais na escola, né, e não tenha aquele convívio familiar. Querendo ou não a gente brincava mais na rua, a gente brincava mais livre, solto. Hoje em dia a gente percebe que as crianças têm contato mais com a tecnologia, com a tela né. O pai chega em casa, dá banho e dá comida e põe um desenho, alguma coisa assim.

((P. A)) É... porque antigamente quem sempre cuidava da gente era a mãe da gente né, hoje em dia é mais dentro da escola com as professoras.

((P.C)) É mais fechado né, a infância.

Na primeira fala a *professora A* identifica o brincar como um elemento que constitui e integra a infância. A fala da *professora C* apresenta a socialização como definição de criança, sendo compreendida como aspecto social, indicando a relação

entre pares. A fala da *professora B* reconhece a criança como sujeito de direitos, e parece fazer referência ao brincar, compartilhar e socializar como alguns desses direitos.

Ao serem perguntadas sobre as suas concepções de infância a *professora A* destaca compreender uma diferenciação entre infância e criança. A professora faz referência ao período da sua própria infância indicando que há mudanças, que segundo ela, ocasionam no esquecimento da infância. Embora em tom crítico, a fala da professora indica percepção de que há mudanças no modo como a infância é vista e vivida socialmente, tal como nos aponta a corrente estrutural da Sociologia da Infância ao conceitualizar esse período como categoria social que se altera a partir das configurações históricas, sociais, culturais e da própria transição dos sujeitos que a compõem (SARMENTO, 2005; ALANEN, 2009; QVORTRUP, 2010).

As falas seguintes atribuem como razão das mudanças na infância as novas tecnologias, as alterações na composição familiar dos papéis exercidos no interior da família em relação à responsabilidade das crianças e à própria existência e ampliação da creche. De acordo com Finco, Gobbi e Faria (2005) a década de 70 é marcada pela luta do direito à creche, liderada pelo movimento feminista e pelas mulheres operárias e trabalhadoras, que reivindicavam o direito a trabalhar e de um espaço de cuidado para seus filhos. A partir daí, a educação das crianças de 0 a 6 anos deixa de ser apenas uma tarefa doméstica e passa a ser realizada na esfera pública, em creches e pré-escolas.

Em seguida, pergunto sem **em seus processos formativos as professoras tiveram alguma discussão acerca da participação infantil e o que elas entendem por participação infantil.**

((P. A)) – Você diz protagonismo?

((Pesquisadora)) – Vocês já ouviram o termo ou a palavra participação infantil?

(+)

((P. B)) – Não...

((P.C)) – Participação não, a gente *tá* trabalhando hoje em dia o protagonismo né, que é ouvir as crianças né, a escuta das crianças. Trabalhar em cima do que a criança nos traz né, nos mostra o que *tá* precisando.

((P.A)) – É a participação deles no contexto geral, tanto na rotina da sala quanto em casa né, eu acho que deve ser isso. É participar...

((P.B)) – Escuta. Ouvir a criança, tudo né.

((P.C)) – Fazer com que eles participem de tudo.

((P. A)) – *Que nem* aqui no CMEI tem ali o *conselhinho*, que as crianças participam nas eleições, acho que é isso.

Quando pergunto sobre a participação infantil a *professora A* apresenta o protagonismo como resposta, pergunto novamente sobre o termo participação e então há uma breve pausa. A *professora C* confirma que não ouviram falar sobre, mas traz novamente o protagonismo como o que mais se aproxima de participação, definindo-o como escuta das crianças.

Alguns autores como Cussiánovich (*apud* COUTINHO, 2013) apresentam a noção de participação protagônica como processo que ocorre socialmente e como condição central dos seres humanos. Novamente retomamos a perspectiva de que a participação implica no protagonismo dos sujeitos envolvidos na ação e na relação, que nesse caso inclui as professoras e as crianças, tal como nos aponta Alanen (2009) e Wyness (2012).

Nesse sentido, a fala das professoras não está completamente deslocada da perspectiva que tomamos neste trabalho, isso fica evidente quando na pergunta seguinte as professoras compreendem a participação também como escuta das crianças. A *professora A* reconhece ainda que a participação das crianças se dá em todos os contextos dos quais fazem parte ao dizer que a participação acontece tanto na rotina da sala quanto na casa das crianças. Em uma fala seguinte, a professora apresenta como modelo de participação o *Conselhinho*, instância onde as crianças participam de um processo de eleição da escolha de crianças que representem o grupo nas decisões relativas ao CMEI que afetam as crianças, esse é o que poderíamos chamar de participação por representação, modelo bastante presente nos processos e nas sociedades democráticas (FERNANDES, 2005; TREVISAN, 2014).

Moss (2008 *apud* VASCONCELOS, 2010) afirma que a prática democrática também é um processo importante no sentido de incluir todos os sujeitos nas tomadas de decisões que lhes afetam.

Por que é importante uma prática democrática em geral e em particular na educação infantil? Isto pode ser explicado em poucas palavras: a participação democrática é um princípio importante de espírito público, é um meio através do qual as crianças e os adultos podem participar na tomada de decisões em relação a si próprios, aos grupos a quem pertencem, e a sociedade que estão inseridos. (MOSS, 2008 *apud* VASCONCELOS, 2010, p.33).

Podemos considerar então que uma prática democrática é um dos meios pelos quais os sujeitos podem participar no sentido de tomar parte, construindo e constituindo uma perspectiva democrática da instituição.

Em relação à promoção da participação infantil a fala da *professora C* parece reconhecer a necessidade de adultos que criem condições para que as crianças participem ao dizer que participação é “*fazer com que eles participem de tudo*”. Ou ainda, em outra perspectiva, a fala pode ter indicado uma concepção por parte da professora em que a participação das crianças só é possível se o adulto “fizer com que as crianças participem”.

Nesse sentido, perguntei **como as professoras acham que as crianças participam e se elas já presenciaram momentos de participação das crianças.**

((P.C)) – Como elas demonstram isso?

((Pesquisadora)) – Isso, de que modo elas participam da rotina e do cotidiano?

((P.A)) – Sinceramente, quase nada. Mas isso é erro da gente, a gente ainda tá no método...tá no quadradinho, tipo, nós (+) ah faz isso, faz aquilo...

((P.C)) – A gente que vai e faz na maioria das vezes.

((P.A)) – Na maioria das vezes!

((P.C)) – Nossa concepção foi essa né, a gente foi criada assim, o adulto no centro do comando, sem deixar que a criança tivesse essa liberdade, autonomia de, de...

((P.B)) – Participar!

((P.C)) – A gente ainda não saiu do quadradinho, tá começando a...

((P.A)) – A gente quer, mas quando chega na hora...

((P.B)) – Tá tão automático.

((P.A)) – Chega na hora vai e faz.

(+)

((Pesquisadora)) – Mas pensar sobre isso é importante, né?

((P.A)) – Sim, sim!

((P.C)) – A gente tá iniciando esse trabalho deles, de deixar eles...a fala né.

((P.C)) – A gente percebe às vezes em brincadeiras né...

((P.A)) – Em brincadeiras! Em algumas rotinas da sala.

((P.C)) – Que a gente vê que eles vão e fazem sozinhos...até na rotina, na hora do lanche que eles adoram ir lá e buscar a cadeira, tipo, sem a gente pedir, eles vão lá...

((P.A)) – E é uma participação, eu acredito que é uma participação, coisas que muito é a gente que vai lá e pega.

((P.C)) – Eles gostam muito de ajudar né, arrumar as coisas.

((P.A)) – É que pra nós, a gente sempre fala que tá ajudando né, mas é uma participação.

((P.B)) – É, na organização né.

As professoras iniciam a fala reconhecendo que há uma distância entre o que pensam o que realmente acontece na prática, sendo esse um processo difícil segundo elas, quase automatizado. A centralidade do adulto nas relações e nas tomadas de

decisões também é reconhecida, dando a entender que essa é uma concepção que se fez presente tanto no período de formação delas quanto nas suas infâncias.

De acordo com Vasconcelos (2010):

Fica evidente que ao mesmo passo que a retórica dos adultos está em favor de uma infância vivida que respeite a criança como um agente social e que reconhece as suas especificidades, as ações daqueles estão voltadas para um habitus acumulado, ou seja, é preciso levar em consideração que este paradoxo da infância (James & Prout, 1998) está atrelado a constrangimentos estruturais e, por isso, as ações dos adultos não podem ser compreendidas desvinculadas desses constrangimentos. (*ibidem*, p.128-129).

Ao mesmo tempo que as professoras reconhecem a importância da escuta das crianças e do acolhimento às suas formas de participação, encontram empasses que estão diretamente ligados a uma concepção de docência, que por muito tempo colocou o (a) professor (a) no centro do processo e ligados também às relações estruturais presentes entre adultos e crianças, que Vasconcelos (2010) chama de constrangimentos estruturais.

Quando pergunto se já presenciaram a participação das crianças, as professoras conseguem identificar alguns desses momentos, sendo que a brincadeira aparece como um dos meios pelos quais as crianças participam, como nos aponta Brougère (2012) e a organização dos espaços da sala referência como outro meio de participação.

No entanto, quando **pergunto se há momentos de maior ou menor participação das crianças**, parece haver uma ligação direta da concepção de participação às atividades propostas pelos adultos.

((P. C)) – Tem! (+) Tem alguns muito menos assim, dependendo até da proposta que a gente dá ali, tem uns ali que meio...

((P.A)) – É que depende da criança, tem criança que não é muito, né...

((P.C)) – E tem criança que é mais ativa.

A fala parece indicar que há um grupo de crianças que não participa ou não gosta de participar, quando na verdade há uma série de especificidades de participação, sendo nesse sentido possível compreender a participação para além daquilo que é proposto pelo adulto. Quando as crianças não se interessam pela proposta do adulto não significa que não queiram participar, mas estão indicando a

necessidade da revisão de uma prática pedagógica que reconsidere os interesses de daquele grupo.

Essa compreensão expressa na fala das professoras, que parece indicar um entendimento de que a participação está ligada ao fato de as crianças agirem ativamente ou não, se relaciona com o que os adultos entendem como participação. De acordo com Coutinho (2013) isso se dá em razão dos modos distintos pelos quais crianças e adultos participam, nesse sentido, é preciso criar estratégias próprias para que esses sujeitos participem, principalmente quando pensamos nos bebês e nas crianças bem pequenas, que possuem formas de comunicação que não incluem a fala como principal elemento.

Vasconcelos (2010) aponta que:

Para o adulto, participar não tem a mesma conotação daquela compreendida pelas crianças. Aliás, quando os adultos propõem deixar que as crianças participem, geralmente é fazendo com que elas se comportem de uma dada maneira, para servir aos seus próprios interesses e não o das crianças. (*ibidem*, p.146).

Portanto, ao mesmo tempo que as professoras identificam a participação das crianças na rotina da creche e nas brincadeiras entre pares, há também uma concepção de que participar se restringe a fazer “atividades” guiadas pelos adultos, como observou Guimarães (2009) em sua pesquisa com bebês na creche.

Quando falamos em bebês e crianças pequenas as especificidades desses dois grupos que foram apontadas ao longo do trabalho nos mostram que a participação não envolve apenas a linguagem oral, nesse sentido **pergunto para as professoras se elas consideram que os bebês e as crianças bem pequenas possuem modos de participação diferentes das crianças maiores.**

((P.B)) – Ah, sim né.

((P.A)) – Não, acho que não. A única diferença é que não existe a fala né, mas os gestos sim.

((P.C)) – O bebê participa, da mesma maneira, só não tem...verbalmente.

((P.B)) – Não tem o verbal, mas eles participam muito.

((P.C)) – Os bebês... (+) é que quem não tem o convívio e fica na sala com os bebês fica ‘ai meu Deus, o que eu vou fazer agora?’ ... não, eles mostram pra você o que você vai fazer.

((P.A)) – Muitas vezes eles...a gente não tá na rotina a muito tempo, não é, tipo não é agora que a gente vai contar história, muitas vezes eles pegam o livro e a gente acaba contando, ou muitas vezes, vai lá e pega um brinquedo e a gente...é que de manhã é meio puxadinho, a tarde que eles ficam mais livres né?!

((P.B)) Sim!

((P.A)) – Eu acho que a tarde eles têm mais essa opção de, de...
 ((P.C)) – Da escolha né.

Há percepção de que esses grupos possuem particularidades quando as professoras afirmam que os bebês não se comunicam por meio da palavra, mas por outras formas, que vimos anteriormente, como o corpo, o balbucio, o gestual, as expressões, o olhar, o sorriso e o choro.

Outro aspecto interessante na fala é a de que há uma diferenciação entre o período da manhã e o período da tarde, embora tanto as professoras quanto as crianças permaneçam no CMEI em tempo integral é como se o período da manhã fosse guiado pelas atividades propostas pelas professoras, e que nesse sentido devem ser cumpridas, e o período da tarde como mais “livre”, sendo que nesse aspecto a escolha aparece como forma de participação, discussão que realizamos na primeira seção deste capítulo onde a participação é realizada por consulta.

Buscando exemplificar um momento de participação das crianças, fiz a leitura de um registro de campo onde as crianças realizam uma investigação na sala de referência do Berçário I a partir de um inseto encontrado pelo grupo, **perguntando às professoras se elas consideravam que nessa cena houve ou não a participação das crianças.**

((P.C)) - Na verdade a participação foi total aí né, porque quem encontrou, quem fez a investigação...
 ((P.A)) - Foram eles... e eles foram atrás de acharem mais.
 ((P.C)) - Na verdade na brincadeira deles eles encontraram o bicho
 ((P.B)) - E a curiosidade fez com que eles procurassem ali...
 ((P.C)) - E a professora que instigou eles pra ver se tinham outros...
 ((P.B)) - Um achou né...
 ((P.A)) - É, e chamou os outros né.
 ((P.B)) - E trouxe os outros né, mas total participação deles.
 ((P.A)) - Você vê como é desde lá então que eles já vêm com essa coisa dos bichos.
 ((P.B)) - Vem de lá (se referindo ao berçário) ... já é de lá essa curiosidade deles.

As professoras reconhecem esse como um momento de participação, identificam o protagonismo das crianças e a acolhida da professora como uma mediadora da ação dos sujeitos. Identificam ainda que um dos interesses de aprendizagem do grupo faz parte de um processo que iniciou no ano anterior na turma

de Berçário I. Nesse sentido, **pergunto como elas consideram possível promover a participação infantil em suas rotinas atuais na creche.**

((P.A)) Que nem a gente fez com a lupa, que nem tem alguns bichinhos que são pequenos, nem todos vão conseguir enxergar, a gente fez, pena que você não estava aí, da lupa, que eles saíram com as duas né (se referindo às outras duas professoras).

((P.C)) - Foi por causa do Diego né, que também, como você relata aí, começou a procurar insetos no solário, e daí todos iam e deitavam no chão e ficavam procurando e daí nós resolvemos ampliar né, e trazer a lupa pra eles, pra que eles encontrassem outros insetos, e vissem todos...em geral. E daí a gente levou eles pra ver, e alguns assim ficaram fascinados né, com a procura, e outros não sabiam manipular a lupa, a gente demonstrou né... mas foi bem rico assim eu acho que, a procura deles e a participação nesse sentido, eles mostraram bastante ali o protagonismo, né (direcionando o olhar para as outras duas professoras).

As profissionais compartilham um momento de participação das crianças que foi incluído em seus planejamentos a partir de um interesse demonstrado pelo grupo. Nessa situação os adultos estavam abertos a acolher a escuta das crianças e reconhecerem seu papel na ação, possibilitando meios de participação dos sujeitos, que nesse caso se deu a partir da disponibilização de tempo, espaço e materiais necessários, como a lupa. Há ainda o reconhecimento de que as crianças foram protagonistas da ação, de modo que podemos dizer que a participação foi partilhada (WYNESS, 2012; COUTINHO, 2013).

Finalizamos este capítulo, portanto, certas de que pensar sobre a participação infantil é uma tarefa complexa, mas necessária se defendemos e reconhecemos as crianças como cidadãos e sujeitos de direito. É complexa porque exige que tenhamos um olhar crítico para nossa postura em relação às crianças, reconhecendo que essas relações são perpassadas por constrangimentos estruturais (VASCONCELOS, 2010) e que diminuir esses constrangimentos implica em um esforço analítico que deve ser cotidianamente realizado.

Para isso também precisamos enfatizar que se faz necessária a criação de espaços e contextos de formação que permitam que as professoras reflitam sobre suas práticas. Como pudemos observar nas entrevistas, quando as profissionais dispõem de tempo e condições, são capazes de tomar consciência sobre essas questões, como no caso em que identificaram desejo de construir novas práticas ao mesmo tempo que reconhecem esse como um processo difícil, mas necessário.

Por isso mesmo, vimos que o contexto da creche é marcado por paradoxos, mas também por rupturas dos sujeitos envolvidos nas relações. Nesse sentido construir esse novo lugar do adulto exige que realizemos não um diálogo sobre as crianças, o que é fundamental para a prática pedagógica e o desenvolvimento de uma docência com as crianças pequenas, mas com as crianças, no sentido de efetivamente considerar as suas formas de participação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 2002, p.25)

Este trabalho teve como eixo central de investigação a participação infantil no contexto da creche, ancorando-se na perspectiva da Nova Sociologia da Infância que considera a criança como ator social, a infância como categoria estrutural e a etnografia como metodologia de estudo da infância.

Vimos que a participação das crianças nos contextos nos quais estão inseridas é atravessada pelas concepções de infância construídas social e historicamente, e que a consideração da cidadania e dos direitos das crianças é construída em um longo percurso de reivindicações que resulta na elaboração da Convenção Nacional dos Direitos das Crianças, reconhecendo o direito das crianças que podem ser categorizados em direitos provisão, direitos de proteção e direitos de participação.

No contexto dessa investigação realizamos uma pesquisa com início em novembro de 2018 e término em junho de 2019 em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba, buscando evidenciar o modo como os bebês e as crianças bem pequenas participam.

A participação é entendida como uma necessidade dos seres humanos e como um processo que implica além de ter parte e fazer parte, tomar parte, que é quando os sujeitos têm suas especificidades levadas em conta nas tomadas de decisões (BORDENAVE, 1994). A participação dos bebês e das crianças bem pequenas no contexto da creche implica em além de reconhecer esses grupos como sujeitos competentes e atores sociais, compreender que possuem modos particulares de se comunicar e de estar no mundo, e, portanto, de participarem do contexto da creche.

Retomando o objetivo principal deste trabalho que era o de identificar como se dá o direito à participação dos bebês e das crianças bem pequenas no contexto da creche e os objetivos específicos que buscavam identificar os modos e estratégias de participação dos bebês e das crianças bem pequenas, compreender como o direito à participação é entendido pelas professoras e professores que trabalham com os bebês e crianças bem pequenas, identificar como são criados contextos e estratégias

que promovam a participação infantil no contexto da creche, podemos dizer que a participação infantil se dá marcada pelas relações estruturais entre adultos e crianças, de modo que há uma constante tensão em relação ao controle da ação das crianças colocando o adulto no centro da ação pedagógica.

No entanto, constatamos que as crianças não são passivas nessas relações, mas elaboram meios e estratégias de *tomar parte* do cotidiano da creche, se opondo às ações dos adultos por meios de transgressões às regras estabelecidas, que partem desde ações isoladas como brincar em um espaço na sala referência que não é permitido naquele momento, até ações coletivas como se levantar da roda no momento da chamada. Essas transgressões, nem sempre intencionais no sentido de quebrar regras, evidenciam que as crianças possuem desejos e comunicam esses desejos aos adultos.

Em outras situações, há momentos em que as crianças protagonizam ações na creche com a presença do adulto, meios e materiais disponíveis. Esses momentos de participação se deram ligados à dois interesses do grupo: brincadeiras e interesses de aprendizagem, sendo a brincadeira também entendida como meio de aprendizagem.

Em entrevista realizada com um grupo de três professoras da instituição percebemos que esse contexto é muitas vezes paradoxal, onde há momentos em que as crianças encontram adultos acolhedores e outra hora esses mesmos adultos não favorecem a participação desses sujeitos, se dá ligada às concepções que as profissionais têm sobre infância, crianças e participação. As professoras conseguem identificar modos de participação das crianças ao mesmo tempo que possuem uma concepção de participação que muitas vezes supervaloriza o que é proposto só pelo adulto.

De acordo com Pinto e Sarmiento (1997) a condição das crianças na contemporaneidade é marcada pelo modo paradoxal como são vistas pela sociedade adulta, ou seja, ao mesmo tempo em que as crianças possuem certa visibilidade tanto no discurso social quanto na elaboração de políticas públicas, as práticas sociais caminham muitas vezes na contramão das perspectivas que levam em consideração a atuação das crianças na sociedade.

Esses paradoxos ocorrem ligados tanto às concepções de infância e criança, que vão se alterando no decorrer do plano histórico, inclusive nas diferentes

perspectivas do campo teórico, quanto em relação ao modo como as próprias estruturas sociais se organizam em relação às posições ocupadas por adultos e crianças (QVORTRUP, 2010).

Sendo assim, as professoras conseguem criar contextos de participação, mas também contextos que não consideram a participação, esses empasses são inclusive reconhecidos pelas profissionais. Entendemos, nesse sentido, a mudança de velhas práticas para novas práticas como um processo, sem desconsiderar as relações estruturais envolvidas nesse processo.

Ao realizar uma investigação com as crianças, essa pesquisa permitiu que identificássemos a participação infantil a partir de um diálogo com as crianças e as professoras, sendo necessário um esforço diário para que nós como professoras e professores olhemos para nossas práticas e reeduquemos nosso olhar para as crianças. Defendemos, nesse sentido, a constituição de uma Pedagogia da Infância e com a Infância.

Retomo ainda meu desejo de me reconstruir novamente e cotidianamente em novas formas de ser professora, desejo que explicitarei na introdução e no início deste trabalho, articulando-o com a frase de Larrosa (2002) no início das considerações finais, para dizer que estar aberta à essa experiência me fez olhar para mim mesma enquanto professora e para as crianças ao meu redor e às crianças do mundo todo, com um olhar mais respeitoso, acolhedor e empolgado com as possibilidades de mudança, posso dizer então que me abrir para a experiência foi me abrir para minha própria transformação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. TEBET, Gabriela G. C. **Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da Infância**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- ALANEN, Leena. **Generational Order**. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian. *The palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan, (2009) a. p. 159-174.
- ANJOS, Juarez. J. T. **Infância e Modernidade no século XIX: O olhar de Charles Baudelaire**. *Dimensões*, vol. 30, 2013, p. 289-314. ISSN: 2179-8869.
- BARBOSA, Maria Carmen. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. SP, Ed. 34, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BORDERNAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 1 v.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BROUGÉRE, Gilles. **Lazer e aprendizagem**. In: BROUGÉRE, 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.
- CORSARO, William. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela M. Scalabrin. **A Ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

COUTINHO, Ângela M. Scalabrin. **Ação social e participação no contexto da creche.** Ver. Educativa, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2013.

COUTINHO, Ângela M. Scalabrin. **A experiência de ser bebê na creche: O ator social e a constituição da docência.** Revista Humanidades e Inovação v.4, n. 1 – 2017.

DELALANDE, Julie. **O pátio de recreio: lugar de socialização e de culturas infantis.** In: BROUGÉRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. Aprender pela vida cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2012, p.65-80.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!” – **Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida - Representações, Práticas e Poderes.** Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Um olhar feminista para os direitos da criança.** In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). Creche e feminismo: Desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.** Porto Alegre: Penso, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GOTTLIEB, Alma. **Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores).** In: Psicologia USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), p. 313-336.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais,**

responsividade, cuidado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008. Tese de Doutorado.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Tradução de: CHAVES, Ana Maria. Revisão de: VASCONCELOS, Teresa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela. **Na creche, o cuidado como ética: caminhos para diálogos com bebês.** In: KRAMER, Sônia (org.) Retratos de um desafio. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo.** Revista Pro-posições. UNICAMP, Campinas, SP, V.14, n.1(40),jan/abr.2003.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. **Nosso Bairro.** Curitiba: IPPUC, 2015.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

MANNHEIM, Karl (1982). **O problema sociológico das gerações.** [tradução: Cláudio Marcondes], In Marialice M. Foracchi (org), Karl Mannheim: Sociologia, São Paulo, Ática, pp. 67-95.

Marchi, Rita. C. **A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017

MARCHI, Rita. C.; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Radicalização da infância na segunda modernidade:** Para uma Sociologia da Infância crítica. Configurações [online] Revista de Sociologia. Género e gerações, 2008.

PAIS, José Machado. **Jovens e Cidadania.** Sociologia, Problemas e Práticas, 49, 53-70. 2005.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: Manuel Pinto & Manuel Jacinto Sarmento. As crianças - contextos e identidades. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p. 7-30, 1997.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. tradução: Giuliana Rodrigues. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. **Infância e política**. Cad. Pesqui. vol.40 no.141 São Paulo Dec. 2010.

REI, Raquel Candeias Teixeira. **Participação Social da Infância**. Lisboa, 2006.

RICHTER, Sandra R. S.; BARBOSA, Maria Carmen S. **Educação Infantil: qual currículo com crianças pequenas?** In: VI Congresso Internacional de Educação - Educação e Tecnologia: sujeitos (des) conectados? São Leopoldo, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, Revista O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21 (15-30), 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **“Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças”**. (Entrevista) In: De olho no Plano, 2011.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SOUZA, Gizele de. Apresentação. In: SOUZA, Gizele de. (Org.). **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, p.15-19.

TEBET, Gabriela Guarnieri de C. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

TEBET, Gabriela. **Os bebês e a Infância como Geração - Diálogos com Mannheim e com questões suscitadas pela Sociologia da Infância.** In: Estudos de bebês e diálogos com a sociologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo... direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade.** Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.

WYNESS, Michael. **Children’s participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis.** Childhood 20 (4) p.429-442, 2012

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA GRUPO FOCAL**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro por meio deste termo que concordei em participar da entrevista de *Grupo Focal* referente à pesquisa que integra o Trabalho de Conclusão de Curso de Ana Caroline Irineu, estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, cujo título é: “*Participação dos bebês e das crianças bem pequenas no contexto Da creche*” e que pretende levantar reflexões acerca da compreensão que as professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas possuem sobre o tema da *participação infantil*.

Declaro que fui informada pela pesquisadora que a minha participação é voluntária, sabendo que tenho liberdade de recusar responder qualquer pergunta ou seguir participando da entrevista, sem que haja qualquer constrangimento.

Concordo ainda que essa entrevista seja gravada por meio de áudio, a fim de ser transcrita pela pesquisadora na composição do trabalho final, descrito acima, sabendo que minha colaboração se dará de forma anônima.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

Curitiba, ____ de _____ de 2019.

Nome:
RG:

Assinatura da entrevistada

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE PERGUNTAS GRUPO FOCAL

1. A quanto tempo se formou?
2. A quanto tempo trabalha na área da Educação Infantil?
3. Sempre trabalhou com essa faixa etária?
4. Quais as suas concepções de *criança*?
5. Quais as suas concepções de *infância*?
6. Em seus processos formativos tiveram alguma discussão sobre *participação infantil*?
Ou ouviram falar sobre?
7. O que entendem por *participação infantil*?
8. Como acham que as crianças participam?
9. Em suas práticas, já presenciaram momentos de participação das crianças? Se sim, gostariam de compartilhar?
10. Na rotina atual, consideram que as crianças participam? Há momentos em que elas participam mais ou menos? Se sim, quais?
11. Ler o seguinte trecho do Diário de Campo:

“Davi, Erica, Santiago e Samuel encontram um inseto no canto do chão da sala. Eles se agacham e observam o inseto. Davi se levanta, surpreso, e avisa à professora que encontrou um “bicho”. A professora, em tom de empolgação, pergunta onde está o “bicho”. As crianças mostram para a professora onde está e ela demonstra interesse em ver o que as crianças encontraram: “que legal, vocês encontraram o bicho, será que tem mais algum na sala?”. Em seguida Davi, Erica, Santiago, Samuel, Giovana, Nicolas, Maria Clara S., Leticia e Yan se mobilizam a investigar nos espaços da sala se há mais algum inseto, Yan se apoia em um brinquedo para olhar pela janela e ver se tem algum inseto lá fora. Depois de não encontrar mais nenhum inseto, as crianças voltam a acompanhar o inseto que estava no chão e ficam o observando atentamente por cerca de cinco minutos, até que ele se esconde por baixo do tapete.” (7 de novembro de 2018)

13. Consideram no registro anterior houve participação das crianças? Se sim, por quê? Se não, por quê?
14. Como consideram que é possível promover a participação das crianças na rotina e no cotidiano da instituição em que vocês trabalham?
15. Gostariam de acrescentar alguma informação?