



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA  
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS

**AGORA EU! A PERSPECTIVA DA CRIANÇA SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NA  
PRODUÇÃO CURRICULAR DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE  
BELÉM**

BELÉM-PARÁ  
2024

ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS

**AGORA EU! A PERSPECTIVA DA CRIANÇA SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NA  
PRODUÇÃO CURRICULAR DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE  
BELÉM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

BELÉM-PARÁ  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S237a Santos, Ana Shirley Ramos.  
Agora Eu! A perspectiva da criança sobre sua participação na  
produção curricular de uma Unidade de Educação Infantil de  
Belém / Ana Shirley Ramos Santos. — 2024.  
106 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de  
Lima

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2024.

1. Currículo. Participação. Criança. Educação Infantil. I.  
Título.

CDD 370

---

ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS

**AGORA EU! A PERSPECTIVA DA CRIANÇA SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NA  
PRODUÇÃO CURRICULAR DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE  
BELÉM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima (Orientadora)  
Universidade Federal do Pará - UFPA/PPEB/NEB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita  
Universidade Federal do Pará - UFPA/PPEB/NEB

---

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz  
Universidade Federal do Ceará -UFC/FACED

---

Prof. Dr. Sebastião Rodrigues Moura  
Universidade Federal do Pará - UFPA/IEMCI-IFPA

*Aos meus filhos marcados no meu corpo e no meu coração, Leo, Luna e Taynah.*

## AGRADECIMENTOS

Ao final desta jornada acadêmica – e que jornada! –, não posso deixar de expressar meus sinceros agradecimentos às pessoas que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho. Contudo, nomear cada uma seria uma tarefa quase que impossível. Por isso vou limitar meus agradecimentos a algumas pessoas fundamentais nesta caminhada, como forma de reconhecimento, carinho e gratidão.

A Deus, pela sua infinita bondade, porque esteve comigo e com os meus, me dando força para vencer as batalhas enfrentadas de tempo, disposição e cansaço.

À Universidade Federal do Pará, universidade pública que enche de orgulho. Obrigada pela oportunidade.

Às minhas mães, meu pai, irmãos e à legião de pessoas que estiveram sempre acreditando em mim, mesmo quando eu não acreditava que seria capaz;

Ao meu esposo Gleyson, meu amor, com quem eu escolhi compartilhar minha vida. Aos meus filhos, Taynah, Leonardo e Luna, por eles e com eles sempre!

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniele Dorotéia, de uma inteligência, sabedoria e sutileza inigualáveis, que me instigaram nesta caminhada. Por sua paciência e dedicação no decorrer deste trabalho, dedico-lhe profunda admiração, carinho e respeito.

À Secretaria Municipal de Educação de Belém e à Instituição de Educação Infantil que me proporcionou o espaço para a pesquisa, por permitirem minha inserção no campo. Às professoras, à coordenadora, às famílias e aos profissionais de apoio, pela acolhida e confiança e, principalmente, às crianças, que me acolheram e compartilharam momentos tão significantes, convivendo e aprendendo com elas.

Gratidão às amigas da vida, do SESC, da SEMEC, da SEDUC, da Escola Marilac, que nesse momento não tenho como nomear, porque, graças a Deus, sou agraciada por muitas. Por esse motivo, não posso correr o risco, por um descuido, de esquecer de alguém. Ao meu grupo formado desde o primeiro dia de ingresso no mestrado, pela afinidade das infâncias e por tantos momentos compartilhados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB-UFPA) que, com suas particularidades, contribuíram em todo meu processo construtivo como pesquisadora. Aos professores que compuseram a minha banca, por aceitarem estar comigo nessa jornada, orientando-me e construindo com seus saberes.

Ao Grupo de Pesquisa Infance, na figura da professora Celita Paes, pelas contribuições, discussões, conversas, afetos e abraços.

A todos, o meu muito obrigada!

*Que as crianças me deem licença  
De poetizar suas vidas  
De trazer para a minha  
Seus dizeres, suas pérolas.  
Que são tantas, tão profundas,  
Muitas perdidas, esquecidas.  
Tantas vezes ditas,  
De tão diversas maneiras,  
A maior parte ignoradas,  
Algumas quiçá enxergadas.  
As trago para a frente do palco da  
vida,  
Para que possam ser sentidas,  
Para que possam ser partilhadas,  
Para que possam ser integradas...  
Às nossas vidas.  
Que as crianças me deem licença.*

*(Adriana Friedmann)*

## RESUMO

Ao reconhecer a relevância da participação das crianças tanto nas pesquisas quanto nas demais práticas sociais das quais fazem parte, bem como acreditando no espaço educativos infantis como lócus cultural importante na vida das crianças considero ser necessário proporcionar vivências pedagógicas que respeitem a participação das crianças, em prol da qualidade da/na educação da primeira infância. Tendo como objeto de estudo a participação da criança na produção curricular da Educação Infantil, a presente pesquisa busca compreender sobre o que as crianças revelam do lugar da sua participação na produção do currículo em uma Unidade de Educação Infantil de Belém, por meio da escuta das crianças, assumindo aportes teórico-metodológicos da abordagem qualitativa, numa perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. A pesquisa envolveu a produção de dados empíricos mediante procedimentos de entrevistas narrativas e relato dos desenhos. O estudo teve como lócus uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Belém do Pará. Como colaboradores foram consideradas as crianças integrantes desta Unidade da turma do Jardim II (pré-escola), com 05 anos de idade. Como a centralidade desta pesquisa é a escuta das crianças, assumo todos os cuidados éticos e metodológicos que pautam as especificidades da pesquisa com crianças. Ouvir as crianças foi sem dúvida desafiador. Para a análise dos dados, buscou-se fundamento do referencial teórico-metodológico na Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2007, 2016). Os resultados revelados pelas crianças é que sua participação é constituída por meio das brincadeiras e nas relações estabelecidas com seus pares no cotidiano do espaço educativo. As narrativas evidenciaram duas distintas formas de participação elencadas pelas crianças na produção do currículo a partir das vivências do cotidiano da UEI: uma que se dá de maneira mais autônoma pelas crianças, durante as brincadeiras; e outra participação mais pautada no diálogo e na centralidade da figura da professora, que acontece nos momentos da rotina, mais precisamente nas rodas de conversas. Conclui-se que mesmo quando a participação das crianças é assegurada, há dificuldades em se materializar nas vivências de aprendizagens, e em desenvolver uma relação da práxis com a participação infantil. E, é perceptível, que a participação das crianças, se movimenta nas mais diversas esferas dos espaços educativos, variando entre momentos democráticos e antidemocráticos. E, ressalta, o papel que as professoras assumem para que de fato essa participação aconteça, pois fica à mercê da sua sensibilidade e de que concepções estas assumem em sua prática pedagógica. Portanto, essa participação, por muitas vezes, não é assumida como prevista em diversos documentos normativos, mas sim como concessão que pode ser garantida ou não.

**Palavras-Chave:** Currículo. Participação. Criança. Educação Infantil



## ABSTRACT

Recognizing the relevance of children's participation both in research and in other social practices of which they are part, as well as believing in the children's educational space as an important cultural locus in children's lives, I consider it necessary to provide pedagogical experiences that respect children's participation, in favor of the quality of/in early childhood education. Having as object of study the participation of the child in the curricular production of Early Childhood Education, the present research seeks to understand what the children reveal about the place of their participation in the production of the curriculum in an Early Childhood Education Unit of Belém, through listening to the children, assuming theoretical-methodological contributions of the qualitative approach, in a historical-cultural perspective of Vygotsky. The research involved the production of empirical data through procedures of narrative interviews and reporting of the drawings. The study had as its locus an Early Childhood Education Unit of the Municipal Network of Belém do Pará. As collaborators, the children who are members of this Unit from the Kindergarten II class (preschool), aged 05 years, were considered. As the centrality of this research is listening to children, I assume all the ethical and methodological precautions that guide the specificities of research with children. Listening to the children was undoubtedly challenging. For data analysis, the theoretical-methodological framework was sought in Discursive Textual Analysis (DTA) (Moraes; Galiazzi, 2007, 2016). The results revealed by the children is that their participation is constituted through games and in the relationships established with their peers in the daily life of the educational space. The narratives evidenced two distinct forms of participation listed by the children in the production of the curriculum based on the daily experiences of the UEI: one that takes place more autonomously by the children, during play; and another participation more based on dialogue and the centrality of the figure of the teacher, which happens in moments of routine, more precisely in conversation circles. It is concluded that even when the participation of children is ensured, there are difficulties in materializing in the experiences of presentations, and in developing a relationship between praxis and child participation. And, it is noticeable that the participation of children moves in the most diverse spheres of educational spaces, varying between democratic and anti-democratic moments. And, she emphasizes, the role that teachers assume for this participation to actually happen, as it is at the mercy of their sensitivity and what conceptions they assume in their pedagogical practice. Therefore, this participation is often not assumed as provided for in various normative documents, but rather as a concession that can be guaranteed or not.

**Keywords:** Curriculum. Participation. Child. Child education

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Roda de conversa de apresentação da pesquisa às crianças .....	43
<b>Figura 2</b> - Assinatura do TALE pelas crianças .....	44
<b>Figura 3</b> - Entrada da Unidade de Educação Infantil.....	51
<b>Figura 4</b> - Hall da Unidade de Educação Infantil .....	52
<b>Figura 5</b> - Área externa da frente da unidade de educação .....	53
<b>Figura 6</b> - Desenho - DF03 - O que mais gosto na UEI.....	61
<b>Figura 7</b> - O que as crianças mais gostam na UEI.....	63
<b>Figura 8</b> - Processo de desmontagem dos textos .....	67
<b>Figura 9</b> - Desenho -DMG02.....	72
<b>Figura 10</b> - Desenho - DMM01 .....	75
<b>Figura 11</b> - Desenho - DHF01 .....	86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Pesquisas correlacionadas aos descritores Criança, Participação, Currículo, Educação Infantil .....	19
<b>Quadro 2</b> - Pesquisas que discutem a participação da criança na produção do currículo.....	20
<b>Quadro 3</b> - Distritos Administrativos de Belém .....	49
<b>Quadro 4</b> - Perfil das crianças .....	57
<b>Quadro 5</b> - Unidades Empíricas .....	67
<b>Quadro 6</b> - Categorias de Análises .....	68

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Quantidades de Unidades de Educação Infantil por Distritos Administrativos de Belém .....	49
<b>Tabela 2</b> - Demonstrativo da organização das turmas, regime e horário de funcionamento e número de criança por turma .....	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
COEI	Coordenação da Educação Infantil
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNPAPA	Fundação Papa João XXIII
IESP	Instituto de Ensino de Segurança no Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PA	Pará
PPEB	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEDUC	Secretaria do Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	Unidade de Educação Infantil
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1	O percurso histórico no encontro com a pesquisa .....	14
1.2	A pesquisa: problematizações e os objetivos.....	25
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIAS, CONQUISTAS E PERSPECTIVAS DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA: ENTRE AS DISCUSSÕES CURRICULARES NACIONAIS E LOCAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>299</b>
2.1	Um entrelaçamento: criança, currículo e participação infantil .....	299
2.2	A participação das crianças na produção do currículo: o mover-se da observação à sensibilidade da escuta.....	366
<b>3</b>	<b>O INTINERÁRIO INVESTIGATIVO: AO ENCONTRO DAS CRIANÇAS ...</b>	<b>400</b>
3.1	PESQUISA COM CRIANÇAS: a ética e o respeito às especificidades das pesquisas com crianças .....	40
3.2	Abordagem da pesquisa .....	477
3.3	O lócus da pesquisa.....	489
3.4	Os colaboradores da pesquisa: as crianças .....	55
3.5	Dialogando com os dados: as técnicas de produção e o referencial metodológico da análise dos dados .....	599
3.5.1	Desenho comentado das crianças .....	60
3.5.2	Entrevista narrativa com as crianças .....	633
3.6	Referencial teórico-metodológico de análise de dados .....	655
<b>4</b>	<b>OUVIR O INAUDÍVEL: A PERSPECTIVA DA CRIANÇA NA PRODUÇÃO CURRICULAR.....</b>	<b>70</b>
4.1	“Posso brincar?”: a participação da criança na relação com seus pares por meio das brincadeiras.....	71
4.2	“Eu quero falar também!”: os espaços de legitimação da participação das crianças na produção do currículo .....	82
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>888</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>100</b>
	<b>ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM/PA.....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.2</b>
	<b>ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b>	

..... Error! Bookmark not defined.3

# 1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresento o percurso histórico da construção da pesquisa, que perpassa pelo encontro com uma pesquisa exploratória, e um levantamento da produção dos conhecimentos já elaborados no campo científico, que me deram base para problematizar o campo investigado e delimitar a questão da pesquisa. Por fim, destaco os objetivos traçados que almejei alcançar no decorrer da investigação, realizando a apresentação de como está composta esta dissertação.

## 1.1 O percurso histórico no encontro com a pesquisa

*Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar? Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato. Eu não sei para onde ir! – disse Alice. Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.*

(Alice no País das Maravilhas).

Na epígrafe acima, o sábio Gato de Cheshire explica para a Alice que há vários caminhos possíveis para chegar em algum lugar, apesar de Alice não saber ao certo aonde quer chegar. Ele a encoraja continuar andando, visto que para ele, se ela não sabe aonde quer chegar, qualquer caminho há de servir.

Assim como Alice, ao ingressar no mestrado e durante todo o processo de elaboração dessa pesquisa, não sabia ao certo que direcionamento tomar. Só algo era certo, gostaria de fazer pesquisa com crianças e, a partir de seus saberes, queria ouvi-las. Isso já apontava para inúmeras possibilidades de discussões.

A escolha teve que ser cautelosa, motivo pelo qual a temática da participação da criança na produção do currículo a partir dos estudos foi ganhando forma, visto que precisaria trazer para o debate a discussão sobre currículo na escola básica, bem como contribuir com o programa de mestrado do qual faço parte.

Nesse sentido, por meio de diálogos e indagações constantes, a professora orientadora agiu como o gato que incentivou Alice. Ela me instigou a traçar um itinerário investigativo a partir de trocas significativas entre as crianças, fundamentais para elencar o caminho a seguir.

Ressalto que, após a qualificação, a partir das contribuições recebidas, precisei fazer escolhas, realizar alguns recortes que acabaram enriquecendo o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, o itinerário investigativo da pesquisa apresenta rotas que possibilitaram dialogar com as vozes das crianças e refletir sobre a sua participação na produção curricular da Unidade de Educação Infantil (UEI).



Por esse motivo, descrever por meio de palavras esse caminhar me remete ao ato de relembrar o passo a passo, cada recuo feito, cada avanço dado na direção da construção dessa pesquisa. Estou então ciente de que ela não se trata de um fim, mas de tentativa de escrita reflexiva sobre o universo da escola, do currículo, das crianças, das suas relações e aproximações.

Diante disso, na busca pelo encontro, descrevo meus longos vinte anos de atuação na Educação, dos quais dez anos estive na educação pública municipal, especificamente na Educação Infantil, atuando dentro e fora dos espaços educativos, certamente uma oportunidade de conviver com as crianças nas suas múltiplas linguagens.

Nesta trajetória, fui aos poucos entendendo o complexo mundo da escola, conhecendo de perto o conceito de criança como sujeito histórico, social e cultural, permeado das práticas pedagógicas dos espaços educativos que vivem uma luta constante por demarcações de territórios em defesa da infância como um marco temporal, da educação de crianças, da educação pública. Defrontei-me com os desafios dos espaços educativos, com as contradições dos discursos oficiais, com o descaso com que a Educação Infantil é tratada.

Por outro lado, fui percebendo o esforço de inúmeros educadores(as) para elaborar proposições alternativas avançadas e inovadoras que resgatassem o sentido democrático fundamental que a educação tem na sociedade, para a construção de novas relações, de novos sujeitos, que garantam à criança o direito de ser, de apenas ser, mantendo acesa a chama da esperança e da luta pelos saberes e curiosidades da criança. Reverbera aí um caminho novo a seguir, numa direção cada vez mais pulsante, em que é preciso dar a visibilidade à criança no espaço escolar.

Questiono-me: como cheguei até aqui? Desloco-me às referências acadêmicas, profissionais e pessoais, as quais de alguma forma, estão entrelaçadas, fazendo parte do que hoje sou. Advinda da escola pública, fiz magistério, ingressei na Universidade Federal do Pará (UFPA) no ano de 1999, num período de turbulência e desdobramento de uma nova estruturação curricular do Curso de Pedagogia, deixando-me apta à Administração Escolar, à Supervisão e à Orientação Escolar. Durante a graduação, fui representante na Executiva Paraense dos Estudantes de Pedagogia nos anos 2001 e 2002, e bolsista pelo Projeto de Extensão do “TV Escola”.

Ao concluir a Pedagogia até o exato momento, dedico-me à carreira profissional, passando 10 anos no Centro Educacional SESC - Ananindeua, no período de 2004 a 2012, vivenciando ali momentos extremamente importantes. Esta instituição educacional é baseada numa proposta socioconstrutivista, a qual defende a ideia da criança como centro do processo

educacional por meio das relações com os sujeitos. Em suas “Finalidades Educativas”, a instituição define a criança como:

[...] sujeito histórico, construtor de conhecimento [...], alguém que lida com o mesmo de forma dinâmica e intensa, desenvolvendo sua consciência, se constituindo enquanto ser pensante e cidadão que é, hoje, e não num futuro que ainda virá, rompendo com o velho estigma de criança inacabada, um pré-adulto, numa pré-escola traduzida na pergunta: “O que ela vai ser quando crescer?” (Serviço Social do Comércio, 2015, p. 12).

Tal conceito fomentou as bases na minha formação profissional na educação. Posteriormente, ingressei no serviço público, via concurso, nas esferas estadual, em 2011, e municipal, em 2012, exercendo as funções, respectivamente, de especialista em educação na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e de professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC/Belém).

Na SEDUC-PA, passei 6 anos como coordenadora pedagógica do Programa de Governo Propaz nos Bairros, Polo Instituto de Ensino de Segurança no Pará (IESP) Marituba, atendendo a crianças e jovens em vulnerabilidade social no contraturno da escola. Atualmente, atuo como diretora em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, num contato direto com as crianças, muitas delas advindas das creches municipais que estão no entorno da escola. Procuro, como gestora, intensificar o trabalho de continuidade no processo de formação da criança, com rotinas que respeitem o tempo e as especificidades das diversas infâncias (urbanas e ribeirinhas).

Na rede municipal de educação, no período de 2012 a 2016, atuei como professora das turmas de Maternal II, com crianças na faixa etária de 3 anos. Durante esse período, pude me aproximar da realidade vivenciada na rede pública de ensino numa Unidade de Educação Infantil (UEI), realizando o trabalho pedagógico fundamentado na proposta pedagógica de projetos por meio das Linguagens.

O trabalho pedagógico era orientado de acordo com as orientações das *Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil* (Belém, 2012), as quais concebiam a criança na sua integralidade, como ser social, histórico, cultural, tendo a Educação Infantil como direito da criança, num tempo singular de viver a infância, quando o cuidado e a educação são processos indissociáveis e promotores de desenvolvimento e aprendizagens por meio de vivências e experiências.

Nesta perspectiva,

O currículo da Educação Infantil deve ser entendido enquanto concepção e materialização nas práticas pedagógicas, tendo como objetivo principal o

desenvolvimento integral da criança. Assim deve ser:

- Concebido como um conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências, saberes e valores das crianças, de suas famílias, dos profissionais da instituição de Educação Infantil e os conhecimentos que constituem o patrimônio cultural, artístico, científico, social, tecnológico, ambiental e histórico;
- Proposto como rede de conhecimentos tecida por meio das práticas sociais, das brincadeiras e das infinitas linguagens humanas, as quais ocorrem num universo ilimitado, plural, de encontros e relacionamentos que a criança faz-produz reinventa nos seus contextos específicos de vida, dentro e fora da instituição;
- Estruturado nos eixos brincadeiras e interações com e para bebês, crianças pequenas e pré-escolares, valorizando desta forma as culturas infantis;
- Planejado e ter a criança como centro, considerando-a como sujeito histórico e de direitos, com especificidades e com interesses singulares e coletivos. Nessa perspectiva, a criança deve ser vista, em cada momento, como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se e estão em permanente processo de mudança (Belém, 2012, p. 22).

Os direcionamentos das Diretrizes Municipais Curriculares para Educação Infantil se encontram articulados nas novas Diretrizes Municipais Curriculares para Educação Infantil, lançadas em 2022 (Belém, 2022), com base freiriana e com adequações seguindo as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), documento mandatório, que estabelece que estados e municípios deveriam reorganizar suas propostas pedagógica para educação.

No que diz respeito à BNCC, esta tem a intenção de orientar os currículos nacionais, contemplando conteúdos essenciais para o ensino e aprendizagem na educação básica. Deve então considerar que muitos direitos básicos não são garantidos às crianças, e isso influencia no modo como elas aprendem. Ou seja, não basta instituir um caráter mandatório para uma política, mas não cumprir necessidades fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Quanto a isso, esta pesquisa corrobora esse entendimento e interpreta como retrocesso os riscos de padronização presentes na BNCC. A padronização estabelece unicidade, algo que não cabe à educação, principalmente para a infância.

No ano de 2016, a convite da Coordenação de Educação Infantil (COEI) de Belém, passei a compor a Equipe Técnica da Educação Infantil de Belém com a função de técnico referência, atualmente denominada como professora formadora, realizando trabalho formativo e fazendo a articulação entre os espaços de Educação Infantil, caracterizados pelas Unidade de Educação Infantil (UEIs), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), Anexos de Educação Infantil (UP), Organização da Sociedade Civil (OSC), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

(OSCIP), e a sede ou as Coordenações Gerais da Secretaria Municipal de Educação. Ali atuei assessorando, orientando e fomentando as discussões no seio dos espaços educativos, na busca pela reflexão e construção de práticas que qualifiquem cada vez mais o trabalho educativo.

Nesse processo de continuidade de minha formação acadêmica, ingresso no Programa de Mestrado em Educação Básica (PPEB/UFPA), bem como no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação (INFANCE/UFPA), sob coordenação das Prof.<sup>as</sup> Daniele Dorotéia e Celita Paes. Aliando as orientações da Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniele Dorotéia as experiências profissionais que perpassam pela observação das práticas desenvolvidas pelas professoras da Rede Municipal de Belém, foram determinantes para a aproximação com o objeto de estudo desta dissertação, isto é, a participação da criança na produção do currículo, expressa em meio às relações interativas estabelecida entre seus pares.

Seguindo essa linha de pensamento, a partir do tema e de meu envolvimento aqui apresentado, constituo como objeto desta dissertação a participação das crianças na produção do currículo na Educação Infantil de Belém-PA. O surgimento deste se dá na junção das minhas experiências de vida pessoal e profissional, e do desejo de ampliar meus conhecimentos a respeito da participação da criança na produção curricular. Sendo que a escolha em realizar esta pesquisa no município de Belém, se deu por exercer minhas atividades laborais neste município e por este, a partir das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil (Belém, 2012a, 2022a) evidenciar que as ações na Educação Infantil são “norteadas pelas práticas sociais, interações e brincadeiras assegurando o desenvolvimento e aprendizagens por meio de diferentes linguagens” (Belém, 2012a, p. 28) buscando centralidade da criança.

Assim, considerando todo esse percurso vivido, associando-o ao conceito de criança como produtora de sua cultura, que opina, que tem anseios e curiosidades, constituída por meio das experiências nas interações vivenciadas nas instituições de Educação Infantil, construo meu projeto de pesquisa na intenção não de saber sobre elas, mas de construir com elas o conhecimento científico curricular por meio da pesquisa, ampliando e consolidando as discussões no campo do currículo.

Com isso, no intuito de alavancar a intenção de pesquisa, busquei conhecer as produções já existentes que se aproximassem do objeto de pesquisa, de modo que pudesse dialogar com autores que já investigam temáticas correlacionados ao tema da pesquisa e que assim pudessem ajudar nas discussões pretendidas.

Nesta perspectiva, optei por direcionar a busca ao site do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha por tal repositório se deu pelo reconhecimento que ele tem na área acadêmica e por divulgar pesquisas

concluídas em instituições de prestígio científico. Seu diferencial diante das demais plataformas é que contém todas, sem exceção, as teses e dissertações brasileiras. Trata-se de um repositório de depósito obrigatório para todos os egressos de cursos de mestrado e doutorado, desde o dia 15 de fevereiro de 2006, data em que a CAPES instituiu a obrigatoriedade da divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos PPGs *stricto sensu* reconhecidos no país.

Para iniciar as buscas, foi definido como recorte temporal os últimos sete anos (2017-2023), por considerar que esse espaço de tempo favoreceu o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas relacionadas ao objeto estudado e por compreender que, durante esse período, houve consolidação de políticas públicas estruturais no âmbito da Educação Infantil no Brasil, com documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que referencia a participação das crianças em um de seus direitos de aprendizagem para a Educação Infantil.

Desta forma, para realizar as buscas, os descritores definidos foram: “criança”, “Participação”, “Currículo”, “Educação Infantil”. Os descritores utilizados nas buscas foram utilizados a fim de que abrangessem os conceitos trabalhados nessa pesquisa, seguindo a ideia de que todos se relacionam entre si.

Na busca, utilizei os termos booleanos entre os descritores “Criança” *and* “Participação” *and* “Currículo” *and* “Educação Infantil”, para que os descritores pudessem se interligar nas discussões; obtive o resultado de 116 trabalhos. Assim, o refinamento do recorte de 2017 a 2023 resultou em 12 trabalhos, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1** - Pesquisas correlacionadas aos descritores Criança, Participação, Currículo, Educação Infantil

Nº	INSTITUIÇÃO	TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
1	UFRN	Dissertação	A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil	LIRA, Cláudia Dantas de Medeiros	2017
2	UFCE	Dissertação	Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças	CARNEIRO, Maria Crelia Mendes	2017
3	UEAM	Dissertação	Educação em ciências e a infância: por uma visão das crianças	SILVA, Tássia Cabral da	2019
4	UFPEL	Tese	Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário	LOFFLER, Daliana	2019
5	UFRGS	Dissertação	Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica bravo": violências de gênero a partir do olhar das crianças	MORAES, Jessica Tairane de	2019

6	Uninter.	Dissertação	Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões?	<b>RADECK</b> , Neusa Aparecida	2019
7	UFRGS	Tese	O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação	<b>VASCONCELOS</b> , Queila Almeida	2020
8	UFAL	Tese	A criança, a cidade e o patrimônio no âmbito da educação infantil: identidade cultural, pertencimento e participação	<b>AMARAL</b> , Jeane Costa	2020
9	UNIJUÍ	Dissertação	Evidências do protagonismo das crianças nas aprendizagens em vivências escolares na educação infantil	<b>FRANCESCONI</b> , Laercio	2021
10	UFRN	Dissertação	A participação das crianças no retorno das aulas presenciais da educação infantil: elementos para se pensar a democracia	<b>SILVA</b> , Rafael Araujo da	2022
11	UFRRJ	Dissertação	Memórias das professoras sobre a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade	<b>LUCENA</b> , Flávia Fernanda Ferreira de	2022
12	UFSJ	Dissertação	A participação da criança na educação infantil: um direito que humaniza'	<b>ALVES</b> , Valdineia Aparecida	2023

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir de então, iniciou-se a etapa de seleção dos trabalhos, na qual realizou-se a leitura do título, resumo e palavras-chave de cada trabalho, separando as produções que possuíam aproximações com esta pesquisa. Nesta seleção, os critérios foram os seguintes: verificar se a pesquisa foi realizada com crianças na Educação Infantil e se abordou a questão da participação das crianças na produção do currículo. O resultado culminou no quadro abaixo:

**Quadro 2** - Pesquisas que discutem a participação da criança na produção do currículo

Nº	INSTITUIÇÃO	TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
01	UFRN	Dissertação	A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil	<b>LIRA</b> , Claudia Dantas de Medeiros	2017
02	UFPEL	Tese	Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário	<b>LÖFFLER</b> , Daliana	2019

03	UNINTER	Dissertação	Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões?	RADECK, Neusa Aparecida M.	2019
04	UFRGS	Tese	O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação	VASCONCELOS, Queila Almeida	2020
05	UFRN	Dissertação	A participação das crianças no retorno das aulas presenciais da educação infantil: elementos para se pensar a democracia	SILVA, Rafael Araujo da	2022
06	UFSJ	Dissertação	A participação da criança na educação infantil: um direito que humaniza'	ALVES, Valdineia Aparecida	2023

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Desta forma, os trabalhos foram analisados, a fim de trazer aproximações para a pesquisa. Como a pesquisa de Lira (2017) estudou a importância da participação das crianças na organização das práticas e currículo escolar. Seu estudo teve como base a abordagem histórico-cultural e com aspectos metodológicos da investigação ação. Os seus atores de investigação foram crianças de 5 e 6 anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil no estado do Rio Grande do Norte. Essa pesquisa prioriza como foco de investigação, as crianças e suas expressões protagonistas, para compreender como as crianças se inserem nas ações pedagógicas para afirmar seu protagonismo na construção do currículo da Educação Infantil. Teve o intuito de responder como o protagonismo das crianças do Grupo 4 se afirma na construção do currículo na Educação Infantil. A pesquisa evidenciou que o protagonismo das crianças permeia todas as ações pedagógicas na educação Infantil, e que elas estão sempre atentas e colaborando com os processos formativos nos que desejam participar; também contribui para ampliar as discussões no que se refere às formas de participação das crianças na construção do currículo. A participação das crianças na construção do seu currículo ainda é um campo muito novo de investigação em discussão, um provável desafio para as concepções que permeiam as práticas pedagógicas nesse segmento na atualidade, e um campo de possibilidades para aquelas educadoras que de maneira ética e coerente com as especificidades da infância desenvolve em suas práticas o olhar respeitoso para com as crianças.

Já na Tese de Loffler (2019) a mesma defende que essas crianças são carregadas de fatores culturais e de como isso implica nas práticas educativas. A metodologia utilizada pela autora foi de inspiração etnográfica, com 10 bebês de 1 ano e 2 meses a 2 anos e 4 meses, em uma turma de berçarioda Unidade de Educação Infantil em Santa Maria/RS. A autora utilizou como referencial teórico os Estudos da Infância e da Criança, com ênfase na Sociologia da Infância,

Antropologia da Criança e Psicologia Cultural. Defende a ideia de participação das crianças a partir das brincadeiras, por compreender que elas desenvolvem estratégias verbais ou não verbais, com objetos de trocas, jogos, brincadeiras, entre outras para participar da vida cotidiana da Educação Infantil junto a seus pares incluindo os adultos.

Assim como Radeck (2019) Radeck (2019) apresenta como a opinião das crianças pode contribuir com a instituição de Educação Infantil. O trabalho teve como objetivo ouvir as opiniões delas, positivas e negativas, sobre a essa instituição. Isso implica em diversos fatores, como os adultos terem uma compreensão da criança enquanto sujeito de direitos, desenvolver espaços que favoreçam a participação da criança e a aproximação com os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular. E como conclusão, Radeck (2019) desenvolveu um produto com alvo em formação para docentes e gestão de como avaliar e organizar essas instituições para garantir a participação das crianças.

Vasconcelos (2020) em sua tese relata a investigação sobre o protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil. A pesquisa parte da hipótese de que a escuta e a participação das crianças, não apenas episódicas (na roda de conversa, na escolha de temas para projetos, nas votações em alguns momentos de escolha, etc.), mas na gestão dos processos institucionais, a qual inclui a formação da equipe; o diálogo com as famílias e com a comunidade escolar; a organização da rotina; a ação pedagógica – não burocrática – da coordenação, supervisão e/ou direção; e a aprendizagem das crianças (pelas abordagens da vida cotidiana, dos projetos emergentes e dos projetos institucionais), poderia indicar caminhos para o protagonismo das crianças. Para verificar como uma escola de Educação Infantil organiza e realiza sua proposta pedagógica orientada pelo protagonismo das crianças escolhi realizar uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) através da Formação em Contexto na Escola Sesc de Educação Infantil de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil, tendo em vista o acolhimento da equipe à perspectiva da hipótese apresentada. Assim, conclui-se que o protagonismo das crianças está relacionado a um processo de aprendizagem situado e contínuo, pelo qual princípios são afirmados e orientam a abordagem da escola. Além disso, é evidenciada uma rede colaborativa de ações de responsabilidade dos adultos no processo educativo dos meninos e das meninas que oferece sustentação à uma proposta pedagógica orientada pelo protagonismo das crianças.

Na pesquisa de Silva (2022), analisou-se as formas que ocorrem a participação das crianças no retorno das aulas presenciais em uma instituição de Educação Infantil. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos sobre Democracia e Participação, tendo como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, com inspiração na Etnografia e nas pesquisas com crianças. Este estudo analisou os documentos referentes à Educação Infantil do município



de Currais Novos – RN, tais como: Plano Municipal da Educação (2015 – 2025), Projeto Político Pedagógico da instituição de Educação Infantil investigada e diário escolar da professora titular da turma. As crianças participantes tinham a faixa etária de 5 anos de idade, residiam no município de Currais Novos/RN e estavam no jardim II da Educação Infantil. Com base nos resultados, a autora refletiu sobre a necessidade de pensarmos uma formação docente humanizada e sensível para as causas sociais, aqui falando com o recorte da Educação Infantil, a qual compreenda as necessidades que as crianças têm em exercer seus direitos.

Por fim, Alves (2023) tem como objeto de estudo a participação infantil e sua relação com o desenvolvimento humano das crianças. Tem como questão norteadora: Há uma participação da criança na Educação Infantil, em uma perspectiva humanizadora, segundo as pesquisas nacionais? Para tanto, o objetivo é compreender se e como acontece a participação da criança na escola, suas implicações para o trabalho docente e para a humanização das crianças e dos professores da Educação Infantil, reveladas em pesquisas brasileiras. As teorias que amparam as reflexões tecidas acerca dos dados produzidos é a Teoria Histórico-Cultural (THC) (VIGOTKI, 2010; 2018) e as ideias desenvolvidas por Rogoff (2005) sobre o desenvolvimento cultural. Compreende a participação numa perspectiva humanizadora, como um movimento, uma ação dos indivíduos, coerente com suas características, interesses e necessidades, que os coloca em interação com o meio social, cultural e/ou objetal, e por isso promove sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

com estudos que evidenciam

A partir destes trabalhos destacados, podem-se evidenciar como a participação das crianças nas práticas pedagógicas é um instrumento essencial para desenvolver um ambiente educativo pautado no respeito e valorização da voz da criança. E demonstra, a diversidade, as perspectivas, a contextualização da Educação Infantil e como esta vem sendo construída ao longo dos anos. Nestas pesquisas, a discussão sobre a criança como protagonista em ações na Educação Infantil conduz a algumas pistas, por exemplo, ao apontar que as crianças estabelecem entre si as formas de ação social e de como essas ações constituem a cultura da infância. Debates como esses impelem a refletir sobre o quanto o protagonismo expresso pela criança em suas ações é constituído em diversas situações, contextos sociais e espaços distribuídos nas instituições de Educação Infantil, seja através da expressão corporal ou verbal.

Até o momento, foi possível compreender que os debates em torno da criança se expandem de acordo com as transformações sociais que vêm ocorrendo, ao passo que cresce a demanda de problemas a serem resolvidos para a construção de uma educação de qualidade destinada às crianças.

Ao observar o quanto as pesquisas trazem de contribuições sobre a temática, no entanto, faz perceber também a carência de pesquisas que coloca a criança em evidência, ao mesmo tempo em que se demonstra a necessidade de ampliação de pesquisas em que as vozes das crianças sejam consideradas a partir da escuta. Isso é necessário para que possamos direcionar o olhar às crianças para além do que conhecemos delas hoje, bem como pelo desafio de abandonar o olhar adulto, para buscar apreender e mergulhar no universo infantil a partir do olhar da criança, se assim desejarmos construir uma sociedade para elas, com elas e a partir delas.

Diante das experiências, constatações e reflexões, proponho esta investigação como forma de ampliar e aprofundar meus conhecimentos sobre a temática, discutindo a participação infantil na produção do currículo da Educação Infantil, a partir da perspectiva das crianças, considerando-as como colaboradores desta pesquisa.

Conforme Cruz (2008, p. 12), “captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente”, devido à negligência quanto aos saberes das crianças, totalmente negados, por não terem direito de escuta as suas vozes. Jobim, Souza e Castro (2008) destacam a relevância das pesquisas com crianças, enfatizando a importância de se compreender o lugar social que a criança assume neste contexto:

Na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, mas como um sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa começa a ser orientada e organizada a partir desta visão (Jobim, Souza e Castro, 2008, p. 53).

Portanto, nessa pesquisa, assumo pressupostos da criança como sujeito ativo e participante, compreendendo-a como ser em sua totalidade, produtora de cultura, garantindo, sobretudo, os padrões éticos que toda pesquisa requer, especialmente esta, pautada na concepção de criança, conforme orientam os pesquisadores das infâncias, posto que:

[...] em vez de pesquisar a criança com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais, e culturais, que ela compartilha com as outras pessoas do seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (Jobim e Souza; Castro, 2008, p. 53).

Desta forma, o pesquisar junto com as crianças me impulsionou a buscar recursos metodológicos na pesquisa, como o relato dos desenhos das crianças e as entrevistas narrativas, no intuito de buscar aproximar-me o máximo possível das suas narrativas. Com isso, o esforço foi de evitar a percepção adulta, exigindo da mim pessoa como pesquisadora trabalhar a

dualidade entre aproximação e o distanciamento necessário para reler os fatos junto com elas, ponderando sobre as suas experiências e vivências.

À vista disso, as instituições de Educação Infantil se constituem num espaço privilegiado para as crianças vivenciarem suas infâncias em interação com seus pares, os adultos e o meio. Nessa direção, a pesquisa foi realizada numa UEI vinculada à Secretaria Municipal de Educação do município de Belém-PA, tendo como colaboradores as crianças com idade de 5 a 6 anos da turma do Jardim II.

Na próxima subseção, problematizo o objeto de estudo delineado na pesquisa, traçando os objetivos que busquei alcançar quando me propus a discutir essa temática.

## **1.2 A pesquisa: problematizações e os objetivos**

Quando me proponho a realizar uma pesquisa *com* as crianças, estou reconhecendo-as como sujeitos com competências para manifestar o seu ponto de vista sobre o espaço/tempo no qual estão inseridas. Pesquisas *com* crianças não são uma tarefa fácil, mas são necessárias quando almejamos uma sociedade mais democrática, quando reconhecemos os direitos dos seres humanos, sejam pequenos ou grandes.

Dáí compreender a participação dessa forma, como os direitos e possibilidades de ações das crianças, abarcando: o direito à escuta; a tomar parte ativamente em decisões que as envolvem; a expressar opiniões acerca de assuntos de seu interesse; a fazer escolhas e proposições relativas às situações que integram seu dia a dia nas instituições; a pensar criativamente e com autonomia; a relacionar-se em grupos; a assumir responsabilidades que lhe sejam possíveis; a ser ativa e responsável nos espaços que ocupa; além do direito a experimentar e conhecer práticas da cultura.

Diversos estudiosos ao longo da história apontam a necessidade da participação da criança do seu processo educativo, dentre os quais, temos Dewey, Freinet, Froebel, Montessori, Malaguzzi, Piaget, Vygotsky, que trazem para o campo do debate reflexões que mostram “uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante e, não um ser na espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 9).

Decerto, é preciso ouvir o que as crianças têm a dizer para aprender mais com elas, apreender a experiência das relações que estão sendo estabelecidas e entender que é no ambiente sociocultural e na mediação com parceiros mais experientes e seus pares que as crianças se desenvolvem e se apropriam da cultura humana (Vygotsky, 2001).

Tendo em vista que o desenvolvimento dessas pesquisas com crianças exige que o pesquisador vá além do que é visto e do que é escutado, torna-se necessário perceber os mundos não falados, ouvir o que as crianças não respondem, em uma perspectiva de respeito pela voz delas, refletindo acerca das complexidades que enquadram o que dizem, justamente por meio de suas expressões e atitudes. Essa postura reflexiva por parte do pesquisador propicia a credibilidade das crianças como atores centrais da investigação e assegura a conduta ética na pesquisa (Dornelles; Fernandes, 2015; Salgado; Müller, 2015).

Desta forma, ao refletir sobre a participação das crianças, Alves e Garcia (2000, p. 17) destacam a necessidade de que “[...] se reedueque nossa capacidade de ver, ouvir, sentir as ideias e ações produzidas no espaço/tempo do cotidiano da escola e da sala de aula com suas lógicas e no seu ritmo próprio [...]”. Assim, cumpre considerar os diferentes sentidos, saberes e práticas dos sujeitos que constituem a educação infantil. Vygotsky (2001) ressalta a relação direta com o desenvolvimento da personalidade e dos sentimentos que o meio possui, visto que a criança adquire, reelabora aquilo que vê, ouve e vivencia de variadas formas na interação com o meio.

Em tempo, Jorge Larrosa (1999, p. 197) convida a tomar a competência das crianças como parâmetro para as interações delas conosco, adultos, visto que está só seria possível pela experiência do encontro, isto é, a partir de uma relação que não seria nem de apropriação, porque o sujeito da apropriação é aquele que converte o outro em algo a sua medida, nem de reconhecimento, porque o sujeito do reconhecimento é aquele que vê no outro o que sabe, o que quer, o que imagina, não se abrindo ao inédito. Larrosa considera que,

O sujeito da experiência seria aquele que está disposto a se alterar pelo outro, a se transformar numa direção desconhecida. Isso exigiria do adulto não apenas conhecer as crianças ou ter conhecimentos de diversas áreas sobre elas e seus processos, mas renunciar a “toda vontade de saber, de poder e de controle para se aproximar da presença enigmática da infância e se deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo” (Larrosa, 1999, p. 196).

Com isso, as aprendizagens produzidas pelas crianças são construídas mediante processos de relações destas com seu ambiente sociocultural e a interação com outros indivíduos mais experientes. Vygotsky (2001) entende que, a partir dessas relações, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais. Num processo dialético e contínuo, o autor defende que o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo

próprio que vão sendo internalizados conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.

Para tanto, a relevância deste trabalho está em contribuir com o debate sobre a participação das crianças na produção do currículo da Educação Infantil, por meio de seus saberes, especificidades e curiosidades, reconhecendo-as enquanto partícipes do processo. Para isso, ainda se tem um caminho a ser trilhado, caminho este que busque a melhoria da qualidade da educação brasileira, especialmente, da primeira infância.

Abrem-se muitas perguntas em relação a esse posicionamento, as quais se constituem como guias na busca para a compreensão da participação da criança. Desse modo, esta pesquisa tem como objeto de estudo a participação da criança na produção do currículo da Educação Infantil. Neste sentido, indago: *qual a perspectiva da criança sobre a sua participação na produção do currículo de uma Unidade Educação Infantil de Belém-PA?* Sou aí norteada por questões como: qual o lugar que a criança se percebe na produção do currículo por meio da relação criança-criança, criança-adulto e criança-espço na Unidade de Educação Infantil? Quais sentidos estão sendo atribuídos pelas crianças sobre sua participação na materialização do currículo da Educação Infantil?

Desta forma, defino como objetivo geral:

- Compreender sobre o que as crianças revelam do lugar da sua participação na produção do currículo em uma Unidade de Educação Infantil de Belém

Traçando os objetivos específicos, que são:

- Identificar o lugar que a criança se percebe na produção do currículo por meio da relação criança-criança, criança-adulto e criança-espço na Unidade de Educação Infantil;
- Caracterizar e discutir os sentidos atribuídos pelas crianças sobre sua participação na materialização do currículo da Educação Infantil de Belém.

No movimento reflexivo diante das questões norteadoras deste estudo, para subsidiar e dar conta dos objetivos delineados, realizo uma interlocução entre a Teoria Histórico-Cultural, tendo como base Vygotsky e Leontiev, e a Pedagogia da Infância e da Participação, a partir de Oliveira-Formosinho (2007; 2008). Aproximo-me ainda de produções teóricas realizadas pelos estudos da Pedagogia da Infância no Brasil, a exemplo de Mello (2007) e Rocha (2008).

Por conseguinte, esta pesquisa está dividida em seis seções. Na primeira, apresentei o processo investigativo, apontando as necessidades, motivações e questionamentos que me

impulsionaram ao envolvimento com o tema. Trouxe para o texto os aportes conceituais que fundamentam o estudo, assim como estudos já realizados em torno da temática de crianças, participação, currículo e educação infantil, dando direcionamento aos objetivos e passos que foram trilhados na investigação.

A segunda seção, denominada *Trajetórias, conquistas e perspectivas da participação da criança no currículo da Educação Infantil*, destina-se ao aporte teórico que discute o conceito de participação, aliado às concepções de criança e ao currículo no âmbito da Educação Infantil.

A terceira seção, *O itinerário investigativo: ao encontro das crianças*, busca a demarcação do espaço de discussão da pesquisa realizada com crianças, trazendo à tona as discussões éticas e metodológicas que a pesquisa com crianças requer. Assim, como apresento caminhos traçados metodologicamente nesta pesquisa, destacando o campo de investigação, os colaboradores participantes e os procedimentos e os instrumentos utilizados na produção e análise dos dados.

Na quarta seção, *Ouvir o inaudível: a perspectiva da criança na produção curricular*, apresento os resultados em forma de metatextos que demonstram a participação das crianças a partir de seus dizeres e seus movimentos no contexto da UEI.

Por fim, na sexta seção, trago as conclusões desta pesquisa.

## **2 TRAJETÓRIAS, CONQUISTAS E PERSPECTIVAS DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA: ENTRE AS DISCUSSÕES CURRICULARES NACIONAIS E LOCAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta seção tem o intuito de discorrer sobre o aporte teórico inicial entrelaçando o conceito de participação, aliado às concepções de criança e currículo da Educação Infantil no âmbito nacional e municipal.

### **2.1 Um entrelaçamento: criança, currículo e participação infantil**

Os modos pelos quais as crianças são vistas ao longo dos anos vêm sendo representados por meio dos mais variados olhares e perspectivas. Isto se justifica a partir dos diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e intelectuais, que perpassaram o desenvolvimento da sociedade. Daí o entendimento de que as crianças, enquanto sujeitos sociais e de direitos, conforme são concebidas atualmente, nem sempre existiram, pois trata-se de conquistas alcançadas à medida que a sociedade foi criando novas configurações e um novo pensar sobre a criança. Assim,

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (Kuhlmann Jr., 2010, p. 31).

Conforme apontado por Kuhlmann Jr. (2010), faz-se necessário que pensemos a criança dentro do contexto histórico, pois ela não se configura como algo abstrato, invisível, e sim como parte integrante de um processo histórico, social e cultural, que vai, ao longo do tempo, formando-se e adquirindo novos significados, os quais precisam ser conhecidos, discutidos e analisados.

A partir da valorização do caráter educativo, em vez de promover o “cuidado” e a “guarda”, a escola de Educação Infantil passaria a ser considerada o local de desenvolvimento da primeira etapa da infância. A meta principal desse desenvolvimento seria a formação da criança em sua totalidade, calcada na preocupação com a guarda e a provisão de suas necessidades básicas, numa perspectiva de desenvolvimento afetivo e intelectual. Nesta assertiva:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29).

Cabe ressaltar que a infância é uma construção histórica e social (Kramer, 2001). Portanto, os espaços destinados à guarda e à educação das crianças também passam por processos de construção e reconstrução. Enfatiza Kramer (2001, p. 19):

A ideia de infância [...] não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Nessa compreensão, pensar sobre a criança e a reconstrução do conceito de infância é uma tarefa assumida, na atualidade, por diferentes pesquisadores que se embasam na Teoria histórico-cultural. Do ponto de vista das políticas públicas, é uma preocupação recente e, por que não dizer, tardia.

Estudos ressaltam que a preocupação quanto a uma educação de qualidade, que privilegie a formação integral, marcada pela compreensão da criança a partir de suas maneiras de expressão, cresce no âmbito das propostas mais avançadas de Educação Infantil em sociedades diversas.

Vale lembrar que, a partir da década de 1980, no Brasil, os movimentos sociais em defesa dos direitos da criança passam a debater a participação da criança, o que resultou na inclusão de artigos que a veem como sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988. O documento estabeleceu a preocupação e a garantia de proteção integral à criança, considerando que:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1988, p. 144).

Definitivamente, a partir daí, há um marco nos direitos das crianças, especialmente na educação, o qual demarcou o seu lugar na sociedade brasileira, pois o direito à vaga na Educação Infantil passa a ser de todas as crianças, e não mais aos filhos de mães trabalhadoras, como garantido antes.



A partir de então, temos pontuais marcos quando se trata do reconhecimento do ser criança como sujeito histórico e de direitos. Dentre eles, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que, no artigo 2º, definiu “[...] a criança como a pessoa até os doze anos de idade incompletos”.

A inclusão da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), demonstra a evolução histórica do entendimento do ser criança e sua infância, mudando não só os conceitos, mas principalmente a garantia de direitos. Deste modo, tenta-se abandonar a visão assistencialista a que eram submetidas as crianças, e começam a ser propostos objetivos e finalidades específicos educacionais para essa faixa etária.

Nesse contexto, conforme pesquisa exploratória, em 1998, no município de Belém, a Educação Infantil de 0 a 6 anos (até então) passou a ser considerada como responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), saindo da responsabilidade da assistência social da Fundação Papa João XXIII, surgindo a partir dessa mudança as Unidades de Educação Infantil.

Passou-se de uma concepção em que as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, ocupando a centralidade do processo educativo, por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas [...] (Barbosa; Horn, 2008, p. 28).

Desde a LDB até os dias atuais, outros documentos surgiram sob novas formas de ver a criança, principalmente na etapa da Educação Infantil, cada qual com suas especificidades quanto aos conceitos e concepções defendidas, temos assim: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (DCNEI) (Brasil, 1999, 2009); e, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Tais documentos são orientadores e normativos curriculares das propostas pedagógicas dos espaços educativos e para a construção de seus projetos políticos pedagógicos.

Vale ressaltar que o ano de 2012 foi marcado pela implementação da Diretrizes Municipais para Educação Infantil de Belém e pela chegada de professoras licenciadas plenas em pedagogia, por meio de concurso público na categoria da Educação Infantil nos espaços educativos do município. O objetivo era adequar a educação municipal às novas leis, no sentido do desenvolvimento integral da criança nas instituições, onde o cuidar e o educar se apresentavam de forma indissociável, preocupando-se com o desenvolvimento integral da criança, de modo a priorizar o desenvolvimento em todos os seus aspectos. Nessa nova

compreensão, o professor é essencial porque, com conhecimento da pedagogia infantil e com visão educacional, proporciona e pode produzir com às crianças um ambiente agradável na instituição onde permanecem por um longo período.

O conceito de desenvolvimento integral da criança surge como ruptura do paradigma anterior, guiado pelas políticas assistenciais, paternalistas ou compensatórias, que atendiam às crianças em construções precárias e de qualquer forma, de forma assistencialista. Desde a Constituição de 1988, à criança tem direito à creche e pré-escola gratuitas e próximas de sua residência. Isso fez com que os prefeitos e administradores fornecessem esse atendimento; no entanto, a própria legislação, com o passar dos anos, passou a exigir atendimento de mais qualidade às crianças de 0 a 6 anos, com a elaboração de referenciais, parâmetros e diretrizes para que os profissionais tivessem apoio nessa tarefa de cuidar e educar de forma indissociável. Kramer elucida que:

Assim, se por um lado, uma educação democrática considera a criança enquanto cidadã com direitos que devem ser assegurados, por outro, esta visão não pode ser enfraquecida por um assistencialismo e mesmo por um paternalismo que mitifique os poderes da educação, encarando-a como panaceia para todos os males de uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais (Kramer, 1995, p. 131)

Portanto, as UEs têm um compromisso de pensar e compreender a criança como protagonista, de respeitá-la como sujeito ativo e produtor de cultura. Também é necessário afirmar desde cedo a sua participação na definição de ações, motivando a sua autonomia, já que que buscam construir novos modos de viver nos espaços das instituições infantil e nas relações com os outros.

Segundo Martins Filho e Dornelles (2018), muitos educadores desconhecem a sua real importância como mediador da ação pedagógica, como elemento integrante. Com isso, as interações entre crianças e professoras devem proporcionar oportunidades e oferecer possibilidades de investigação das suas curiosidades. Diante disso, ao se pensar nos espaços de Educação Infantil, é necessário considerar as diferentes relações e interações que se estabelecem entre os sujeitos na escola. Isso, porque os mesmos compreendem uma série de concepções e valores que são transmitidos por toda Unidade Educativa e constituem-se de um referencial para o planejamento das ações pedagógicas, sendo utilizados como ponto de partida da realidade na construção do currículo.

De acordo com as Diretrizes Municipais para Educação Infantil, o currículo deve estar organizado pelas relações dos intercâmbios de experiências. Retrata ainda que:

Nesta perspectiva, as Instituições Públicas Municipais que ofertam a

Educação Infantil podem organizar e desenvolver seu trabalho pedagógico voltado para o currículo por relações intercampos e metodologicamente organizado por projetos de trabalho a partir das tramas conceituais na abordagem freireana, da qual sempre precisa partir das vozes e curiosidades infantis sobre a sua realidade e o meio sociocultural em que vive (Belém, 2022, p. 222).

Intensifica, assim, a discussão quando se refere a como o currículo organizado por campos de experiências e dimensionado pelos saberes em linguagens evidencia o conhecimento sistematizado nos espaços educativos, o qual precisa ser refletido e ser cotidianamente ressignificado. Desta forma, na organização curricular, busca-se um universo ilimitado, plural, de encontros e relacionamentos, que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas fazem/produzem nos seus contextos específicos de vida.

Nessa questão, portanto, está envolvida, além de uma concepção de participação, uma concepção de currículo, bem como das práticas curriculares. Conforme apontam estudos sobre o tema (Moreira; Silva, 1997; Lopes; Macêdo, 2011), o termo currículo é de difícil definição, pois sua significação envolve uma gama de significados e sentidos. Mesmo assim, corrobora-se a ideia de Moreira e Silva (1997) ao proporem que

[...] o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (Moreira; Silva, 1997, p. 11).

Devido a sua função social formativa de sujeitos em sociedade, o currículo envolve um conjunto de saberes constituídos em determinado contexto e por sujeitos particulares que têm interesses e finalidades sobre o quê, como e para que ensinar, embora articulados a elementos mais amplos, nos quais os conteúdos estão envolvidos e que só têm sentido quando contribuem para transformar os sujeitos e o mundo que os rodeia (Lopes; Macêdo, 2011). O currículo envolve também interesses sociais e culturais defendidos por diferentes estudiosos que legitimam concepções e disputam o poder, influenciando propostas/práticas curriculares oficiais (Sacristán, 2000).

Entretanto, além de envolver essa dimensão de definição de princípios, finalidades e conteúdos de práticas educativas, o currículo também envolve a dimensão da própria prática, do que é realizado efetivamente. Coll (1998), enfatiza em suas reflexões que:

[...] o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (Coll, 1998, p. 33-34).

Semelhante a essa perspectiva, Sacristán (2000, p. 15) reitera:

[...] o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Nesses termos, currículo envolve tanto a prescrição, a proposição e as intencionalidades, quanto os acontecimentos efetivos do espaço escolar, tal qual é experimentado pelos sujeitos envolvidos – no caso da Educação Infantil, as crianças, os professores, os gestores e até, por desdobramento, as famílias.

Essa perspectiva é sintetizada por Dantas (2016, p. 126), ao afirmar que “o currículo ou proposta curricular não corresponde apenas ao documento/texto que o orienta, mas, numa perspectiva dialógica, se constitui na relação entre documento e prática”.

Assim, entendo que o currículo significa não só as definições de intencionalidades das instituições e profissionais em relação à educação dos sujeitos – ao que, para que e como é importante que aprendam –, como também a concretização dessas prescrições. Além dessas ações, contam ainda as práticas que, mesmo não estando prescritas nos documentos, efetivam-se nas instituições e constituem experiências das crianças.

No pensamento de Vygotsky (1991), o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Ainda muito pequena, através das interações com o meio físico e social, a criança realiza uma série de aprendizados, em virtude de:

No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo etc) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca (Vygotsky, 1991, p. 76).

Ao explicar a função da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (1991) ressalta os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana da criança. Ele chama esse processo de conceitos cotidianos ou espontâneos, cuja vivência social, afetiva e cultural desenvolve estruturas na personalidade da criança, alargando seus saberes na condição de ser humano.

Como afirma Leontiev (1988), o lugar ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa tem força motivadora em sua formação e de desenvolvimento cultural. Dessa

forma, se a criança ocupa um papel importante dentro das relações da família e dos espaços de Educação Infantil que frequenta e, mais do que isso, se ela se sente valorizada nesses espaços, tem o seu desenvolvimento impulsionado.

Oliveira-Formosinho (2017) defende a ideia de que se faz necessário, para um desenvolvimento pleno da criança, a percepção de que ela é um ser participante, com reais potencialidades de contribuir para o seu processo de aprendizagem, à medida que o educador se dispõe a descobrir quem ela é em sua totalidade, a percebê-la por meio de seu olhar, falar e agir. Somente quando se busca a compreensão contextualizada do objeto de conhecimento, em relação com o ambiente e com outros seres humanos, quer adultos quer pares, torna-se possível um fazer pedagógico que promova mudanças e, por conseguinte, aprendizagens e desenvolvimento.

No que diz respeito às UEIs de Belém cabe indagar: como as crianças participam do desenvolvimento das práticas pedagógicas que lhes são propiciadas? Como está sendo materializada a participação da criança no cotidiano das Unidades de Educação infantil? Que concepções curriculares perpassam por esta participação? Ao buscar refletir sobre estas indagações, recorro a Oliveira, pois sobreleva que:

O currículo não pode ser entendido como um plano individual pré-determinado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado na interação (inter-ação) com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que se vão modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios (Oliveira, 2011, p. 183).

Por consequência, a percepção do currículo infantil é constituída a partir do processo cultural dos sujeitos em suas ações e interações, apresenta reflexões sobre a forma como considerá-los não neutros e imbricados de significados, e evidencia percepções pelos sujeitos que o constituem e que são afetados por estes em seus modos e práticas.

Assim, conceber a criança como sujeito de direitos ativos implica vê-la no processo de participação contínua na construção do conhecimento. Esse processo de participação efetiva das crianças vincula-se a conceitos como protagonismo infantil, pedagogia da participação, entre outros. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007) propõe uma pedagogia da participação:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-

culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18-19).

Desta forma, a participação é compreendida como a inserção ativa dos sujeitos nos processos e relações que lhes dizem respeito: formulação e expressão de opiniões, interações, colaboração, pontos de vista relativos às decisões e ações, sentimentos, exercício de escolhas, bem como a produção de soluções e avaliações propiciadas pelo contexto em que estão inseridos. Disso isso, “envolve tomada de decisão, partilha das questões que afetam o grupo visando à resolução de problemas tendo como atores principais as crianças na efetivação dos seus direitos” (Oliveira, 2015, p. 6).

Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o que dá vida aos processos de participação das crianças na produção do currículo é a escuta, a observação e a negociação. Nesse intuito, a materialização desta participação requer a necessidade de transformação das práticas pedagógicas. Este é o grande desafio de construir no currículo da Educação Infantil, pois demanda assumir que tais perspectivas reverberam na legítima participação das crianças em processos mais democráticos.

Portanto, participar tem o sentido de garantir o direito a ser ouvido, ser considerado e observado nas suas proposições e singularidades. Por esta razão, nesta pesquisa, assumo o termo participação não apenas como poder de decisão e escolha de participar ou não, mas como aquilo que diz respeito às situações em que as crianças estão imersas, de interação, diálogo, comunicação, colaboração, inserção de envolvimento e presença ativa nas situações vividas, com a forma que lhes é peculiar, a partir dos interesses e necessidades das crianças. Tal qual reflexões que veremos a seguir.

## **2.2 A participação das crianças na produção do currículo: o mover-se da observação à sensibilidade da escuta**

Ao levar em consideração todas as experiências com as quais as crianças estejam envolvidas no currículo, um currículo para Educação Infantil oportuniza aprendizagens significativas, como afirma Kishimoto (2016). Segundo ela, este currículo deve ser apresentado de forma que realmente contribua para a “valorização da escuta da criança, da observação da sua experiência, que impulsiona seu envolvimento no contexto educativo trazendo novas formas de pensar o currículo” (Kishimoto, 2016, p. 3).

A partir da reflexão da autora, é possível afirmar que um currículo não está relacionado apenas com aquilo que é a intervenção direta do professor, mas deve ser compreendido como uma gama de elementos presentes na cultura do espaço educativo que, direta ou indiretamente, formam as crianças.

No entanto, o currículo da Educação Infantil tem como objetivo tornar mais evidente e específico o que está sendo realizado nas instituições. Isso é feito para romper com os estigmas associados ao assistencialismo e para se distanciar do modelo escolarizante das demais etapas da educação.

Desse modo, para que seja viável na Educação Infantil um currículo diferenciado – que tenha em consideração as particularidades das crianças e o seu papel como produtoras de culturas e protagonistas de seus processos de aprendizagem e vivências –, as práticas e as organizações estruturais precisam ser repensadas. Segundo Fortunati (2014),

A ideia de que o protagonismo infantil não seja apenas um conceito para evocar, mas um potencial em torno do qual proporcionar condições e oportunidades também leva a conclusão de que o dever de testemunhar esse protagonismo deve ser a meta principal da pedagogia da primeira infância, para compensar a falta de visibilidade das crianças possuem como pessoa nem sempre reconhecidas no seu próprio direito de opinião e de expressão [...] (Fortunati, 2014, p. 19).

Daí o ato de oportunizar a escuta das vozes das crianças e as suas experiências dentro do cotidiano social e da infância com base num currículo realmente participativo de todos aqueles que vivenciam. Afinal, é necessário esclarecer que o professor não é o centro das práticas.

Por isso, antes de tudo, o papel da professora que trabalha na Educação Infantil exige o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando que, em todo e qualquer lugar em que a criança estiver, haverá também o exercício de descoberta do mundo das pequenas coisas, nas quais as crianças estão interessadas. Observar o movimento das crianças é estar atento às “insignificâncias”, aos silêncios e essas pequenas coisas.

Nesse movimento, resulta imprescindível ver e ouvir é escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história, como aspectos importantes para que se possa compreender as atitudes, os gestos, os discursos e ações, para descobrirmos o que as crianças já sabem e como constroem significados para o mundo (Kramer, 2013). Esse aprender de novo a ver e ouvir se alicerça na sensibilidade e na teoria, sendo também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano.

Por meio da sensibilidade, da experiência e do conhecimento, acabamos por construir “sobre” a criança com a qual trabalhamos. Ter assim conhecimento do que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa, com condições concretas, pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão (Kramer, 2014, p. 5).

O movimento de ver e ouvir as crianças, compreendendo, interpretando, produzindo sentido e significado para os seus movimentos infantis têm sido chamado de *escuta* pela bibliografia italiana (Gandini *et al.*, 2012; Gandini; Edwards, 2002; Edwards; Gandini; Forman, 1999; Rinaldi, 2012) e também por autores como Buber (2003), Bakhtin (2003) e Freire (1996). Essa é uma postura fundamental para dar visibilidade às crianças e suas manifestações. Quando nos colocamos numa posição de escuta, reconhecemos às crianças e suas possibilidades de se colocarem de modo criativo na realidade, dando o reconhecimento à criança como alguém que intervém e transforma a realidade, na medida em que é por ela transformado.

Busca-se garantir a visibilidade de quem escuta e de quem é escutado por meio da interação. Isso quer dizer que, por trás de todo ato de escuta, há uma curiosidade, um desejo, um interesse ou uma dúvida. Ou seja, há um sujeito que deseja, um sujeito aprendiz, com características e especificidades próprias, que precisam ser conhecidas e respeitadas. De acordo com Fortunati:

[...] o tempo de experiência das crianças precisa ser longo, disponível a pausas, a descontinuidade, acolher a ação das crianças sem interrupções repentinas no fluxo das relações ou da exploração de objetos, um tempo que seja aliviado da ansiedade de respeitar uma programação rígida e disposto a curvar-se a perturbações imprevistas, sejam elas resultantes de necessidades fisiológicas a serem satisfeitas ou do desenrolar inesperado das brincadeiras que tomam forma (Fortunati, 2017, p. 25).

Trata-se então de cada criança enquanto um universo de possibilidades. Com base no pressuposto de que o tempo de vivência das crianças não segue uma linha nem linear nem cronológica, o currículo da infância necessita respeitar os tempos e ser colocado com aspectos diferenciados dentro das propostas pedagógicas.

Com isso, faz-se necessário que sejam construídas práticas junto às crianças, a partir da escuta, possibilitando que estas realizem as suas conexões com o conhecimento por intermédio de suas vivências. Por isso, quando se consideram as experiências infantis, deve-se respeitá-las em suas diferenças, bem como deve-se respeitar as formas de a criança ser e interpretar o mundo e suas diversas formas de aprender o que vem sendo vivenciado e ressignificado, propiciando



a potência da infância, sua cultura infantil e a sua participação nas diversas formas de organização curricular.

A fim de mostrar essa potência da infância e da cultura infantil a partir de seu cotidiano vivo e complexo, essa pesquisa é justamente realizada junto com as crianças da Educação Infantil, tendo em vista que as crianças são agentes sociais e têm um papel especial nas relações humanas.

Portanto, com base nesse conceito, estudos e práticas que apoiam a pesquisa com crianças, cujo quantitativo está aumentando no Brasil, apresenta-se o desafio de pesquisadores em Educação diante de novas considerações e reflexões sobre os traçados metodológicos para esse tipo de pesquisa.

E, apresento a construção do trilhar investigativo destacando o cenário da pesquisa, sua abordagem, seu lócus, seus sujeitos, assim como os instrumentos metodológicos para produção e análise dos dados, na busca de falas, silêncios, expressões, gestos, atitudes, experiências e opiniões das crianças participantes desta pesquisa.

### **3 O INTINERÁRIO INVESTIGATIVO: AO ENCONTRO DAS CRIANÇAS**

Nesta seção, busco chamar a atenção para as questões éticas e metodológicas necessárias para a construção da pesquisa com crianças, delineando as discussões sobre a participação das crianças nesta pesquisa. Posso afirmar que cada etapa da construção dessa pesquisa foi planejada e dirigida para as crianças. Por isso, é repleta de surpresas, dúvidas, angústias, olhares, conexões e afetos criados entre mim e elas.

Assim como, apresento os caminhos que percorri e o que foi vivenciado durante a investigação, com elementos os quais me permitiram analisar e refletir sobre a participação da criança na produção do currículo na Educação infantil, a partir da perspectiva das crianças no seu contexto ali vivido. Apresento a abordagem da pesquisa, o lócus, os colaboradores e a construção dos procedimentos metodológicos estabelecidos para a produção e análise dos dados que me propus a investigar.

#### **3.1 Pesquisa com Crianças: a ética e o respeito às especificidades das pesquisas com crianças**

Podemos dizer que a presença da criança em pesquisa não é algo novo, porém a condição que ela assume como parte da investigação científica é que vem ganhando espaço nas pesquisas atuais e mudando consideravelmente a abordagem do pesquisador junto ao grupo de crianças. Rocha (2008) salienta que a metodologia de pesquisas com criança requer que não se foque na criança como sujeito isolado, mas na experiência social, dentro de um contexto de relações, considerando as múltiplas formas de agir, manifestas em contextos socioculturais.

No entanto, é importante e necessário conhecer de forma adequada os fundamentos teórico-metodológicos e abordagens interdisciplinares dos estudos da infância com crianças e a pertinência na realização de pesquisas dessa natureza; tudo isso ajuda a evitar equívocos na realização das investigações e disseminação de seus resultados. Esse é um dos desafios a serem enfrentados pelos estudiosos que pretendem se dedicar ao estudo neste campo pouco explorado, voltando-se para a centralidade real da criança e suas vozes, pois como afirmam Teixeira, Larossa e Lopes (2006, p. 17):

Nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. Nada mais arrogante do que tentar compreendê-la desde o seu interior. Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar

o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura deste.

A centralidade das crianças na pesquisa é o destaque e o desafio, pois deve evidenciar o ponto de vista das crianças e não dos adultos. Trata de considerar a criança capaz, sujeito de direitos e produtora de cultura. As crianças são “sujeitos potentes de participação” (Dornelles; Fernandes, 2015, p. 74), conhecem muito e têm muito a nos falar acerca do seu mundo e dos seus contextos de vida.

Portanto, como pesquisadora precisei compreender acerca dos aspectos éticos e metodológicos implicados no processo da pesquisa, devido à complexidade que a investigação com crianças exige. Isso deveria se dar a partir de uma escuta atenta e sensível, numa presença efetiva e com proximidade com o campo investigado, construindo uma relação de reciprocidade e respeito com as crianças (Graue; Walsh, 2003; Dornelles; Fernandes, 2015; Salgado; Müller, 2015).

Quando me refiro aos cuidados éticos necessários à realização de uma pesquisa *com* crianças, aponto que é necessário refletir para além de uma simples assinatura ou para um consentimento, pois estamos tratando de vida, de vida de crianças; então, desde as etapas iniciais, precisamos mostrar de fato que as crianças estarão junto com o pesquisador nessa investigação.

A Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012) diz respeito à pesquisa com seres humanos, incluindo adulto, jovem ou criança, estabelecendo que homens e mulheres da ciência priorizem a garantia de que o desenvolvimento científico e tecnológico aconteça em benefício do ser humano, em que a forma de obtenção dos conhecimentos não se admita que se transforme em constrangimentos, sequelas ou abusos de poder sobre os sujeitos da pesquisa, qualquer que seja a argumentação utilizada pelo pesquisador.

Entre as exigências estabelecidas pelo Comitê de Ética, temos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que versa sobre a autorização dos responsáveis das crianças, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o qual traz a autorização das crianças. Em ambos os documentos, a linguagem deve ser compreensível e objetiva quanto aos riscos e benefícios previstos na participação das crianças durante a pesquisa. Ao garantir a participação da criança, também deve ser evidenciada que a desistência pode ser feita a qualquer momento, ficando seus pais e/ou responsáveis livres para retirar seu consentimento, sem prejuízos ou penalidades

Assim, o ingresso no cenário da pesquisa veio gradativamente atendendo aos critérios elencados numa pesquisa científica, a qual exige autorizações que envolvem:

- **A Secretaria Municipal de Educação**, à qual pertence a escola a ser pesquisada, com solicitação de autorização via ofício, tendo como anexo o projeto de dissertação a ser desenvolvido na escola;
- **Autorização da gestora da escola**, pois, após a autorização da SEMEC, necessitava da autorização da gestora da UEI, que, após uma conversa de apresentação, aceitou a pesquisa e se disponibilizou a me ajudar no que fosse possível, acreditando no ganho da Unidade em desenvolver no seu espaço uma pesquisa científica que irá contribuir na melhoria do trabalho. Nesse encontro, firmamos o acordo de retorno para apresentação da pesquisa, assim que concluída, à comunidade e às crianças colaboradoras da pesquisa;
- **Submissão do Projeto no Comitê de Ética em Pesquisa**, que aconteceu por meio da Plataforma Brasil, em um processo de submissão que acabou por ser o processo mais longo; no entanto, no dia 17 de julho de 2023 foi aprovado, com número do parecer: 6.186.574;
- **Autorização das crianças por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**, sendo uma autorização das crianças que vai além de um documento a ser assinado, pois, afinal, estamos investigando sobre elas, nada mais justo do que elas assinem. Ressalto, que o termo trouxe em seu *corpus* as impressões das crianças através de escritas, desenhos e digitais; o TALE consta como Apêndice A.
- **Autorização dos responsáveis das crianças por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, já que, para obter essa autorização, foi realizado um encontro com os responsáveis das crianças, um momento relevante e de grande importância durante este movimento inicial. Foi importante para apresentar a pesquisa às famílias das crianças e solicitar autorização ou não para realizar a pesquisa com seus filhos, o que é uma ação ética, obrigatória, de todo pesquisador em investigações que envolvem crianças como sujeitos e participantes. Nessa etapa, apesar de ser realizado um encontro com os responsáveis, este só pode ser concluído em pequenos grupos, já que não os consegui reunir em sua totalidade; os 19 responsáveis da turma aceitaram o convite e autorizaram a participação de seus filhos; o TCLE consta como Apêndice B. Para anunciar às crianças a pesquisa, propus a realização de uma roda de conversa, expondo o porquê da minha presença junto delas, garantindo a oportunidade de fala e indagando-as sobre o que “achavam” que eu estava fazendo ali.

Esse momento representou um momento significativo para a pesquisa e para minha trajetória como pesquisadora, pois aquele espaço ali habituado tinha um novo formato. Eu não era a professora da turma e, sim, a pesquisadora, alguém novo no espaço em que já possuíam relações estabelecidas. A partir daquele momento, eu começaria a minha história junto a elas. De alguma forma, as crianças estavam, a partir de então, pactuando comigo a construção desta pesquisa. Abaixo, apresento um registro fotográfico sobre a roda de conversa com as crianças:

**Figura 1** - Roda de conversa de apresentação da pesquisa às crianças

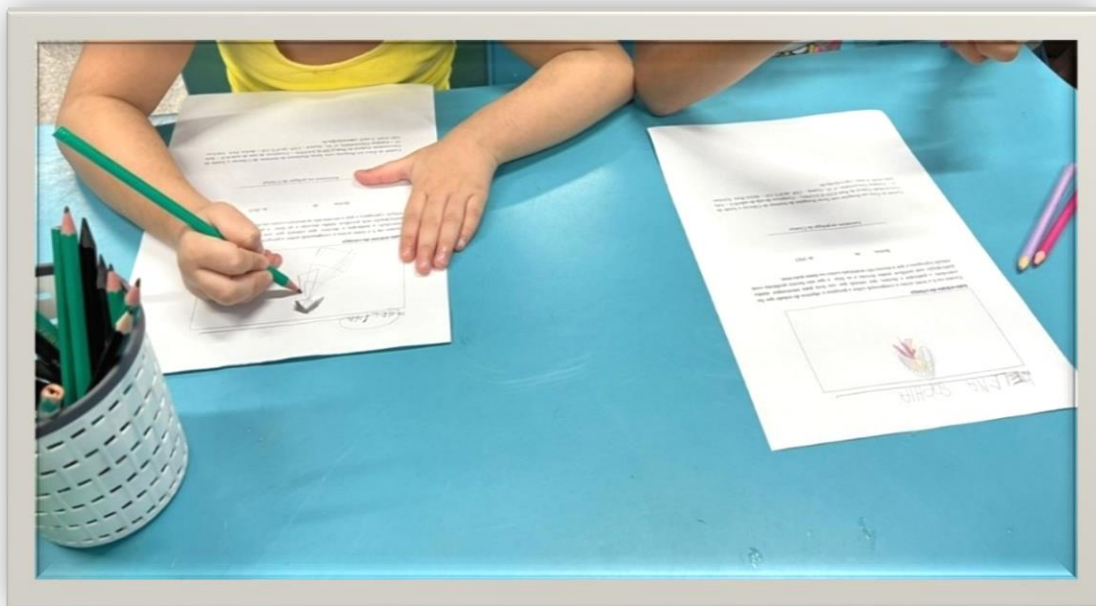


Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Nesse momento, fui realizando a leitura de modo que as crianças pudessem compreender sobre a importância da assinatura do termo de assentimento, mesmo que, ao final, possam ter preenchido ou não, conforme a decisão delas.

Após o momento da roda para a explicação em conjunto, passamos às assinaturas do TALE em pequenos grupos, para que assim pudéssemos dar uma atenção a cada dúvida e questionamento das crianças. Apesar de não aparecer do registro fotográfico, eu me encontrava junto a elas na mesa no momento representado na imagem a seguir:

**Figura 2** - Assinatura do TALE pelas crianças



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

A assinatura do TALE é uma atitude ética e, ao realizá-la, reafirmo o status das crianças como sujeitos sociais de direitos, possibilitando a compreensão que elas são livres para participar ou não da pesquisa. Cumpre aí ter em vista que “a pesquisa ensina que não se ocupa só com os resultados, mas produz relacionamentos. É para além do texto escrito. É para a vida e pode deixar marcas” (Scramingnon, 2019, p. 73).

À vista disso, a aceitação da pesquisa está para além da assinatura deste documento, fazendo com que devamos ter a astúcia de perceber a aceitação por meio também dos olhares, da aproximação, dos diálogos, dos gestos, da aceitação de fato da minha presença no meio entre elas.

Isto posto, as formas de comunicação que serão utilizadas entre pesquisadora e crianças precisam ser definidas no seu planejamento. Rocha (2008, p. 49) orienta que não se deve utilizar entrevista direta com crianças, pois, além da dificuldade que os adultos têm de abandonar relações de poder, ela pode induzir à resposta da criança, tornando-a um simples objeto de estudo; ou seja, a criança acaba respondendo, informando o que pesquisador quer que ela responda. Por conta disso, para que de fato o pesquisador possa ouvir a criança, ele deve cercar-se de estratégias de troca, de interação e de aproximação. Em relação à necessidade de escuta da criança, Ferreira assinala que:

Trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências

possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhe atribuem (Ferreira, 2008, p. 147).

As provocações apresentadas corroboram a compreensão de que, do ponto de vista metodológico, deve haver um enfoque mais cuidadoso do pesquisador sobre a perspectiva das crianças. No processo investigativo, é necessário centrar-se nas suas interações com o meio e com as pessoas, nas falas e diálogos presentes no decorrer do processo de investigação, nas suas múltiplas linguagens, construindo vínculos que podem favorecer as manifestações infantis ao expressarem suas aprendizagens ao seu modo e sentirem-se respeitadas, valorizadas em sua totalidade desde a tenra idade.

Como é necessário captar as diferentes formas de expressividade das crianças, os investigadores que realizam pesquisas com crianças precisam estar próximos, fazer pesquisas presenciais (Graue; Walsh, 2003), prestar atenção aos detalhes e ser reflexivos (Dornelles; Fernandes, 2015; Salgado; Müller, 2015). Portanto, uma variedade de ferramentas metodológicas é necessária para obter os dados para análise.

Os pesquisadores precisam de tempo, paciência, sensibilidade, proximidade, ética, cuidado e respeito para estar com as crianças e entender suas especificidades, seus modos de ser e seu mundo. Segundo Vasconcelos (2016), não é suficiente "estar lá"; é necessário "estar com". Nestes termos, a tomada de consciência de estar com crianças num contexto vivo e pulsante de conhecimentos assume que:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (Alves-Mazzotti, 2012, p. 27).

No tocante às crianças, atualmente elas estão inseridas em uma rede de informações cada vez mais complexas, deparando-se com linguagens, comportamentos, conhecimentos e informações que proporcionam um distanciamento do esperado para sua idade, fazendo com que tenham seus valores profundamente transformados. Assim, os contextos em que se realizam pesquisas com as crianças, ao serem ampliados, permitem que tanto os professores quanto crianças reflitam sobre as maneiras pelas quais aprendem e constroem saberes (Rinaldi, 2016).

Desta forma, a pesquisa com crianças tem como objetivo analisar as dinâmicas a partir da ótica das crianças, o que pode revelar particularidades que talvez não fossem evidenciadas em pesquisas em que se investiga *sobre* as crianças. Silva, Barbosa e Kramer (2008) indicam que, no caso da investigação com crianças, o pesquisador necessita ter capacidade de “olhar, ouvir e escrever”, estando atento às nuances da realidade e ao universo infantil, levando em

conta as diferentes subjetividades envolvidas nesse processo: a do sujeito criança e a do investigador.

Enquanto pesquisadora, destaco a mediação do adulto no processo de dar visibilidade aos pontos de vista e contribuições das crianças, diante das escolhas metodológicas. Dornelles e Fernandes (2015, p. 73) evidenciam que dar autoria às crianças implica nos “aventurarmos para fora do que nos é reconhecível e sustentarmos como investigadores, a autoria composta entre nós adultos e crianças”.

Enfatiza-se a ideia de pensar a ética para além das questões burocráticas, mas com responsabilidade em cada processo da pesquisa, desde a aproximação inicial com o campo, as escolhas dos instrumentos de produção de dados, até a escolha do referencial metodológico para a análise dos dados e sua devolução. Com isso, não posso perder de vista que o meu compromisso como pesquisadora é com as crianças.

Nesse sentido, as questões éticas não estão delimitadas ou restritas aos aspectos legais que a pesquisadora deve considerar antes da realização da pesquisa, na medida em que, conforme apontam Pereira, Gomes e Silva (2018, p. 775), “o mero contrato que normatiza o encontro do pesquisador com as crianças não dá conta dos embates éticos dessa relação”.

Posso dizer que a realização de pesquisas com crianças muito ainda precisa ser discutida quando se trata das especificidades dessas investigações, pois pesquisar com crianças não é tarefa fácil, uma vez que requer um tempo precioso, escuta sensível, percepção das linguagens das crianças e, sobretudo, respeito a elas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos na pesquisa.

Mesmo que a pesquisa com crianças seja um grande desafio, é importante o campo científico dar espaço de discussão para esse tipo de investigação. Por isto, não há uma regra, o que há são orientações e cuidados que os pesquisadores precisam ter para que de fato a pesquisa seja realizada com as crianças.

Para além da contribuição nas discussões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças, o objetivo é incentivar novas pesquisas científicas com crianças e currículo da educação infantil, começando com os interesses linguageiros das crianças.

A seguir inicio o trilhar investigativo através do detalhamento da pesquisa.



### 3.2 Abordagem da pesquisa

A trajetória investigativa seguiu a abordagem qualitativa, vindo ao encontro aos contornos da pesquisa, assim correspondendo ao tipo de aproximação e aos procedimentos que sustentam o relacionamento entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa durante todo o processo de investigação, do início à sua finalização.

Fazendo uso da abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986) ressaltam como principais características dessa tipo de pesquisa: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; os dados coletados, que são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo, que é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a tendência do processo indutivo na análise dos dados.

Dada a complexidade do espaço educativo da Unidade de Educação Infantil, a pesquisa esteve ancorada na perspectiva histórico-cultural, que impulsionou o estudo qualitativo por meio da investigação da participação das crianças na produção do currículo de uma UEI de Belém-PA. Essa postura é assumida diante do fenômeno em seu processo vivo, investigando o processo junto com os sujeitos, no caso as crianças, no contexto a ser pesquisado.

Nessa perspectiva, os estudos “[...] devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (Freitas, 2002, não paginado). Por outro lado, Freitas (2003, p. 27-28) também indica que este tipo de pesquisa se caracteriza pelos seguintes aspectos:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social.
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.
- O processo e coleta de dados caracterizam-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase na atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas

a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado.

Seguindo a linha de pensamento da autora, verifica-se que a pesquisa em Ciências Humanas, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, significa compreendê-la como uma relação entre os sujeitos a partir de interrogações e trocas possibilitadas pela linguagem, pelo diálogo. Ou seja, a partir de um “diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de uma forma mais ampla implicando também uma relação do texto com o contexto” (Freitas, 2003, p. 30).

Como parte do processo de construção da pesquisa, a revisão da literatura relacionada ao objeto de estudo se faz e fez necessária para que pudesse conhecer a produção científica, buscando explicitar questões pertinentes e relevantes acerca da temática, bem como ter suporte teórico-metodológico para elaboração da pesquisa.

Para tanto, também busquei conhecer a produção bibliográfica no campo educacional que lida com as concepções de infâncias, em especial, a participação da criança, a partir de autores(as) que escrevem a esse respeito no cotidiano da Educação Infantil.

[...] onde estão os registros de sua passagem pela história, registros esses deixados por elas mesmas? Como e o que podemos considerar como referência entre suas produções de forma que se conheça melhor tanto o que produzem como principalmente conhecê-las mais profundamente? Há uma metodologia própria para o trabalho com crianças, sobretudo com aquelas na faixa etária de zero a seis anos, a qual nos possibilitaria responder a estas e demais perguntas que nos ocorrem quando nos propomos a pesquisar as crianças de pouca idade, desejando desvendar e conhecer seu mundo a partir de seus próprios olhares? (Gobbi, 2002, p. 70).

Atualmente, muito se fala sobre a criança e a infância; em contrapartida, as crianças pouco são ouvidas ou de fato retratadas nas pesquisas. Por isso, ao me propor a investigar a participação da criança na produção do currículo numa Unidade de Educação Infantil de Belém-PA, considero as crianças como sujeitos sociais, para assim de fato compreendê-las em suas percepções sobre a realidade da educação infantil que vivenciam.

### **3.3 O lócus da pesquisa**

Localizada no município de Belém-PA, a UEI escolhida para a realização deste estudo é vinculada à SEMEC, compondo o grupo de 6 UEIs do Distrito Administrativo do Bengui (DABEN), no bairro do Bengui. Vale ressaltar que o município de Belém é dividido em 8 distritos administrativos, que compõem um conjunto de bairros, que se dividem em:

**Quadro 3** - Distritos Administrativos de Belém

<b>DISTRITOS</b>	<b>LOCALIDADES/BAIRROS</b>
<b>DABEL</b>	Batista Campos, Campina, Cidade Velha, Nazaré, Reduto, São Brás, Umarizal, Marco.
<b>DÁGUA</b>	Canudos, Condor, Cremação, Guamá, Jurunas, Montese (Terra Firme)
<b>DABEN</b>	Benguí, Cabanagem, Coqueiro, Parque Verde, Pratinha, São Clemente, Tapanã, UNA.
<b>DASAC</b>	Barreiro, Fátima, Maracangalha, Marimar, Pedreira, Sacramento, Telégrafo.
<b>DAENT</b>	Águas Lindas, Aurá, Castanheira, Curió-Utinga, Guanabara, Mangueirão, Marambaia, Souza, Val-de-Cans, Universitário.
<b>DAICO</b>	Águas Negras, Agulha, Campina de Icoaraci, Cruzeiro, Maracacuera, Paracurí, Parque Guajará, Ponta Grossa, Tenoné.
<b>DAOUT</b>	Água Boa, Brasília, Itaiteua, São João de Outeiro.
<b>DAMOS</b>	Aeroporto, Ariramba, Baía do Sol, Bonfim, Carananduba, Caruará, Chapéu Virado, Farol, Mangueiras, Maracajá, Marahú, Murubira, Natal do Murubira, Paraíso, Porto Arthur, Praia Grande, São Francisco, Sucurijuquara, Vila.

**Fonte:** Núcleo Setorial de Planejamento - NUSP/SEMEC.

Dentro desses distritos, atualmente o município possui atendimento em 152 espaços, conforme tabela abaixo:

**Tabela 1** - Quantidades de Unidades de Educação Infantil por Distritos Administrativos de Belém

<b>DISTRITO</b>	<b>UEI</b>	<b>EMEI</b>	<b>EMEIF</b>	<b>ANEXO</b>	<b>OSC/OSCIP</b>	<b>EMEC</b>	<b>TOTAL</b>
<b>DAENT</b>	05	03	03	03	01	-	15
<b>DABEN</b>	06	07	10	04	08	-	35
<b>DASAC</b>	03	03	04	04	04	-	18
<b>DAGUA</b>	07	06	06	07	05	-	31
<b>DAOUT</b>	01	-	03	01	-	06	10
<b>DAICO</b>	02	07	05	-	07	-	21
<b>DAMOS</b>	04	02	02	-	01	04	13
<b>DABEL</b>	-	01	03	04	01	-	09
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>37</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>152</b>

**Fonte:** Núcleo Setorial de Planejamento - NUSP/SEMEC.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da UEI (Belém, 2011), dentre as 06 Unidades que compõem o distrito do DABEN, a UEI aqui estudada foi criada em março de 1990, no governo do Dr. Hélio da Mota Gueiros, através do Programa de Habitação (COHAB). Ela tinha por finalidade abrigar os filhos dos funcionários da Aeronáutica residentes no Conjunto Catalina junto a mais duas unidades, não chegando, no entanto, a ser utilizada para os fins almejados.

Em 1990, a Prefeitura Municipal de Belém, através da Fundação João XXIII (FUNPAPA), assumindo o Serviço de Assistência à Infância por meio de serviço de creche,

veio a utilizar o espaço para atender a crianças da comunidade do Benguí, em geral, filhos de empregadas domésticas, na faixa etária de 2 a 5 anos de idade, nas turmas de Maternal I e II, Jardim I e II.

No ano de 1997, ocorreu a ascensão de uma nova administração municipal, com novas políticas no campo da Educação. Em 1998, um novo enfoque foi dado para o trabalho desenvolvido em creche, incorporando as atividades da assistência às atividades pedagógicas, procurando conciliar educação e assistência social.

Neste contexto, uma nova nomenclatura foi desenvolvida para as creches, as quais passaram a se chamar Unidade de Educação Infantil (UEI), acontecendo a transição da Secretaria de Assistência para Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Com a transição conceitual e institucional das creches, professores ganharam novas jornadas de trabalho, passando de 8 horas para 6 horas diárias. As turmas ficaram assim distribuídas: 4 turmas com Maternal I e II e Jardim I e II, tendo um quantitativo de 25 crianças – o Maternal contava com 2 professores, e os Jardins, com uma professora por turno.

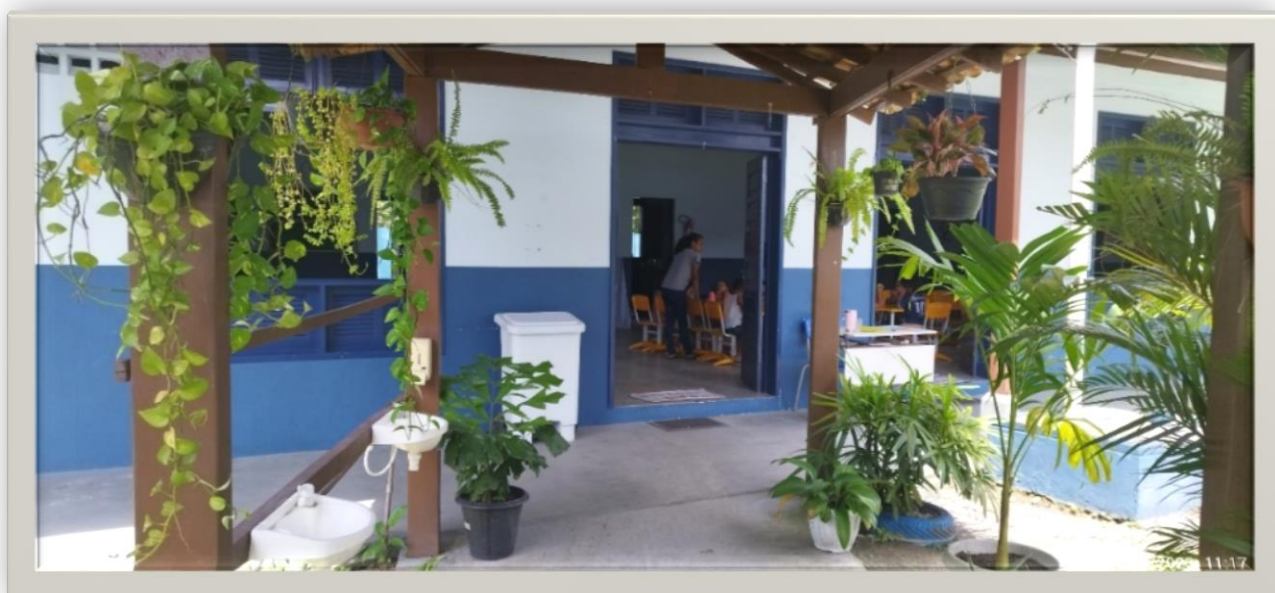
Diante da pesquisa exploratória junto à Secretaria Municipal de Educação por meio da sua Coordenação de Educação Infantil (COEI), atrelada aos objetivos traçados e requisitos elencados para a escolha da instituição, optou-se pela Unidade de Educação Infantil I, ao incorporar os critérios postos para a escolha do lócus da pesquisa, como: a) atendimento exclusivo aos grupos de crianças bem pequenas e crianças pequenas (creche e pré-escola); b) atendimento em horário integral; c) esfera pública municipal; d) tempo de realização no atendimento, advinda da assistência social; e) participação do projeto-piloto do documento orientador para as Diretrizes Municipais para Educação Infantil de Belém (2012), o qual propõe que o trabalho pedagógico seja desenvolvido por projetos por meio das linguagens; f) prédio próprio da prefeitura; g) localização urbana periférica; e h) possibilidade de firmar acordos éticos e consentimento de participação na investigação.

Além dos critérios pré-estabelecidos, a escolha da UEI como o lócus da pesquisa se deu por meio da pesquisa exploratória, por meio da qual pude identificá-la como a única unidade na rede municipal que possui duas professoras lotadas no turno da manhã, e uma professora e uma assistente no período da tarde, característica atípica na rede, visto que, geralmente, estas turmas possuem apenas uma professora pela manhã e uma pela tarde. Esse fato se justifica devido à obra de reforma que está sendo realizada na UEI, que se encontra em seus arredores, sendo algo que proporcionou o remanejamento de professoras para UEI I no ano de 2023. Esse fato a configura como singular em face da proposta da Rede para Educação Infantil.

E, partindo do pressuposto que abordagem da pesquisa qualitativa requer uma aproximação entre os sujeitos a Unidade escolhida possui um vínculo profissional e pessoal já estabelecidos entre as crianças, o que facilitaria o desenvolver da investigação.

Com relação à estrutura física, a UEI possui: uma sala da Coordenação, quatro salas de referência, três banheiros (um adulto e dois infantis), um banheiro comporta com quatro chuveiros, um refeitório, uma cozinha, um espaço de despensa, uma área de serviço, uma ampla área externa, tanto na sua frente quanto na área ao fundo, e uma área coberta logo na entrada da UEI, com plantas e instalações de pias, objetos herdados do período pandêmico por que passamos, como se pode verificar na Figura 3 a seguir:

**Figura 3** - Entrada da Unidade de Educação Infantil



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

A UEI possui uma ampla área externa, no entanto, devido aos últimos acontecimentos que emergiram de violência contra as escolas em todo Brasil, como medida de proteção, os equipamentos de lazer das crianças, como os brinquedos, encontram-se dentro do prédio. É uma situação impactante no cotidiano das crianças que frequentam as unidades de Educação Infantil, as quais se encontram diante de uma área externa que dá a impressão de que os brinquedos estão ali por estar, em vez disso, ocupando outros espaços que poderiam ser utilizados pelas crianças, por exemplo, o espaço de leitura, como mostra a Figura 4 abaixo:

**Figura 4** - Hall da Unidade de Educação Infantil



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Os espaços educativos com crianças envolvem a busca por favorecer um ambiente social e estrutural no qual as crianças se sintam protegidas, acolhidas e, ao mesmo tempo, seguras para vivenciar experiências diversas e superar seus limites e desafios. Os espaços cumprem um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Sua estrutura procura atender à demanda de crianças da educação infantil, assim como ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

**Figura 5** - Área externa da frente da unidade de educação



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Desta forma, a organização do ambiente é indispensável para que essas interações e brincadeiras aconteçam. O espaço deve ser pensado e organizado de modo que possibilite a exploração por parte da criança; o espaço físico ali é um aliado da prática pedagógica, que tem a finalidade de possibilitar o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, este precisa ser pensado e planejado de forma desafiadora para a criança e com a criança.

Vale destacar que os termos espaço e ambiente referenciados não fazem parte das discussões dessa pesquisa, no entanto, pensar sobre a organização dos espaços como fator curricular é importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois o mesmo, dependendo da sua organização, desenvolve a autonomia das crianças. A esse respeito, Horn complementa:

O fato de a professora organizar os espaços de modo a instigar a autonomia moral e intelectual das crianças [...] valoriza e ressalta a participação das crianças, reafirmando que elas são capazes, de modo bastante autônomo, e extrai significados de suas experiências cotidianas (Horn, 2004, p. 101).

Portanto, a organização dos espaços precisa ser revista para que as crianças possam explorar, vivenciar e se desenvolver plenamente, pois “é no espaço físico que as crianças conseguem estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de

fundo no qual se insere emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em um ambiente” (Horn, 2007, p. 28).

Atualmente a UEI mantém sua estrutura física e mantém o atendimento de 4 turmas de Educação Infantil, trabalhando com a faixa etária de 3 a 5 anos de idade, sendo 2 turmas de Maternal II, devido à demanda da comunidade no ano de 2023, com atendimento integral, conforme tabela abaixo:

**Tabela 2** - Demonstrativo da organização das turmas, regime e horário de funcionamento e número de criança por turma

<b>TURMA</b>	<b>REGIME DE FUNCIONAMENTO</b>	<b>HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO</b>	<b>Nº DE CRIANÇAS</b>
Maternal II	Integral	7:30h as 17:30h	23
Maternal II	Integral	7:30h as 17:30h	24
Jardim I	Integral	7:30h as 17:30h	25
Jardim II	Integral	7:30h as 17:30h	21

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Seu quadro de pessoal é constituído por 28 profissionais da educação, assim distribuídos: 12 professoras; 2 assistentes escolares; 1 coordenadora; 1 apoio de coordenação; 1 técnica pedagógica; 4 merendeiras; e 4 Agentes de Serviços Gerais. As 16 professoras são todas formadas em Pedagogia e possuem especialização na área da Educação. Entre as assistentes, as duas possuem graduação em Pedagogia. As salas de referência são atendidas por 4 professoras das turmas de Maternais II, 2 professoras, e 1 assistente de Jardim I e Jardim II. No ano 2023, devido à obra na UEI, tem-se 4 professoras nas turmas do Jardim pela redistribuição do quadro de professoras das unidades em obra.

O Projeto Político Pedagógico (Belém, 2021) estabelece que a Unidade tem como missão social o atendimento às crianças de 2 a 5 de idade, com a finalidade de garantir o acesso às várias linguagens e ao desenvolvimento integral, bem como de favorecer um ambiente físico e social onde as crianças sintam-se protegidas, acolhidas e seguras, para se arrisquem com segurança e vencerem desafios.

A proposta pedagógica da UEI, segundo seu PPP, é definida por projetos pedagógicos bimestrais, que surgem a partir das necessidades das crianças, sendo impulsionados pelas linguagens permeadas nos campos de experiências. No semestre em que a pesquisa vem sendo realizada, o projeto que estava sendo desenvolvido era o “Cultura Brasileira: resgatando as tradições juninas”.



Conforme pude perceber, apesar das referências no PPP sobre a centralidade da criança, bem como do que diz respeito às necessidades infantis, destacando que os projetos são elaborados a partir destas, o projeto ora apresentado estava adequado a uma data comemorativa referente ao mês de agosto, fato que aponta para as condições de elaboração curricular que ainda precisam ampliar as discussões no campo teórico junto aos(as) docentes da Educação Infantil.

### **3.4 Os colaboradores da pesquisa: as crianças**

Para a pesquisa com as crianças, optei por uma turma de pré-escola de Jardim II. A escolha pelas crianças de 5 anos de idade se deu por considerar que as crianças dessa faixa de idade já contam com certa experiência sobre a instituição. Em dados obtidos nas conversas iniciais, a Coordenação informou que 95% das crianças estão na Unidade de Educação Infantil desde a turma do Maternal I e, com a idade de 5 anos, podem relatar suas experiências por meio da linguagem oral e através de desenhos com desenvoltura.

O início do trabalho de campo se deu primeiramente por meio da conversa com a coordenadora da Unidade, para a apresentação do projeto de pesquisa e apresentação da relevância do trabalho no âmbito acadêmico e social. Essa apresentação também foi feita com os professores das turmas, de modo a conhecer o trabalho que ali estava sendo desenvolvido.

No intuito de obter informações sobre as crianças e suas famílias, consultei as fichas de diagnose preenchidas a cada início de ano. Demartini (2011, p. 16) afirma que “[...] é preciso desvendar a história de cada criança, do grupo ao qual pertence e dos grupos aos quais está ligada no momento da pesquisa para explorar a complexidade de suas vivências”. Tais recomendações também são feitas por Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 93) quando dizem que:

[...] a classe social, os indicadores socioeconômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as relações vão sendo estabelecidas e em que são tecidas as histórias; por causa disso precisam ser conhecidos, descritos, considerados.

Assim, entender a história das crianças permite que a pesquisa com sujeitos conhecidos compreenda os vários fatores que influenciam a construção do ser criança em um determinado momento e lugar. Ao considerar as particularidades do grupo social ao qual pertencem os meninos e meninas, as circunstâncias de sua estada na UEI, as relações e os conflitos, é possível entender a realidade de suas vivências. Essas vivências afetam gradualmente sua percepção de si mesmos(as) como crianças, como membros daquele espaço, como filhos(as) e como sujeitos sociais.

Participaram como colaboradores da pesquisa 19 (dezenove) crianças pequenas, com 5 anos de idade, do total de 21 crianças matriculadas na turma de Jardim II, formada por 10 meninos e 11 meninas (duas crianças se encontravam adoecidas, o que inviabilizava sua presença no espaço educativo), em sua maioria naturais de Belém-PA. Somente uma criança provinha de outro país, sendo ela venezuelana.

Em relação aos seus lares, destaco que metade da turma morava com o pai e a mãe, outras somente com a mãe ou com outro adulto (algum outro parente ou responsável). A maioria, quase a totalidade das crianças, fazia parte do benefício do Programa Bolsa Família. Já a atividade profissional dos responsáveis era variada, pois alguns trabalhavam como ajudantes de pedreiro, técnicos em manutenção, motoristas e mecânicos. Outros declararam ser autônomos. Apenas duas crianças tinham responsáveis que atuavam como servidores públicos. As mães, em sua maioria, apareciam nas fichas de matrícula como sendo “Do lar”. Todos residiam aos arredores da UEI.

Com isso, é possível identificar que as crianças colaboradoras desta pesquisa pertencem à classe social e econômica de baixa renda, o que, conforme já se discutiu, pode ser um elemento de aprofundamento de sua vulnerabilidade em relação à pesquisa. Isso demandou maior cuidado e atenção de minha parte.

Meu primeiro contato com as crianças aconteceu no início do mês de agosto do ano de 2023, no qual as atividades estavam ocorrendo em torno do projeto de acolhida. Os dias de observação se estenderam por três meses (agosto a outubro de 2023), três vezes na semana, em horário alternados de manhã ou pela tarde, pois estamos com uma turma de período integral.

As aproximações iniciais se deram por conversas individuais e em grupos pequenos, pois minha presença estava aguçando a curiosidades das crianças. Sempre questionadoras, queriam saber o que eu estava fazendo ali e o que estava anotando no meu caderno de bordo.


O turno da manhã iniciava com a chegada das crianças às 7h30 da manhã, que se estendia até as 8h. As crianças já iam trocando suas roupas e se sentando nas cadeiras, que estavam em formato “meia lua” no espaço. As professoras costumavam iniciar as atividades em cada início de turno com músicas de “Bom dia!” ou “Boa Tarde!”, passando para atividades da chamada de quem estava presente e de quem faltou, número de crianças em sala, dia da semana. Davam início à atividade do projeto da turma e, à medida que as crianças terminavam a tarefa, recebiam, por vezes, uma pequena porção de massa de modelar ou era permitido ficar no canto dos brinquedos, esperando os demais terminarem a atividade.

Os primeiros contatos foram essenciais para que eu pudesse estabelecer laços de confiança. As crianças já estavam se familiarizando com minha presença. Então, em roda,

apresentei o projeto de pesquisa e fiz o convite, perguntando quem gostaria de participar; todos levantaram a mão ou aclamaram: “eu quero!”

Atendendo aos requisitos de não identificação das crianças, optei por pedir que as crianças escolhessem seus nomes, indicando como gostariam de ser referenciadas na pesquisa. Assim, escolheram seus nomes como apresentado no Quadro 4, a seguir:

**Quadro 4 - Perfil das crianças**

NOME		CÓDIGO	IDADE	SEXO	IMAGENS DOS PERSONAGENS	RAZÃO PARA ESCOLHA
01	Mulher Gato I	MGI	05	F		Ela é linda
02	Baby Alife	BA	05	F		Porque eu brinco com ela
03	Banbaleena	B	05	F		Eu assisto ela
04	Opila Bird	OP	05	F		Gosto dela e tenho uma
05	Homem Aranha	HA	05	M		Porque ele tem poderes
06	Frozen	F	05	F		Porque ela é linda
07	Capitão América	CA	05	M		Por causa do escudo
08	A mulher do Lanterna Verde	MLV	05	F		Porque eu gosto de verde
09	Super Homem	SH	05	M		Porque eu gosto dele
10	Lanterna Verde	LV	05	M		Porque ele tem energia

11	Batman	BT	05	M		Porque ele voa
12	Hulk	HU	05	M		Porque ele é forte
13	Roby dos Titãs	RB	05	M		Por causa dos titãs
14	Homem de Ferro	HF	05	M		Ele voa
15	Mulher do Batman	MB	05	F		Não sei
16	Mulher Maravilha	MM	05	F		Porque eu gosto dela
17	Menina gata	MG	05	F		Porque ela é uma gata
18	Leão Rick	LR	05	F		Porque assisto todo dia
19	Ben 10	B10	05	M		Porque ele vira bichos

Fonte: Elaborado pela autora junto com as crianças (2023).

Esse momento de escolha dos nomes das crianças a serem utilizados na pesquisa representou uma forma de assegurar a sua participação, de modo a não comprometer suas falas.

Pode-se perceber que os critérios feitos pelas crianças para sua escolha envolveram questões de beleza, força (poder) ou mesmo por fazer parte do seu dia a dia.

A seguir, detalho as técnicas escolhidas para produção de dados e referencial teórico-metodológico utilizado na análise de dados. Vale ressaltar que esse momento foi intenso e minucioso, no intuito de adentrar o universo infantil de maneira leve e prazerosa. É isso que se pode ver a seguir.

### **3.5 Dialogando com os dados: as técnicas de produção e o referencial metodológico da análise dos dados**

De acordo com Martins Filho (2011, p. 81), “o interesse em desenvolver pesquisas com crianças pequenas tem crescido substancialmente nas últimas décadas. Podemos dizer que as crianças têm ocupado lugar de destaque”. No entanto, como ser fiel a crianças com idade de 5 anos? Quando surge a ideia de fazer pesquisas *com* crianças, e não *sobre* crianças, a primeira preocupação é a maneira como se pode fazer isso, quais os métodos e os recursos que se utilizam para conversar com as crianças dentro do universo delas em uma pesquisa científica, bem como de que modo transcrever os dados tendo que evitar a visão adultocêntrica carregada por mim e por nós, pesquisadores.

Com base nos princípios metodológicos da abordagem histórico-cultural, busquei estudar primeiramente sobre a pesquisa com crianças e o que a diferencia dos outros tipos de pesquisa, para assim utilizar técnicas de produção de dados que pudessem favorecer as expressões das crianças. Dessa forma, as técnicas selecionadas foram: entrevistas narrativas e os relatos dos desenhos das crianças, visando alinhar o máximo possível das informações obtidas. Tais técnicas foram escolhidas ressaltando a escuta como meio possível de interação, a partir da qual se fornecessem dados que melhor expressassem os saberes das crianças.

A priori, as técnicas de produção de dados escolhidas foram: a observação participante, as entrevistas narrativas com as crianças e os desenhos comentados; no entanto, após a qualificação e as orientações oriundas dos professores, optei apenas pelos desenhos comentados e as entrevistas narrativas, as quais constituem o corpus da pesquisa, tendo em vista a quantidade de dados a serem analisados.

Tais procedimentos foram sistematizadas no sentido de buscar dados coerentes com as perspectivas das crianças, por meio da fala, das atitudes, gestos e silêncios da criança, ao seu modo, atenta a “[...] construção de um olhar e de uma escuta sensível para captar e compreender crianças, adultos e suas interações” (Kramer; Barbosa; Silva, 2005, p. 47).

Falar de escuta sensível e sua utilização no processo de pesquisa é algo que, segundo Barbier (2002), significa compreender por empatia e estabelecer uma relação de confiança com o grupo a ser pesquisado. Essa escuta exige uma sensibilidade maior em relação ao outro, algo que dificilmente se consegue sem que se crie espaço para o diálogo, reflexões e (re)significações.

Apresento, a seguir, os procedimentos adotados de forma mais detalhada.

### 3.5.1 Desenho comentado das crianças

No sentido de adentrar o universo infantil, foram utilizados os desenhos das crianças a partir dos relatos deles como ferramenta de pesquisa. Esse movimento dá embasamento à análise da proposta na pesquisa. Assim afirma Gobbi (2002, p. 73):

Perseguindo o objetivo de contribuir com a construção de metodologias de pesquisas que privilegiem os pequenos, afirmo os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança. Quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares. É no desenho que as crianças encontram uma maneira, além da fala e do brincar, para se expressar. Gobbi (2009, p. 73).

Associo à perspectiva da autora a afirmativa de Vygotsky (2003, p. 236) quando assevera que:

O desenho infantil sempre é um fato educativamente prazeroso, ainda que às vezes também seja esteticamente feio. Ele sempre ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma excelente expressão, ensina a psique a se elevar. [...] Nesse sentido, também se transforma em exigência pedagógica fundamental o fato de poder discernir o conteúdo psicológico do desenho infantil, isto é, comprovar e examinar as vivências que levam ao surgimento do desenho, mais que avaliar traços e linhas de forma objetiva.

Para o autor, o desenho representa uma forma de expressão infantil e possibilita que a criança reorganize suas vivências por meio dele. Em acréscimo, ressalta que é fundamental que a criança tenha plena liberdade para criar, e que cabe renunciar à tendência comparativa da consciência da criança com a do adulto, para admitir a originalidade das particularidades infantis.

Também Madalena Freire (1983, p. 88) comenta:

É através da leitura dos símbolos, que re-apresentam as atividades, que a criança vai “lendo” e “escrevendo” seu cotidiano. Isto é patente durante a atividade de desenho. Sendo este o registro do que ele vive, pensa, tudo o que lhe é significativo é expresso através do desenho. Por isso, o ato de desenhar é um ato de “escrever” seus “pensamentos” sobre a realidade.

A autora ressalta que, mais do que forma de expressão, o desenho configura-se, para a criança, como objetivação do vivido, do experimentado e que, portanto, pode estar carregado de significado. Esta técnica de produção de dados neste estudo não se limita à análise do desenho e suas representações gráficas, mas abarca também os relatos sobre o que as crianças fizeram depois.

Durante uma roda de conversa, iniciamos um diálogo sobre a escola. Assim, eu as indagava sobre o que mais gostavam de fazer na escola. Diante isso, sugeri que as respostas fossem feitas por meio de desenhos. Neste momento, disponibilizei folhas A4 e lápis de cor e, em pequenos grupos, cada criança usava da sua criatividade livremente, fazendo uso de suas expressões para representar aquilo de que gostavam na escola.

A ideia de comentar os desenhos junto com as crianças se deu no sentido de compreender a totalidade da mensagem imperceptível à primeira vista. Percebi o quanto os desenhos estão carregados de significações sobre as percepções que as crianças têm do espaço educativo, desde o momento da sua chegada, como representado em um dos desenhos abaixo:

**Figura 6** - Desenho - DF03 - O que mais gosto na UEI



Fonte: Desenho elaborado por Frozen durante a realização da pesquisa.

Segue abaixo o relato a respeito do que aconteceu:

*Pesquisadora: O que você mais gosta na escola?*

*Frozen: De vir pra escola!*

*Pesquisadora: De vir pra escola? E quem seriam essas pessoas no seu desenho?*

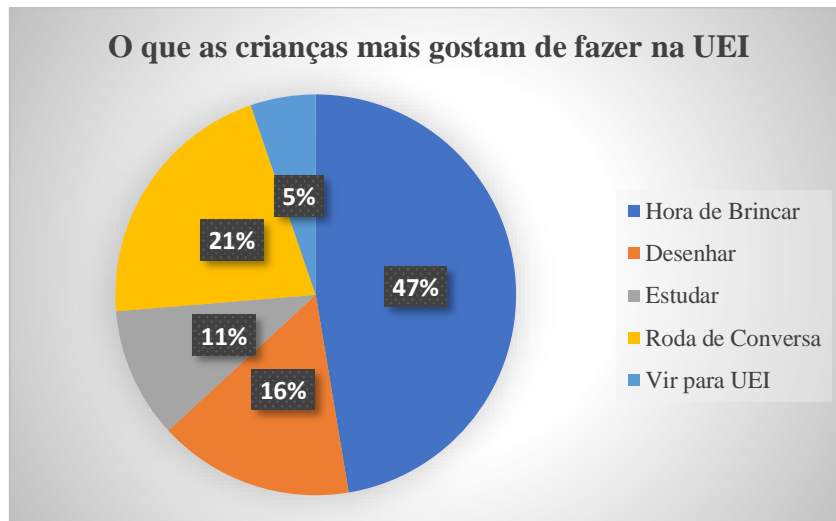
*Frozen: Sou eu e a senhora que abre o portão, que às vezes tá feliz, e às vezes tá com raiva!*

Nestes traçados, é visível a narrativa criada pela criança, que só pode ser compreendida a partir do seu relato. Para Vygotski (2009, p. 93),

[...] a criança desenha e ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha. ela dramatiza e compõe um texto verbal no papel. Esse sincretismo aponta a raiz comum da qual se ramificam todos os outros tipos de arte infantil. A brincadeira da criança é essa raiz comum; serve de estágio preparatório para a criação artística da criança, e, até mesmo quando dessa brincadeira sincrética comum destacam-se, separadamente, tipos mais ou menos independentes de criação infantil, tais como o desenho, a dramatização de sua composição, cada tipo não é rigidamente separado do outro e voluntariamente absorve elementos dos demais.

Assim foi feito na atividade com desenhos, já que, após as crianças representarem o que mais gostavam na UEI, eu as indagava se elas poderiam falar um pouco sobre seu desenho. Tal indagação era necessária para registrar as narrativas expressas pelas crianças nos seus traçados. É importante ter em vista que nessa fase do desenho, segundo Melo (2016), a criança se encontra na etapa pré-esquemática, na qual surgem as primeiras formas representativas mais próximas à realidade que a criança produz intencionalmente. As respostas foram sendo anotadas para servir de dados nesta pesquisa. Sobre as percepções das crianças nos desenhos, de um total de 19 crianças que realizaram a atividade: 9 fizeram relação com o brincar; 3 com as atividades de desenhar; 2, de estudar, referindo-se a aprender a ler; 5, relação com a rodinha (roda de conversa); e 1 desenhou sua vinda à escola, conforme o gráfico abaixo.



**Figura 7 - O que as crianças mais gostam na UEI**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A latente relação com o brincar e as brincadeiras nas vivências das crianças demonstra o quanto os espaços educativos de Educação Infantil podem proporcionar vivências e experiências significativas e prazerosas por meio do brincar. Algumas das produções acima destacadas evidenciam a potência das percepções das crianças na relação que elas estabelecem com os espaços educativos, com o mundo que as rodeia, assim como a interação com os seus pares.

A seguir, apresento a outra técnica de produção de dados que contribuiu para construção dos dados obtidos na pesquisa, que se interrelaciona com as narrativas feitas por meio dos desenhos.

### 3.5.2 Entrevista narrativa com as crianças

*Pesquisadora: Qual a o lugar da UEI que você mais gosta?*

*Menina Gata: Da minha sala!*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Menina Gata Porque é fria e tem brinquedos!*

*(ENMG02)*

A entrevista realizada com as crianças ofereceu a possibilidade de ampliar as interlocuções dialógicas e escutas atentas junto aos sujeitos. Nesse momento, assumi a proposta de uma entrevista narrativa realizada com as crianças, destacando a sua relevância, sobre a qual Schutze ressalta:

[...] a relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados (Schutze, 2011, p. 210).

Desta forma, esse momento da narração da experiência vivenciada pelas crianças permitiu acessar a subjetividade do ato vivido e todas as suas implicações de forma mais próxima ao natural, numa conversa/escuta.

Segundo Spinelli (2012), para se realizar entrevistas com as crianças, é necessário e de fundamental importância que sejam criados vínculos com elas antes da sua realização. Durante os dias em que estive junto com as crianças, participei de atividades com massa de modelar, cantigas de roda, leitura de contação de história e atividades relacionadas ao projeto pedagógico do bimestre. Isso estabeleceu uma conexão afetiva entre nós, o que me permitiu conhecer melhor as características de cada um.

As entrevistas ocorreram após dois meses de convivência com as crianças, em três dias alternados, com sessões distribuídas aleatoriamente, sendo realizadas com 19 crianças, que têm idade média de 5 anos e são integrantes da turma de Jardim II.

Para tanto, compreendo que nas narrativas se faz necessário observar os fatores que surgem das falas, dos contextos e reflexões. O tempo e o espaço, a trama e o cenário trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa, pois experiência e narrativa se imbricam e se tornam partes da expressão de vida de um sujeito. Por isso, cada sujeito vive o tempo à sua maneira e de forma singular, não sendo uma esfera pragmática e homogênea.

Foi construído a priori um roteiro de entrevistas descrito no TCLE assinado pelos pais, no entanto, esse roteiro era um guia não fechado, sujeito à interlocução que surgisse no meio do processo, na busca pelas narrativas e pelas memórias de vivências das crianças no contexto da UEI.

Na realização das entrevistas, procurei respeitar o tempo da criança, apesar de ser criado um cronograma para que pudéssemos estar num lugar tranquilo, no qual pudesse gravá-las e não ser interrompida. Aconteciam, por exemplo, casos em que as crianças respondiam de forma monossílabas, com “sim”, “não” ou “eu gosto”. Nesses momentos, utilizei das indagações como “Por quê? Me fale mais um pouco sobre isso”. Se visse que aquele momento não estava sendo significativo, então parávamos e nos reorganizávamos para um outro momento.

Busquei nesse momento sempre deixar a criança se sentir à vontade para que estivesse confortável como entrevistada. As entrevistas foram gravadas e transcritas para fins de registro.

Os registros tanto dos relatos dos desenhos quanto das entrevistas narrativas com as crianças se constituíram em dados que serão analisadas a partir do referencial metodológico de

análise, representado pela Análise Textual Discursiva (ATD), que será explicado no próximo tópico.

### 3.6 Referencial teórico-metodológico de análise de dados

Para o ordenamento e imersão no processo de análise diante do material empírico produzido, no intuito de compreender o fenômeno investigado, utilizo a metodologia qualitativa de Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada em Moraes e Galiazzi (2007, 2016).

Conforme afirmam Moraes e Galiazzi (2016), a Análise Textual Discursiva pode ser compreendida como o exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos que vão emergindo dos relatos narrativos, culminando nas categorias e no desdobramento final da pesquisa.

Com base nessa perspectiva de análise, os dados construídos a partir das entrevistas e dos relatos dos desenhos das crianças foram transcritos de forma textual e convertidos no texto de corpus da análise como referência à ATD.

A partir dessa construção do corpus, foi realizado um movimento dialético entre ordem e desordem, para iniciar o processo de desconstrução e unitarização do corpus, os quais consistem:

Num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição que toda análise requer. Com essa fragmentação ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultarem unidades de análises de maior ou menor amplitude (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 18).

A importância dessa abordagem é que não se trata simplesmente de técnica de pesquisa, mas, principalmente, de técnicas de sociabilidade, pois nos permitem um grau bastante grande de interação, de aproximação com os sujeitos, com os significados que atribuem a si e ao seu mundo, com o contexto em que esses significados ganham vida.

A ATD pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção e compreensão do texto, em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva a partir de três componentes: a unitarização, a categorização e construção dos metatextos.

Moraes (2013, p. 191) expõe essas características que configuram o processo de ATD em torno de três focos:

1. **Desmontagem dos textos:** também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. **Estabelecimento de relações:** processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. **Captando o novo emergente:** a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

Moraes (2013) afirma que a ATD é um *processo auto-organizado* de construção de compreensão, no qual os entendimentos nascem da desconstrução dos textos. O autor compara todo esse processo a uma *tempestade de luz*, que consiste em criar condições que emergem em um “[...] meio caótico e desordenado, *flashes* fugares de raio de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise” (Moraes, 2013, p. 192). A seguir, apresento de maneira detalhada os passos da análise de dados propostos por Moraes (2013), os quais utilizo no percurso dessa pesquisa.

O primeiro passo foi a *desmontagem dos textos* a partir da *desconstrução e unitarização*. Nessa etapa, realizei uma leitura aprofundada das falas narradas nas entrevistas e nos relatos dos desenhos, o que possibilitou novas compreensões em relação aos fenômenos investigados. Destaco, pois, que “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem” (Moraes, 2013, p. 192).

Os significados são construídos a partir de um conjunto de diferentes textos. É preciso, após as leituras, atribuir a eles sentidos e significados. Nesse caso, os significados emergiram a partir dos textos transcritos das falas das crianças e de seus relatos dos desenhos, e, mesmo que possam ocorrer interpretações semelhantes, um mesmo texto sempre possibilita muitas significações, de modo que diferentes sentidos podem ser encontrados, acrescentando-se que a análise textual aqui focalizada é um exercício de elaborar sentidos.

Os textos são assumidos como significantes relacionados com como é possível exprimir sentidos simbólicos. Pretende-se, assim, construir compreensões com base em um conjunto de

textos, analisando e expressando, a partir da análise, alguns dos sentidos e significados que permitem ler.

O processo de desmontagem dos textos atendeu a três diferentes fases propostas por Moraes (2013): a fragmentação e codificação de cada unidade de sentido; a reescrita a fim de assumir o significado mais completo possível; e a atribuição de um código para cada unidade de sentido produzida, conforme descrição abaixo:

**Figura 8** - Processo de desmontagem dos textos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Moraes (2013).

Apresento a seguir as unidades empíricas construídas nesta primeira etapa. Os trechos apresentados foram retirados do corpus da pesquisa resultante das entrevistas narrativas e dos relatos dos desenhos das crianças, que, para facilitar a organização e sistematização dos dados. Desse modo, para que pudesse identificar as falas coletadas, foram criados códigos, conforme a descrição já referenciada acima.

**Quadro 5** - Unidades Empíricas

CÓDIGO	UNIDADES EMPÍRICAS
ENMG01	Eu e meus amigos brincando e as professoras olhando lá fora- MENINA GATA
ENOB01	Quando a gente tá brincando a gente grita muito, corre e até briga, aí professora briga aí a gente senta e não fala- OPILA BIRD
DMG02	Os meninos não brincam com a gente, só brincam de futebol. Não gosto de brincar de futebol – BAMBALEENA
ENOB02	Eu gosto de fazer o dever, gosto do parquinho e de brincar com os brinquedos que tem na sala- FROZEN
ENB02	O lugar que mais gosto na escola é a gangorra que fica lá fora! Porque lá a gente brinca! -MULHER MARAVILHA
ENF01	Gosto dos meus amigos, das professoras e atividade que mais gosto é de desenhar e de brincar lá fora ou aqui na dentro mesmo-BATMAN
DMM01	Eu escolho a brincadeira eu só não brinco com helena ela é muito chata. MULHER MARAVILHA

<b>ENB04</b>	Na hora do banho eu dou as toalhas quando a professora pede -OPILA BIRD
<b>ENBA01</b>	Na roda eu falo, eu canto, eu conto com os meus colegas e as professoras BABY ALIFE
<b>ENF02</b>	A Menina Gato sempre fala! Mas eu só falo quando a professora pergunta. FROZEN
<b>ENCA01</b>	Eu participo da atividade, eu conto como foi meu dia para os meus colegas CAPITÃO AMÉRICA
<b>DHF01</b>	Quando eu falei do sinal (trânsito) na roda HOMEM DE FERRO

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir da desconstrução das falas narradas e dos relatos gravados, bem como da unitarização, o objetivo foi identificar unidades constituintes referentes às questões estudadas, para, a partir disso, formular as categorias iniciais.

Moraes e Galiuzzi (2016) apontam que realizar pesquisas utilizando a ATD implica assumir uma atitude fenomenológica. Em outras palavras, é permitir que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos, ou seja, é ficar atento às perspectivas dos sujeitos da pesquisa. Então, alicerçada nessa abordagem de análise, destaco que, depois da realização da unitarização, a qual precisa ser feita com intensidade e profundidade, o texto passa a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização.

Neste processo de categorização, reúnem-se as unidades de análises semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise, dependendo do método. No entanto, nesta pesquisa, as categorias que surgiram foram a partir do método indutivo, o qual implica produzir as categorias com base nas unidades de análises construídas a partir do corpus (Moraes; Galiuzzi, 2016). Por meio das comparações entre as unidades empíricas no encontro de recorrências e singularidades entre o conjunto de relatos dos desenhos e as entrevistas narrativas das crianças, emergiram as categorias iniciais, a partir das quais foi possível elencar duas categorias finais, a saber:

**Quadro 6** - Categorias de Análises

<b>CÓDIGO</b>	<b>UNIDADES EMPÍRICAS</b>	<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO FINAL</b>
<b>ENMG01</b>	Eu e meus amigos brincando e as professoras olhando lá fora- MENINA GATA	O interagir presente nas relações das crianças	<b>Posso brincar? A participação das crianças na relação com seus pares por meio das brincadeiras</b>
<b>ENOB01</b>	Quando a gente tá brincando a gente grita muito, corre e até briga, aí professora briga aí a gente senta e não fala- OPILA BIRD		
<b>DB02</b>	Os meninos não brincam com a gente, só brincam de futebol. Não gosto de brincar de futebol – BAMBALLEENA		
<b>ENF02</b>	Eu gosto de fazer o dever, gosto do parquinho e de brincar com os brinquedos que tem na sala- FROZEN	O brincar enraizado nas relações diárias da UEI	
<b>ENMM02</b>	O lugar que mais gosto aqui é a gangorra		

	que fica lá fora! Porque lá a gente brinca!- MULHER MARAVILHA		
<b>ENB01</b>	Gosto dos meus amigos, das professoras e atividade que mais gosto é de desenhar e de brincar lá fora ou aqui na dentro mesmo- BATMAN		
<b>DMM01</b>	Eu escolho a brincadeira eu só não brinco com helena ela é muito chata. MULHER MARAVILHA	O Participar nas ações rotineiras	<b>Eu quero falar também! Os espaços de legitimação da participação das crianças na produção do currículo.</b>
<b>ENOB04</b>	Na hora do banho eu dou as toalhas quando a professora pede -OPILA BIRD		
<b>ENBA01</b>	Da roda eu falo eu canto, eu conto com os meus colegas e as professoras- BABY ALIFE	O falar quando me pedem	
<b>ENF02</b>	A Menina Gato sempre fala! mas eu só falo quando a professora pergunta- FROZEN		
<b>ENCA01</b>	Eu participo da atividade eu conto como foi meu dia para os meus colegas- CAPITÃO AMÉRICA		
<b>DHF01</b>	Quando eu falei do sinal (trânsito) na roda- HOMEM DE FERRO		

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O quadro acima demonstra o caminho percorrido na formulação das unidades de análises para as categorizações, que resulta na construção dos metatextos. Ressalto que “constroem-se as categorias que, ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentar novos modos de compreender os fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 89).

Por fim, como resultante da atividade de dar sentido às unidades agrupadas, foi produzido um metatexto para cada uma categoria das duas categorias finais, empregando a ATD que tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados, interpretações e reflexões. Por isso, a análise se desloca do lugar empírico para a abstração teórica, a qual só pode ser alcançada quando se faz um movimento intenso de interpretação, produção de argumentos e escuta dessas vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

#### 4 OUVIR O INAUDÍVEL: A PERSPECTIVA DA CRIANÇA NA PRODUÇÃO CURRICULAR

***O homem da orelha verde***  
*Um dia num campo de ovelhas*  
*Vi um homem de verdes orelhas*  
*Ele era bem velho, bastante idade tinha*  
*Só sua orelha ficara verdinha*  
*Sentei-me então a seu lado*  
*A fim de ver melhor, com cuidado*  
*Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade*  
*de uma orelha tão verde, qual a utilidade?*  
*Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda*  
*De um menininho tenho a orelha ainda*  
*É uma orelha-criança que me ajuda a compreender*  
*O que os grandes não querem mais entender*  
*Ouçó a voz de pedras e passarinhos*  
*Nuvens passando, cascatas e riachinhos*  
*Das conversas de crianças, obscuras ao adulto*  
*Compreendo sem dificuldade o sentido oculto*  
*Foi o que o homem de verdes orelhas*  
*Me disse no campo de ovelhas.*  
 (Gianni Rodari)

Nesta seção, proponho-me a apresentar os metatextos criados a partir das análises feitas dos dados na triangulação adotada a partir do referencial metodológico da ATD. Nesse momento de escrita, pretendo estar como o homem de orelhas verdes citados por Gianni, num intenso exercício de interpretações e reflexões dos sentidos mais ocultos extraídos das narrativas das crianças.

Nesta pesquisa, com o intuito de evidenciar as perspectivas das crianças quanto a sua participação na produção do currículo, busquei contribuições nos estudos da Pedagogia da Infância e na Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que se refere a Vygotsky, para quem o pensamento da criança faz uso dos significados de palavras que já possuem na linguagem dos adultos; por outro lado, há “a forma peculiar ao seu nível de desenvolvimento intelectual” (Vygotsky, 1979, p. 93).

Nesse sentido, o aprendizado de conceitos não ocorre apenas por meio da transmissão ou repetição incessante de informações. Quando um adulto fala com uma criança, ele apenas transmite "o significado já acabado de uma palavra, em torno da qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais funcionais e genéticas" específicas de seu modo de pensar (Vygotsky, 1979, p. 93).

Assim, para elas, o conceito de participação está relacionado às ações rotineiras, como participar ou convidar alguém para fazer algo, é fazer alguma coisa junto, é colocar-se junto no



mundo com o outro, afirmam as crianças em seus relatos. Participar na escola é brincar, é comer, é falar. Participar é fazer o que nos mandam.

As análises das narrativas trazem a presença de duas distintas formas de participação elencadas pelas crianças na produção do currículo a partir das vivências do cotidiano da UEI. Uma aparece de maneira mais autônoma pelas crianças, durante as brincadeiras, e uma outra participação está mais pautada no diálogo e na centralidade da figura da professora, algo que acontece nos momentos da rotina, mais precisamente nas rodas de conversas.

As subseções a seguir são organizadas a partir das categorias finais, sendo a primeira **“Posso brincar? A participação da criança na relação com seus pares por meio das brincadeiras”**, na qual apresento as análises dos relatos das crianças e de seus desenhos sobre suas vivências, em que sinalizam o ato de brincar com as brincadeiras e as aproximações com o objeto de estudo – a participação das crianças na produção do currículo, a partir das suas perspectivas. Na subseção seguinte, **“Eu quero falar também! Os espaços de legitimação da participação das crianças na produção do currículo”**, analiso os relatos das crianças referentes aos momentos em que suas falas trazem a efetivação de sua participação, sejam elas em ações rotineiras ou como expressão de sentidos por meio da roda de conversa.

Ressalto, por fim, o valor da escuta e da observação como ferramentas potencializadoras na produção do currículo nas instituições de Educação Infantil, para que assim conheçam as crianças e seus interesses, necessidades, saberes e modos vida, que lhes permite refletir e planejar novas práticas junto às crianças, isto é, construir práticas pedagógicas com as crianças, e não para elas.

#### **4.1 “Posso brincar?”: a participação da criança na relação com seus pares por meio das brincadeiras**

Em todo o tempo da nossa vida, em meio às interações, estamos em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento. Isso ocorre especialmente na infância, mais do que em qualquer outro período da vida, através das interações com a cultura acumulada histórica e socialmente pela humanidade. Por esse motivo, as crianças constituem condição essencial para o desenvolvimento humano, ou seja, se não houver o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais experientes, com os objetos, com a natureza, a humanização não acontecerá. Como indica Mello (2007):

[...] Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. [...] É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação [...] (Mello, 2007, p. 88).

Segundo o autor, a criança aprende por meio das interações na relação com o outro e os espaços num constante de processo de humanização, que ocorre quando ela, a partir das experiências vivenciadas, apropria-se dos conhecimentos historicamente sistematizados e reverbera conhecimentos para si, a partir de sua própria história de vida.

Na representação de DMG02, a criança expressa as relações, o convívio com seus pares, que é algo que demarca a relação que se tem com o espaço educativo, como se vê a seguir:

**Figura 9** - Desenho -DMG02



Fonte: Desenho Menina Gata- DMG02.

Este desenho traz como relato: “Eu e meus amigos brincando e as professoras olhando lá fora!”.

A brincadeira é algo sempre marcante para as crianças e está sempre pontuada pelo ambiente, pelos materiais ou pelo contexto em que ela acontece. Na fala acima, retrata-se a brincadeira livre que acontece “*lá fora*”, na área externa da UEI, entre a Menina Gata e seus amigos, frisando a presença das professoras, que estão olhando as crianças. É importante pensar que nesses momentos livres nos quais as brincadeiras não seguem um comando pode existir

uma intencionalidade pedagógica definida de observação, intervenção e participação, quando se percebe o interesse das crianças em ter as professoras como parceiras nas brincadeiras.

O fato de as professoras estarem olhando indica para a criança uma relação de distanciamento. Não se pode perder de vista que as crianças aprendem a todo momento, desde que elas nascem, mas em cada idade elas aprendem de um jeito diferente. É justamente essa forma de aprender que delimita o que é específico do trabalho com as crianças em cada período ou faixa etária na escola da infância.

[...] É preciso considerar as especificidades do aprender na infância. Com isso, não negamos a necessidade da intencionalidade dos adultos nos processos de educação das crianças. Ao contrário, essa intencionalidade deve considerar as formas por meio das quais as crianças – a partir de sua condição biológica e das novas formações psíquicas que se formam por meio de sua atividade – se relacionam com o mundo da cultura em cada idade (Mello, 2007, p. 91).

As especificidades do trabalhar com crianças e o entendimento de suas fases levantam a necessidade de conhecer as atividades que guiam esses processos, para pensar e agir no trabalho educativo.

[...] As mudanças mais significativas de sua personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, e a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão estão ligados à atividade principal em cada idade – representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, pela atividade de tato com objetos na 1ª infância e pelo jogo de papéis na idade pré-escolar. É o respeito dos adultos às atividades – por assim dizer – típicas das crianças que garante que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter global e significativo. Sendo assim, entendemos que não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve (Mello, 2007, p. 93).

Para tanto, a professora necessita ter uma escuta sensível<sup>1</sup> para identificar e compreender as atividades típicas da infância, a fim de que, intencionalmente, possa organizar um planejamento, que possibilite a vivência de situações diversificadas e desafiadoras individuais e coletivas com crianças, algo que pode se dar em diversas situações de aprendizagem, em todo o espaço/tempo da Instituição de Educação Infantil, dentro ou fora dela, desde a rotina, como: chegada, alimentação, repouso e cuidados com o corpo. Tem-se aí como centro os interesses, as necessidades e as curiosidades das crianças.

---

<sup>1</sup> Escuta sensível é a “escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (Rinaldi, 2012, p. 124).

Considerem-se as representações do trecho a seguir:

*Os meninos não brincam com a gente, só brincam de futebol! Não gosto de brincar de futebol!* (Bambaleena, ENB02).

Para além da necessidade de escuta para se trabalhar as curiosidades das crianças, precisa-se estar atento às manifestações de questões que surgem nas brincadeiras e interações que podem vir a servir como base para planejamento. Na unidade empírica acima, a questão foi de gênero: por que os meninos não brincam com as meninas? Será que a brincadeira de futebol só é coisa de menino?

Analisando esta unidade, remeto-me aos momentos de rodas em que fazíamos no espaço, sempre antes de iniciar uma atividade com as crianças, durante os quais percebia que havia uma divisão simétrica “espontânea” entre meninas e meninos.

Ao nascer, a criança é inserida em um mundo que divide características atribuídas a meninos e meninas, de forma distintas e geralmente opostas, fixando o que significa ser homem e mulher na sociedade. É justamente nessa fase da vida que são marcadas as expectativas sobre os corpos, comportamentos e habilidades dos sujeitos, assim como são distintas. A feminilidade é construída em oposição ao que se estabelece como universo masculino e determina as relações com espaço. Conceitos e atitudes que necessitam estar no currículo da Educação Infantil, no intuito de alcançar uma sociedade justa, sem preconceitos, estereótipos, discriminação e exclusão social.

Observações como estas são necessárias para que se possa, como professora da Educação Infantil, proporcionar atividades significativas necessárias que discutam questões reais trazidas pelas crianças para o planejamento. Isso é uma forma de participação das crianças no currículo.

Para Agostinho (2010), a partir de um estudo sobre as formas de participação das crianças na Educação Infantil, o corpo é também um modo de as crianças participarem. Corroboro a ideia da autora quando ela se refere a como:

As formas de apreender e expressar o mundo estão guiadas por todas as dimensões do humano, sem que presente o privilégio de alguns dos meios consagrados completamente desenvolvidos –fala e escrita. Sua rica ativação de todos os sentidos abertos e a pulsar vibrantes comunicam, para o mundo, suas formas de ser e estar criança. Nelas não recaem distanciamentos e divisões das dicotomias instauradas. Mente e corpo, razão e emoção são pares, híbridos que se apresentam em presença nas formas como conduz a tecituras de suas ordens sociais com o grupo de pares e com os adultos (Agostinho, 2010, p. 113).

A autora ressalta que a participação se dá pela comunicação, porque o corpo se expressa. Desse modo, a própria participação se caracteriza como um processo constituído de múltiplos canais; logo, o corpo que comunica – através de mímicas, gestos, posturas etc. – se configura como via de participação.

É claro que, apesar dos modos próprios de aprendizagem de cada grupo etário, cada criança é única e trilha seus próprios caminhos, tendo seu tempo singular de aprendizagem, que caracteriza seus percursos e ritmos de desenvolvimento. Assim, segundo a Teoria Histórico-Cultural, o processo de aprendizagem e desenvolvimento não é linear. Por isso, defendo uma Educação Infantil que respeite o tempo de cada criança.

Pensar como as crianças aprendem implica dizer que elas aprendem muito mais nas interações e nas brincadeiras. Portanto, aprender precisa ser uma experiência significativa para a criança e deve acolher o que ela já conhece e aquilo que é novo para ela, permitindo que o sujeito seja ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse sentido, quando me refiro à brincadeira, reporto-me à infância. No caso da pesquisa, a brincadeira é tão recorrentemente marcada como aquilo de que criança mais gosta na UEI, conforme representado no desenho abaixo:

**Figura 10** - Desenho - DMM01



Fonte: Desenho elaborado pela Mulher Maravilha durante a realização da pesquisa

Segue o relato sobre o desenho:

*Pesquisadora: Você pode falar sobre o seu desenho?*

*Mulher Maravilha: sim!*

*Pesquisadora: O que você desenhou sobre o que você mais gosta na UEI?*

*Mulher Maravilha: A gangorra que fica lá fora!*

*Pesquisadora: Mas, por que a gangorra?  
Mulher Maravilha: Porque lá a gente brinca!*

A representação da Mulher Maravilha inclui elementos que deixariam a área externa ainda mais interessante: o prédio, o balanço a gangorra. Mulher Maravilha também dá uma dica para as brincadeiras ali: “eu brinco com as amigas”. No seu desenho, ela aparece brincando na gangorra, porque, segundo ela, a gangorra é o lugar de que ela mais gosta na UEI. Considere-se a ideia de que

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas [...]. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo [...]. O conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social (Oliveira, 1997, p. 59).

Disto, nessa relação, as regras estabelecidas no momento da brincadeira revelam sua maturidade cognitiva ao agir sobre o brinquedo, atribuindo-lhes novos significados. Vygotsky (1998) discute a relação do brinquedo com a criança:

[...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (Vygotsky, 1998, p. 130).

Justamente, na idade pré-escolar, a criança concebe o brinquedo como uma atividade intencional, estabelecendo uma relação, uma ação que é conduzida através de regras (Vygotsky, 1998). Assim, a brincadeira na gangorra reflete uma situação em que as regras estabelecidas, infundiram um novo desafio que supera o tédio e motiva, pois requer das crianças um esforço, uma concentração que as levará a uma situação de prazer.

Nessa relação de prazer, Batman expressa na sua oralidade:

*Gosto dos meus amigos, das professoras. E atividade que mais gosto é de desenhar e de brincar lá fora ou aqui na dentro mesmo (Batman - ENB04).*

Diante disso, cabe pensar sobre o quanto é preciso pensar em tempos e espaços em que se realiza o fazer pedagógico, tais reflexões apontam para a importância de se respeitar as diversidades das crianças, porque todos são diferentes uns dos outros. O meio social é justamente o propulsor de condições para que se promova a participação de qualquer pessoa em qualquer instância social.

Portanto, os espaços precisam ser pensados e organizados para atender às diversidades e às especificidades de cada criança. De igual modo, as crianças ajudam a pensar sobre como o ato de brincar se constitui como um elemento fundamental para a construção do conhecimento e da aprendizagem. Especialmente, porque é por meio dele que as crianças experimentam o universo a sua volta.

É preciso evidenciar que, principalmente, na infância estas relações com o espaço são construídas a partir do modo como as pessoas nos apresentam a este, o qual envolve o agir em interação num movimento dialético de construção de significados que além de aguçarem a curiosidade e a sensibilidade desde a infância contribuem para incentivar a autoconfiança e a capacidade de perceber-se sujeito num contexto histórico (Lima, 2015, p. 47)

A autora traz consigo o movimento dialético das interações com os espaços. O mesmo emerge a partir da fala: ***“que mais gosto é de desenhar e de brincar lá fora ou aqui na dentro mesmo”*** (Batman, ENB04). Trata-se de uma constante construção de significados da produção curricular no cotidiano com as crianças, que influencia e determina a participação dos sujeitos, dando-se a devida importância ao meio como propulsor desse processo. Daí reafirmar-se aquilo que a base da abordagem histórico-cultural caracteriza como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir. Esse processo de internalização se inicia nas relações sociais, nas quais os adultos ou as crianças com mais idade, por meio da linguagem, do jogo, do “fazer juntos”, compartilham seus sistemas de pensamento e ação.

O brincar então passa a ser decisivo na formação do ser humano, pois proporciona a interação e aprendizagens sociais significativas, como esperar a vez, dividir, cooperar, emprestar e cumprir regras. Dessa forma, a criança explora o mundo e descobre múltiplas possibilidades de resolver seus conflitos. Os brinquedos e as brincadeiras são instrumentos que estimulam a curiosidade e a autoconfiança, bem como o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da atenção e da autonomia. Vygotsky (2003, p. 61) entende que “a brincadeira serve para o desenvolvimento de inúmeras habilidades cognitivas e afetivas”. Ao brincar, a criança relaciona-se com o significado e com a ideia de fantasia, e não somente com o objeto concreto, real, que tem em suas mãos. Segundo Vygotsky (2003, p. 62),

a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com significado das coisas e dá um passo importante na direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos.

A criança não realiza a transformação de significados de uma hora para outra. Como a principal atividade infantil, as brincadeiras possibilitam a passagem de uma operação baseada na relação entre significado e objeto concreto para outra, onde a criança passa a operar com significados dos objetos, em que o pedal de uma máquina de costura pode ser um carro, por exemplo. A importância da brincadeira na vida das crianças fica evidente quando elas citam seus brinquedos e suas brincadeiras preferidas, como Frozen (ENF01), que retrata o que mais gosta de fazer na UEI: ***“o dever, gosto do parquinho e de brincar com os brinquedos que tem na sala”***. Em relação a isso, Sousa e Lima ressaltam que

Outras conquistas são oportunizadas ao brincar. Quando a criança cria uma situação imaginária configura-se uma nova etapa em que ela não está mais submissa às restrições situacionais. Vygotsky [...] menciona algumas características dessa etapa, posto que a criança vá além das situações reais, conquistando a capacidade de criar algo imaginário ao utilizar o brinquedo, e também busque brincar do que mais gosta, do que lhe dá prazer, além de aprender a conviver com os caminhos mais difíceis, explorando novos caminhos do brincar, arriscando em situações inusitadas e potencializando o seu desenvolvimento no aspecto físico, afetivo e social (Sousa; Lima, 2022, p, 75).

A citação destaca a importância das interações sociais, trazendo a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, uma vez que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre pessoas. Portanto, é a partir de sua interação social e cultural que a criança se desenvolve. Neste sentido, o autor destaca a importância do outro, não só no processo de construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio sujeito.

Dessa forma, posso ressaltar que o espaço e sua organização são elementos indispensáveis para que a garantia dos direitos da criança seja concretizada na realidade habitual de uma instituição de educação infantil. Como revela Oliveira (2011):

A criança, desde cedo, reconhece o espaço físico ou atribui-lhe significações, avaliando intenções e valores que pensam ser-lhe próprios. Daí a importância de organizar os múltiplos espaços de modo que estimulem a exploração de interesses, rompendo com a mesmice e o imobilismo de certas propostas de trabalho de muitas instituições de educação infantil (Oliveira, 2011, p. 197).

A relação entre espaço físico, ambiente e criança não se traduz em algo mecânico, na medida em que ela atribui significados, consegue entender os propósitos e intenções de sua organização. Os critérios são claros e direcionam a estimular a exploração dos interesses, propiciando descobertas, criatividade, brincadeiras, aprendizagens, desafios, interações. Corroboro a ideia de Lima (2015), quando diz que



[...] o ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e das relações nele estabelecidas, o que prefiro denominar de ambiência. Assim, considero que o ambiente é o espaço socialmente construído, por isso é vivo e tem caráter físico, funcional, temporal e relacional retratando hábitos e rituais de experiências vividas, legitimando um modelo educativo e um estilo de trabalho pedagógico peneira de concepções e valores assumidos pelos sujeitos que o fazem acontecer (Lima, 2015, p. 48).

Considere-se o momento no qual a criança narra que:

*Quando a gente tá brincando a gente, grita muito, corre e até briga, aí a professora briga aí a gente senta e não fala (Opila Bird, ENOB02).*

Para Opila Bird, o que a deixa triste é quando eles estão brincando e a professora os pede para parar. Traduzida no excerto acima, a necessidade do brincar surge a cada oportunidade em meio a uma atividade ou outra direcionada pela professora, que pode ser numa porção mínima do espaço onde estão. Essa necessidade pulsante muitas vezes é inibida pela ação de ordem, do silêncio, do sentar-se e não falar. Assim, acredita que a ordem foi restaurada, mas a que custo isso? Até quando vamos vivenciar nas instituições de educação infantil o silenciamento das vozes, dos corpos?

A maneira como a professora orienta e conduz suas atividades retrata as concepções teóricas em que acredita. Uma professora que não permite que a criança fale, exponha suas ideias, principalmente as que forem diferentes das suas, limita a participação da criança em qualquer que seja a situação. Quando o adulto tem uma posição somente de imposição, ele revela o medo de perder o controle sobre a criança e sobre toda a turma e, nesse momento, as relações de poder se acentuam.

Na oralidade, uma das crianças expressa: **“aí a professora briga, aí a gente senta e não fala”** (Opila Bird, ENOB02). Há um equívoco entre despertar a autonomia e promover a anarquia, o que se esconde por trás de um discurso sobre ter ou não o “domínio de turma”. Essa é uma visão errônea de que ter domínio de turma equivale mais a conseguir manter a turma em silêncio durante a atividade do que proporcionar atividades significativas, que contemplem as necessidades das crianças.

O trecho do relato acima me leva a pensar que o processo de participação das crianças no processo educativo requer mudanças nas relações de poder fortemente hierarquizadas dentro das instituições educativas, sendo demarcadas pela visão adultocêntrica, que determina e coloca as professoras como detentoras do saber, ao passo que as crianças são aquelas que nada sabem e precisam dos adultos para ensinar-lhes.

Tomás (2013, p. 54) enfatiza que "a participação não significa fazer tudo, não significa que os adultos simplesmente rendam-se a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças". Com isso, o papel da professora é de se permitir ouvir as crianças, seus interesses e outras ações, numa mesma linha de atividades num processo horizontal, em que crianças e adultos compartilham saberes.

As relações de poder, apesar de não configurarem o centro deste estudo, apareceram na análise do material empírico. Quando as crianças buscam a orientação do adulto nas atividades da roda de conversa, pode-se estabelecer um vínculo pautado nos papéis com que, tradicionalmente, são caracterizados nas instituições. Superar estas definições é uma tarefa difícil, mas necessária quando se defende uma instituição de educação infantil que acolha as crianças e as torne também sujeitos com direito à participação em todas as esferas sociais.

Atualmente, vem sendo construída a concepção de criança com direito à participação (Cruz, 2008, p. 77). Contudo, isso só se define diante da perspectiva do adulto em relação à criança e quanto ao seu trabalho, se ele é capaz de efetivar a escuta das vozes das crianças, para que possa definir seu trabalho com as crianças. Ou seja,

vale sublinhar, portanto, que a efetivação da escuta das crianças acontece em contextos pedagógicos concretos, com suas características peculiares. As motivações para aprender seus pontos de vista e os usos que disso se possa fazer dependem das reais perspectivas dos adultos que aí trabalham acerca da criança e do seu papel como educadores e, em última instância, do projeto educativo que é aí desenvolvido. E, como já foi assinalado, assumir, de fato, as crianças enquanto possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas não é a prática mais comum (Cruz, 2008, p. 78).

A maneira como a professora desenvolve o seu trabalho define as concepções teóricas metodológicas segundo as quais a professora enxerga a criança. Com isso, a limitação da participação da criança na produção do currículo vem da postura que uma professora tem nos espaços educativos. Assim,

o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e de infância dos adultos, e a concepção de infância como sujeito, e não como objeto do desenvolvimento, é elemento-chave. Por tudo isso, é preciso considerar as especificidades do aprender na infância (Mello, 2007, p. 91).

Nesse sentido, as especificidades precisam ser consideradas no planejamento como elemento pensado a partir das relações que a criança estabelece no cotidiano da instituição,

entrelaçadas nas suas necessidades e nas dinâmicas próprias da infância (interações e brincadeiras).

Com isso, as crianças revelam como a brincadeira está presente nas falas e retrata seu tempo da infância. Assim, concordo com Dornelles (2001) ao discorrer que,

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-se a cada novo brincar (Dornelles, 2001, p. 103).

Deste modo, valorizar a infância é reconhecer que o brincar é umas das formas de expressão da cultura construída, reproduzida pelas crianças. Desta forma, a criança produz e reproduz cultura, constituindo-se como um sujeito social que convive e interage consigo mesma, com outras crianças, com os adultos e com o meio.

Isso é algo tão marcado nas crianças, já que em tudo elas envolvem as brincadeiras,

*Eu gosto de fazer o dever, gosto do parquinho e de brincar com os brinquedos que tem na sala (Frozen, ENF01).*

O trecho **“Eu gosto de fazer o dever”** (Frozen, ENF01) me conduz a refletir sobre o dever da atividade da escolarização, ainda tão enraizado nas vivências na Educação Infantil. Além disso, quais momentos estão sendo proporcionados para que as singularidades da infância sejam vivenciadas? É importante considerar que as crianças possuem especificidades ao se movimentar e compreender o mundo de maneira particular, no qual estabelecem uma relação própria com as pessoas, com os objetos e consigo mesma, dispondo do seu próprio modo de aprendizagem para construir sentido no mundo. Melo refere-se ao seguinte processo:

Em cada idade da criança, há uma forma específica por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, e atribui significado e sentido ao que vê e vive. O estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento – que não existiam na etapa anterior –, que constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança (Mello, 2007, p. 96).

Cabe pensar então nos espaços e tempos oferecidos à criança, para que possa, através das interações e brincadeiras, ampliar conhecimentos, descobertas, o que se configura como uma ação intencional cada vez mais necessária e urgente nos espaços de Educação Infantil. Isso se dá porque realizar a escuta das crianças, por meio de suas mais diferentes linguagens, é abrir

um universo de possibilidades para se repensar sobre os processos educativos e as vivências significativas de aprendizagem oportunizados por esses espaços. Daí frisar-se que a maior preocupação nesta etapa está no processo, na experiência, mais do que no resultado, pois na verdade o resultado é a própria experiência vivenciada pela criança.

Para tanto, na subseção a seguir, trago os espaços de legitimação da participação das crianças, pontuando os relatos das crianças referentes aos momentos proporcionados, segundo suas falas sobre a efetivação de sua participação, seja ela em ações rotineiras ou de expressões de sentidos por meio da roda de conversa.

#### **4.2 “Eu quero falar também!”: os espaços de legitimação da participação das crianças na produção do currículo**

Ao longo da história, apesar de pouco termos avançado nesse sentido, era comum as propostas de trabalho com crianças partirem quase que exclusivamente do que os adultos pensavam sobre as crianças. No entanto, temos aprendido que as crianças constroem as suas hipóteses sobre o mundo a partir de uma constante investigação de tudo o que acontece ao seu redor, seja nas instituições de educação infantil, seja fora dela.

A convenção dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas demarca a possibilidade dada às crianças de impor e expor suas vontades e necessidades, algo relevante quando se passa a fomentar cada vez mais o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos.

Diante das narrativas apresentadas pelas crianças, entende-se por participação os momentos de fala que acontecem nas rodas de conversas, nas atividades rotineiras, nos momentos de escolhas das brincadeiras e interações com seus pares. O trecho a seguir representa o que a criança fala sobre a participação na interação com seus pares:

*Eu escolho a hora, a brincadeira, eu só não brinco com Helena, ela é muito chata! (Mulher Maravilha, ENMM01).*

É intrigante pensar sobre as maneiras pelas quais as crianças participam, o que destaca o papel dos afetos nas vivências e nas relações sociais entre as crianças, no qual uma criança desempenha esse poder em relação ao outro, na qual se sobressaem a sua autonomia, a sua escolha, os seus desejos infantis, na imposição de sua vontade.

Pode-se perceber como as relações de convivência são intrínsecas ao comportamento e às atitudes das crianças, do que se pode ou não fazer, ou quem pode brincar, sendo menina ou

menino, demonstrando que as variáveis podem condicionar ou não a participação na atividade. Daí a importância do olhar sensível do adulto e a sua mediação diante das questões que emergem durante as brincadeiras e que precisam ser trabalhadas, se queremos uma sociedade mais justa e igualitária para homens e mulheres.

Na UEI, outro aspecto de relevância que emergiu nos relatos das crianças é o fato de estar à frente de uma atividade rotineira, em que desempenha um papel importante que normalmente o professor exerce, como narra Opila Bird (ENOB01): “*Na hora do banho, eu dou as toalhas quando a professora pede*”. Esse relato elucida e aponta como o currículo está sendo vivenciado nas rotinas das instituições de Educação Infantil; além do banho, quantos outras possibilidades de desenvolvimento de aprendizagem temos na rotina, e como estão sendo explorados ou dialogados com as crianças?

O excerto do relato “*quando a professora pede*” (ENOB01) é tão significativo e repleto de interpretações sobre as concepções permeadas pela prática pedagógica na construção do currículo, por meio de corpos que são silenciados, currículos que são silenciados, currículos que esperam comandos.

Kishimoto (2016) refere-se a como um currículo para a Educação Infantil deve levar em consideração todas as ações que envolvem as crianças e as possibilidades de aprendizagem. Ele acredita que o currículo deve ser projetado com a “valorização da escuta da criança, da observação da sua experiência, que impulsiona seu envolvimento no contexto educativo trazendo novas formas de pensar o currículo” (Kishimoto, 2016, p. 3).

Essa pode ser vista como uma aprendizagem em contexto, que se dá de forma guiada entre adultos e crianças ou entre pares, através das culturas infantis, em que as crianças assumem papéis sociais antes desenvolvidos por adultos. Oliveira-Formosinho (2007) apresenta o conceito de participação, guiado de Barbara Rogoff, como processos em que “os adultos e as crianças colaboram em processos de organização e interações para que a participação da criança seja guiada para metas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28).

Deste modo, a roda de conversa surge no contexto desta pesquisa como um espaço importante de diálogo que possibilita as diferentes expressões das crianças, favorecendo o processo de aprendizagem, a organização do cotidiano da turma, promovendo o desenvolvimento de atitudes de respeito e alteridade, sendo parte constitutiva da rotina. Isso é pertinente porque se trata de um momento de diálogo, no qual se faz necessária a fala sobre o que se faz e como as crianças associam isso à ideia de participação, porque assim podem falar o que sabem ou o que sentem. Como na unidade empírica a seguir

*Eu participo da atividade eu conto como foi meu dia para os meus colegas (Capitão América, ENCA01).*

Esse momento se caracteriza para a criança como seu ato de participação nas práticas pedagógicas desenvolvidas, demonstrando um momento de diálogo, de partilha de suas experiências e de acolhimento a suas manifestações. No entanto, quanto à expressão de sua fala de sua oralidade, as crianças muitas vezes precisaram ser instigadas a participar oralmente e a dar suas opiniões.

*A Menina Gato sempre fala! mas eu só falo quando a professora pergunta (Frozen, ENF01)*

A roda de conversa proporciona o momento do diálogo, da expressão através da fala e da escuta. Porém, nem sempre este momento acontece de forma tão tranquila, de modo que é nesta hora que entra a figura do professor, na condição de sujeito que organiza as interações das vozes. Frozen avalia esse momento como um momento de fala, no entanto, aguarda ser questionada ou indagada para expor seus opiniões e pensamentos, sinalizando um comportamento padronizado de seu próprio desejo de falar: ***“eu só falo quando a professora pergunta”***.

É necessário que todas as crianças tenham a oportunidade de apresentar seus dizeres, que coloquem em jogo, nas trocas orais, tudo o que sabem, as significações e ressignificações. Motta (2011, p. 70) refere-se a Vygotsky, quando afirma: “[...] a palavra tomada como signo, ao ser enunciada, carrega consigo os significados do contexto histórico de seu uso e do contexto da interação em que é utilizada para comunicar e construir significações”.

Com isso, esse espaço da roda se configura como um espaço de diálogo, de fala, em que a pluralidade de vozes – polifonia – e a pluralidade de significados – polissemia – se fazem presentes. As crianças se encontram nesse processo e ali estabelecem conexões, confrontos, nomeações dos sentimentos, reflexões, escutas, tensões, trocas, convites, acordos, negociações, dúvidas, porquês e argumentações; portanto, tem-se um quadro de participação da criança. Acontece ainda de algumas crianças serem mais espontâneas e outras só falarem quando questionadas. Pode-se frisar que poucos estudos tomam esta prática de diálogo e escuta como foco de pesquisa. No entanto, ela se configura como um espaço privilegiado para a promoção da afetividade, da socialização, de expressividade e da criação de vínculos de respeito e autonomia das crianças. Como nos diz

Posso escutar o olhar do outro, a poesia do outro, a música do outro, o corpo do outro, seu brincar, sua arte, seus gestos e olhares. Também suas inseguranças, seus medos, suas verdades, sua desconfiança, seu desconforto.

A escuta pode trazer descobertas, alegrias, aprendizagens, emoções inesperadas, insights, possibilidades de transformação. E incômodos: silêncios, o não saber, espera, brechas, estranhamentos [...] (Friedmann, 2020, p. 132).

Para a autora, são diferentes os modos como as crianças participam: há as que se mostram ansiosas, ativas, que a todo momento externam suas ideias; outras que mais observam, atentas às colocações dos colegas e professoras. Por essa razão, é preciso estar atenta para trazer todas à participação, se não espontaneamente, por meio de provocações, perguntas, ou apenas respeitando o momento, mas que todas precisavam ser acolhidas.

Tal prática está muito além de ouvir o que as crianças têm a dizer. Ela está diretamente relacionada a uma proposta pedagógica que contempla as situações de aprendizagens das crianças de forma significativa e colaborativa, nas quais são de fato atores cuja participação pode alterar o rumo das práticas pedagógicas.

No sentido de assegurar a valorização das vozes infantis, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1990, em seu Artigo 131, defende que:

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990, p. 13).

Isso nos obriga e faz pensar, cada vez mais, em ouvirmos as crianças nas suas singularidades sobre o mundo e como o representam, considerando-as como sujeito sociais e de direitos, certos de que as ouvir atentamente é sobretudo uma atitude respeitosa.

Quando uma criança fala que participa da atividade ao completar o assunto abordado pela professora, demonstra sua satisfação ao contribuir com o assunto explicado e com o quanto essa escuta foi importante para ela, que compartilhou do seu conhecimento com os seus pares. Como demonstra o desenho com o relato abaixo:

**Figura 11 - Desenho - DHF01**

Fonte: Desenho elaborado por Homem de Ferro durante a realização da pesquisa.

Sobre o desenho, segue o relato abaixo:

*Quando eu falei do sinal (trânsito) na roda* (Homem de Ferro (DHF01)).

É possível identificar a necessidade que elas têm de ser ouvidas, de querer contar as coisas que acontecem com elas, de compartilhar momentos vividos em outros espaços que não o da UEI, de serem reconhecidas como protagonistas, fato percebido durante as rodas de conversas.

Com isso, mais uma vez se levanta a importância de valorizar as contribuições das crianças em meio às práticas pedagógicas através da socialização. Segundo Agostinho (2015, p.74), a socialização é um processo “complexo de apropriação e renovação, internalização e inovação dos códigos sociais vigentes”. A socialização é complexa porque é por meio dela que compartilhamos nossas experiências e refletimos sobre essas experiências em nossas ações, levando a mudanças e renovações.

A UEI é vista como um local onde os adultos acumulam conhecimento, e as crianças o usam para aprender. Isso se deve ao fato de ser uma instituição que tem sido historicamente envolvida em conceitos formais da escolarização.

Diante das vivências oportunizadas na instituição, entendo que as interações dentro do espaço entre mim e as crianças estavam limitadas pela participação das crianças nas atividades que eu sugeri e minhas instruções. Ou seja, mesmo que eu tentasse incentivar as crianças a participarem das atividades desenvolvidas na roda de conversa, elas sempre estavam em busca do meu olhar, da minha pergunta, do direcionamento para o momento a ser vivido. Para tanto, sua participação se limita a comandos.



As análises demonstram a necessidade de proporcionar tempos e espaços que promovam a participação da criança, criando estratégias para que essa participação aconteça, algo que está atrelado a uma nova proposta pedagógica que evidencia as crianças como coparticipantes tanto na produção dos saberes quanto nos processos de interação que forem compartilhados.

## 5 CONCLUSÕES

Aqui apresento os resultados do estudo, que respondem às preocupações sobre a participação das crianças na produção do currículo da Educação Infantil a partir da perspectiva da criança. O estudo me desafia a descobrir novas perspectivas e ideias para continuar o caminho das discussões

De acordo com esse ponto de vista, o objetivo da pesquisa foi compreender como elas percebem sua participação na produção do currículo em uma Unidade Educação no município de Belém, no estado do Pará.

Ao entrar no campo de pesquisa no contexto das crianças e aprender sobre suas experiências, foi possível inferir que elas procuram ativamente construir estratégias para promover a participação, ao mesmo tempo em que compreendem e reconhecem seus direitos em seu mundo.

No decorrer da pesquisa, fui percebendo quais eram as melhores ferramentas metodológicas, de acordo com as impressões que eu abstraía do convívio com as crianças. Assim, as falas e os relatos dos seus desenhos trouxeram dados importantes para a compreensão sobre sua participação na produção do currículo dentro do espaço educativo.

Ao longo de todo processo, pude relacionar as leituras e estudos no qual os autores base colaboraram para as discussões e reflexões sobre a temática que influenciaram diretamente no meu agir, fazendo uma interlocução dos princípios defendidos pelo Teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky e autores que defendem a Pedagogia da Infância.

Diante isso, pude contar com a participação das crianças ativamente no processo de investigação, sempre curiosas a qualquer meu movimento no espaço, sempre se demonstrando participativas nas conversas e atividades propostas em rodas de conversas ou na realização das entrevistas e dos desenhos, reafirmando o tempo da infância ali vivido. Pondero que a participação aqui defendida diz respeito à apropriação feita, pelas crianças da turma, dos tempos e espaços cotidianos da Unidade Educação Infantil.

Quanto ao problema central desta investigação – “Qual a perspectiva da criança sobre a sua participação na produção do currículo de uma Unidade Educação Infantil de Belém-PA”, depreendi na pesquisa, em síntese, que:

Para as crianças:

- A sua participação se dá pelas rodas de conversas, quando expõem através de sua fala;
- Quando são direcionadas a fazer algo da rotina determinado pela professora;

- Nas decisões que tomam nos momentos de brincadeiras;
- Na interação com outras crianças.

Para mim, como pesquisadora:

- É necessário estabelecer uma relação de afeto, confiança e amorosidade na pesquisa com crianças;
- As estratégias investigativas são definidas a partir dos contextos das crianças;
- Compreender as relações estabelecidas se desprendendo de pré-julgamentos, sendo este o fio condutor na realização e análise desse tipo de pesquisa;
- A participação da criança não está isenta de questões relacionadas a disputas, negociações, preferências, sociabilidades, relações de poder, entre outras.

Os resultados da pesquisa apontam que, na compreensão das crianças, a sua participação se dá pelas rodas de conversas, quando expõem através de sua fala, quando são direcionadas a fazer algo da rotina determinado pela professora, ou nas decisões que tomam nos momentos de brincadeiras na interação com outras crianças e adultos.

Para tanto, o currículo para a Educação Infantil requer um conceito mais crítico e direcionado para as crianças e suas especificidades, como meio ativo, que se propõe mediante contexto da criança. Compreendo e defendo a ideia do currículo como caminho em construção, não como algo pronto e acabado, documento formal prescrito. Sendo assim, o currículo se trata de uma construção que nasce de nossas inquietações, perguntas e propósitos, como caminho que não se trilha sozinho.

Construir o currículo na Educação Infantil requer uma mudança de paradigmas e parâmetros nas relações de poder dominantes, bem como na compreensão do sujeito criança, compreendido como sujeito histórico de direitos, que necessita ser considerado como membro ativo da sociedade, que produz cultura e é por ela produzido, a partir das diversas interações com o meio.

De fato, o campo de estudo da participação na produção do currículo na perspectiva da criança ainda é novo, o que demanda a continuidade dos estudos principalmente daqueles que convivem com as crianças. Se, por um lado, a professora tem um papel importante de estar atenta às manifestações das necessidades e peculiaridades da criança, propondo as suas ações e, a partir disso, planejando e proporcionando vivências significativas, por outro lado, as

crianças, no exercício do seu próprio crescimento, podem contribuir para ampliar as ideias dos adultos e extrapolar essas propostas.

Isso, sem mencionar que meu esforço neste estudo foi organizar nossas conversas, ações, vivências, sonhos, expressões e opiniões para que pudessem ser escritas. A pesquisa ganha vida nas páginas desta dissertação e espero que ela não se esvaia ao término da escrita; pelo contrário, desejo que possa suscitar novas dúvidas ao leitor, motivando assim novos estudos, descobertas e outras tantas perguntas.

Contudo, mesmo com dados “inacabados”, meu desejo é que os achados desta pesquisa possam contribuir para o trabalho pedagógico realizado com as crianças nos contextos das instituições de Educação Infantil. Espero que a pesquisa possa servir de reflexão para repensar o lugar que reservamos à participação das crianças no cotidiano das nossas ações e à forma como encaramos as manifestações das crianças.

Afinal, conceber que as crianças participem mais ativamente dos espaços que elas vivenciam, qualificando seus tempos, é respeitá-las na condição de sujeitos com história própria, almejando assim a melhoria da qualidade na educação das crianças e das relações democráticas do próprio país.

Trata-se de apontamentos de um recorte vivenciado com as crianças de uma Unidade de Educação Infantil de Belém do Pará, portanto, não podem ser considerados como verdades absolutas, mas como pressupostos que levam em consideração a participação da criança na busca de uma Instituição de Educação Infantil acolhedora, que considere os saberes infantis na produção de seu currículo.

Assim, conclui se que mesmo quando a participação das crianças é assegurada, há dificuldades em se materializar, e em desenvolver uma relação da práxis com a participação infantil. E, é perceptível, que a participação das crianças, se movimenta nas mais diversas esferas dos espaços educativos, variando entre momentos democráticos e antidemocráticos. É preponderante, ainda, o papel que as professoras assumem para que de fato essa participação aconteça, pois fica à mercê da sua sensibilidade e de que concepções estas assumem em sua prática pedagógica. Portanto, essa participação, por muitas vezes, não é assumida como direito de um sujeito cidadão previsto em diversos documentos normativos, mas sim como concessão que pode ser garantida ou não.

No entanto, há muitos esforços ainda em manter uma resistência para que se respeitem as especificidades das crianças a partir de suas experiências, temporalidades, visando uma educação integral, em busca de uma educação infantil que garanta o desenvolvimento da aprendizagem, a partir das experiências que as crianças vivenciam. Com a certeza de que muitos

caminhos seriam desbravados, muitas relações seriam refeitas e muitas práticas seriam redirecionadas de maneira significativa e prazerosa assim espera se, como deve ser a educação, não só a Educação Infantil

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2010.
- AGOSTINHO, K. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-86, 2015.
- ALICE no País das Maravilhas. Produção de Tim Burton. EUA: Walt Disney Pictures, 2010.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-44.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BELÉM. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Belém: SEMEC, 2012.
- BELÉM. **Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil**. Belém: SEMEC, 2021.
- BELÉM. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Belém: SEMEC, 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.1, 2, 3.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: CNS, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008

DANTAS, E. L. S. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DEMARTINI, Z. B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-26.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In*: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gladis (orgs). **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.p.103

DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Estudos da Criança e Pesquisa com Crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008. p. 143-162.

FORTUNATI, Aldo. **A Abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível**. Itália: Edizioni ETS, 2014.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Convenção dos Direitos das Crianças**. Brasília, DF: UNICEF, 1990.

GOBBI, M. A. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOBBI, M. Desenho infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. *In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Org.). Por uma cultura da infância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 68-92.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

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

JOBIM E SOUZA, S.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: Subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In: CRUZ, S. H. V. (Org.), A criança fala*: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdo específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

KRAMER, S. **Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil**: uma síntese. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1995.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, SP: Cortez, 2001

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, J. B. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In: Vygotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1988b. p.59-83.

LIMA, D. D. R. **Clube de Ciências da UFPA e docência**: experiências formativas desde a infância. 2015. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

LIRA, C. D. M. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal – RN, 2017. Acesso em 29 de abril, 2023.

LOFFLER, D. M. **Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Pelotas – RS, 2019. Acesso em 29 de abril, 2023.

LOPES, A. C.; MACÊDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. *In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). Das*



**pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2007.

MELO, L. S. **O desenho infantil e suas etapas de evolução.** Aracaju: Faculdade São Luís de França, 2016.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, Bauru-SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 2. ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOTTA, F. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. *In:* ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogos.** Campinas: Papirus, 2011.

OLIVEIRA, F. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: Anped, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Cultura e Psicologia. **Questões sobre o Desenvolvimento do Adulto.** 1ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2009, p. 59.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (Org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto: Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

PEREIRA, R. M. R.; GOMES, L. O.; SILVA, C. F. S. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 761-780, 2018.

RADECK, N. A. **Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões?** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional Uninter (UNINTER), Pró Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Curitiba – PR, 2019. Acesso em 29 de abril, 2024

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e

Terra, 2012.

RINALDI, C. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia**. In EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p.180- 247.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RODARI, G. O homem das orelhas verdes. In: TONUCCI, F. **Como olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALGADO, M. M.; MÜLLER, F. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCRAMINGNON, G. A Pesquisa também é das Crianças: o retorno ao campo como resposta responsável. In: KRAMER, S. *et al.* **Ética: pesquisa e práticas com crianças na educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2019.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: SESC, 2015.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico- metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 41-62.

SOUSA, C. M. M. P.; LIMA, D. D. R. S. O brincar de corpo inteiro: o bebê e a sutileza das interações. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 8, n. 68, p. 70-81, 2022.

SPINELLI, C. S. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TEIXEIRA, A. C.; LOPES, J. S. M.; LARROSA, M. J. **A Infância vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TOMÁS, C. “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Revista Contexto & Educação**, edição 22(volume 78), 2013. P. 45–68.

VASCONCELOS, T. M. **Aonde pensas tu que vais?** Investigação etnográfica e estudos de caso. Porto: Porto Editora, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

## APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

**NOME DA PESQUISA:** Agora Eu! A perspectiva da criança sobre sua participação na produção curricular de uma Unidade de Educação Infantil de Belém

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Ana Shirley Ramos Santos

**TELEFONE.:** (91) 988299188

**E-MAIL:** ana.santos@neb.ufpa.br

**ORIENTADOR:** Daniele Dorotéia

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa intitulada, “**Agora Eu! A perspectiva da criança sobre sua participação na produção curricular de uma Unidade de Educação Infantil de Belém**”. Sua família já permitiu que você participe. Queremos conhecer como você é na sua escola. Sua participação é livre, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e ninguém ficará com raiva se você desistir. Você será informado (a) sobretudo o que desejar e a qualquer hora pode desistir. Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum gasto de dinheiro e não receberá pagamento em dinheiro.

Esta pesquisa será feita aqui na escola que você estuda, e realizaremos atividades como desenhos, entrevistas narrativas e olhando como você e seus amigos vivenciam a escola. Para fazer estas atividades vamos utilizar materiais como: lápis, papel, livros e gravador de voz. Tanto as atividades como os materiais que vamos utilizar são considerados seguros, mas caso você não goste ou sinta medo ou fique triste ou sinta algum desconforto, você pode nos contar, e não ficaremos com raiva se você quiser desistir. A previsão de riscos é mínima, com relação a esses sentimentos medo, tristeza e desconforto, mas essa possibilidade será evitada pela pesquisadora Também queremos dizer que você pode escolher como você deseja ser chamado; não serão tiradas fotos que mostre o seu rosto e seremos cuidadosas para entender aquilo que você deseja nos contar. Vamos respeitar o que você fala e elas serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também podem ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado, sendo que a também não será revelada a identidade de nenhum participante que responder às perguntas formuladas pela pesquisadora ou que contribuir com informações para que a pesquisa alcance seus objetivos. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve contatar a responsável pelo estudo a pesquisadora Ana Shirley Ramos Santos /Telefone: (91) 98829-9188 e e-mail: [shyely@hotmail.com](mailto:shyely@hotmail.com). Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP- ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br)

---

Rubrica do pesquisador

---

Assinatura ou Polegar da criança

**Auto retrato da criança**

Eu, \_\_\_\_\_,  
Escutei ou li o texto acima e compreendi sobre a pesquisa e objetivo do estudo que fui convidado a participar e declaro, que entendi que sou livre para interromper minha participação sem justificar minha decisão é só falar e que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos para mim.

Belém,        de        de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou polegar da Criança

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: cepccs@ufpa.br.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança \_\_\_\_\_ sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar da pesquisa: **“Agora Eu! A perspectiva da criança sobre sua participação na produção curricular de uma Unidade de Educação Infantil de Belém”** cujo objetivo é: analisar os modos de participação das crianças pequenas expressos em meio às relações interativas estabelecidas no contexto da Unidade Educação Infantil Catalina I-Belém-PA. E para participar é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que pode conter palavras que você não entenda, e que cabe a mim elucidar. Ressalto que sua decisão em autorizar a participação deste estudo é voluntária e você não será pago pela participação, assim como não terá nenhum custo. Assim sendo, caso decida autorizar a participação, deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas pelo seu filho (a), por meio de observações, desenhos e entrevista narrativa, que será gravada com a utilização de aparelho digital. Durante a realização da pesquisa, a previsão de riscos é mínima, como um desconforto quanto a alguma pergunta ou indagação, mas a possibilidade de dele (a) sentir esse desconforto será evitada pela pesquisadora, pois durante a entrevista utilizará técnicas que fazem parte do cotidiano da criança como desenhos e entrevista proposta seguirá um roteiro com perguntas abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a uma indagação formulada, isso permitirá uma condução flexível da entrevista, que será agendada e realizada em local e horário adequado às necessidades da criança. Em todos os registros elaborados, um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Sua identidade não será revelada em qualquer circunstância e sua participação não envolverá desconforto ou riscos. Assim, as questões que nortearão o roteiro das entrevistas são:

- 1- Você poderia me contar sobre sua UEI?
- 2- O que você mais gosta nela? E por quê?
- 3- O que deixa triste na UEI?
- 4- Qual atividade você mais gosta de fazer? Por quê?
- 5- Do que você tem curiosidade?
- 6- Qual espaço da UEI você mais gosta e por quê?
- 7- Se tivesse que mudar algo aqui o que mudaria?

Os discursos coletados serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também podem ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado, sendo que a identidade de nenhum participante que responder às perguntas formuladas pela pesquisadora ou que contribuir com informações para que a pesquisa alcance seus objetivos. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois da pesquisa e se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve contatar a responsável pelo estudo a senhora Ana Shirley Ramos Santos /Telefone: (91) 98829-9188 e e-mail: [shyely@hotmail.com](mailto:shyely@hotmail.com). Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP- ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br)

**Ana Shirley Ramos Santos (Pesquisadora)**

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual meu filho (a) convidado a participar e declaro, para os devidos fins, que a Ana Shirley Ramos Santos, responsável pelo projeto denominado **“Agora Eu! A perspectiva da criança sobre sua participação na produção curricular de uma Unidade de Educação Infantil de Belém”**, me concedeu o prazo de 2 (dois) dias para refletir sobre a conveniência de aceitar a participação do meu filho (a) da pesquisa decorrentedo referido projeto, cujo TCLE me está sendo apresentado, previamente. Assim como, entendi que sou livre para interromper a sua participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me acarrete problemas. Eu entendi que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos para mim.

Eu concordo voluntariamente em autorizar a participação do meu filho (a) neste estudo e recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Belém, de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

**Responsável pela criança**

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E- mail: cepccs@ufpa.br.

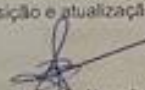
## ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM/PA

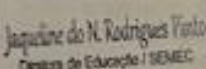
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO**

A Diretoria de Educação, por intermédio de sua Titular, fora devidamente informada acerca dos objetivos da pesquisa intitulada A prática pedagógica dos docentes maiores no currículo da Unidade de Educação Infantil [redacted] Belém - Para de autoria de Ana Shirley Ramos Santos discente do curso de Pós Graduação em currículo e gestão da Escola Básica da IES UFPA sob orientação do Prof. Émile Dondêça R. da Silva Lima concedendo a presente autorização para realizar o estudo na unidade de Educação Infantil [redacted] vinculada a esta Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Cabe ressaltar que o pesquisador assinou o Termo de Compromisso anexo a esta Autorização, responsabilizando-se pelas seguintes condutas:

1. Utilização dos dados produzidos para fins exclusivamente acadêmicos, devendo zelar pela anonimização dos participantes;
2. Acesso ao conteúdo por parte desta Instituição, bem como a disponibilização do resultado para composição e atualização do acervo.

  
 Profª M. Jaqueline do Nascimento Rodrigues Pinto  
 Diretora de Educação de Belém

  
 Jaqueline do N. Rodrigues Pinto  
 Diretora de Educação / SEMEC  
 Matr.: 0346306-019

Avenida Governador José Malcher, nº 1291 – Nazaré – CEP: 66.060-230 Belém/PA.  
 (91) 984129739 / 30755428  
 diodsemec2021@gmail.com  
 gabs@semec.pmb.pa.gov.br



## ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO CURRÍCULO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL [REDACTED] BELÉM/PA.

**Pesquisador:** ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 67208723.4.0000.0018

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.186.574

#### Apresentação do Projeto:

A participação no sentido de dá respostas as inquietações sobre que possibilidades estão sendo oportunizadas às crianças para que elas possam participar de fato do desenvolvimento do currículo no qual estão inseridas. Portanto, a pesquisa ora apresentada com o tema: " O currículo da Educação Infantil", se propõem a analisar que possibilidades de participação das crianças pequenas estão sendo proporcionadas no desenvolvimento do currículo da Unidade de Educação Infantil Catalina I- Belém- PA. A escolha pelas crianças pequenas, mais especificamente crianças com cinco anos de idade da turma Jardim II, se dá em razão da fluência da fala e expressividade das crianças desta idade, o que facilitará na compreensão dos diálogos estabelecidos entre as crianças e entre os adultos. Desta forma, Alves e Garcia (2000) destacam que para analisar este universo infantil é necessário "[...] se reedueque nossa capacidade de ver, ouvir, sentir as ideias e ações produzidas no espaço/tempo do cotidiano da escola e da sala de aula com suas lógicas e no seu ritmo próprio [...]" (p.17), e assim considerar os diferentes sentidos, saberes e práticas dos sujeitos que constituem a educação infantil. A pesquisa caracteriza-se como um estudo caso do tipo etnográfica, que se utilizará como procedimento metodológico: a observação participante, o diário de campo como instrumento de registro, a entrevista narrativa para registro da percepções dos sujeitos, fotografia como uma forma de linguagem e expressão visual e o

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.186.574

desenho como forma de expressão própria da infância.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Analisar os modos de participação das crianças pequenas expressos em meio às relações interativas estabelecidas no contexto da Unidade Educação Infantil ( )- Belém /PA.

Objetivo Secundário:

Observar quais os processos de interações estão sendo vivenciadas no cotidiano da UEI ( )- Belém PA; • Identificar o lugar ocupado pelas crianças na UEI ( )- Belém PA a partir das relações criança-criança, criança -adulto e criança-espaço; • Refletir os momentos que evidenciam ou não a participação da criança na materialização do currículo da Educação Infantil de Belém.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Durante a realização da pesquisa, à previsão de riscos é mínima, como um desconforto quanto a alguma pergunta ou indagação , mas a possibilidade de dele (a) sentir esse desconforto será evitada pela pesquisadora, pois durante utilizará técnicas que fazem parte do cotidiano da criança como desenhos e a entrevista proposta seguirá um roteiro com perguntas abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada, isso permitirá uma condução flexível da entrevista, que será agendada e realizada em local e horário adequado às necessidades da criança.

Benefícios:

A relevância dos estudos para as políticas públicas na área do Currículo da Educação Infantil do Município de Belém, assim como para crianças, professores e comunidade da Unidade de Educação Infantil do Município de Belém comia e a pratica conforme os documentos orientadores nacionais e locais.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº6.107.117, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como pendências resolvidas e aceitas.

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

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

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

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.186.574

**Considerações Finais a critério do CEP:**

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2075569.pdf	09/06/2023 14:53:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale2.pdf	09/06/2023 14:53:05	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	09/06/2023 14:51:30	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto8.docx	02/02/2023 18:50:26	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Scan20230202135528.pdf	02/02/2023 14:04:23	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito
Outros	Scan20230202135440.pdf	02/02/2023 14:03:53	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Scan20230202135207.pdf	02/02/2023 14:03:11	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito
Outros	Scan20230202135314.pdf	02/02/2023 14:02:39	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito
Outros	Scan20230202135407.pdf	02/02/2023 14:01:45	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Scan20230202135240.pdf	02/02/2023 13:59:35	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/01/2023 20:43:02	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	15/01/2023 20:23:39	ANA SHIRLEY RAMOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.186.574

BELEM, 17 de Julho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Wallace Raimundo Araujo dos Santos**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br