



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL - PPGEMP

ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHNS

PROJETO PLENARINHA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Brasília, DF

2023

ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHN

**PROJETO PLENARINHA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Profissional - da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação

Orientação: Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli.

BRASÍLIA - DF

2023

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

GH898p Gonzaga de Oliveira Huhn, Isabel Cristina
Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil: possibilidades e desafios / Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn; orientador Monique Aparecida Voltarelli. -- Brasília, 2023.

135 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --Universidade de Brasília, 2023.

1. Projeto Plenarinha. 2. Participação Infantil. 3. Sociologia da Infância. 4. Educação Infantil. 5. Distrito Federal. I. Voltarelli, Monique Aparecida, orient. II. Título.

ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHN

**PROJETO PLENARINHA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli - Presidente
PPGE-MP/FE/UnB

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa– Titular
PPGE-MP/FE/UnB

Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho– Titular
UFSC

Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers- Suplente
UnB



(DIÁRIO DE CAMPO, 09/05/2022)

O MUNDO DA CRIANÇA

O mundo pelos olhos da criança é mais bonito
Bem
mais legal
É diferente, mais contente e mais
divertido

Sensacional

É multicolorido e
animado
É cheio de amigos
engraçados
É um mundo que todo mundo gostaria
de ter
E esse mundo da criança é mesmo
incrível

Só pra dizer
Aqui tudo acontece, todo sonho é
possível
Vem
conhecer
[...]
Grandes Pequenos, Bob Zoom

“Ser sábio é melhor do que ser forte; o conhecimento é mais importante do que a força. Afinal, antes de entrar numa batalha, é preciso planejar bem, e, quando há muitos conselheiros, é mais fácil vencer”.

Provérbios 24: 5,6



Fonte: X PLENARINHA (DF, 2022)

O mundo das crianças gira em torno do brincar, da real e verdadeira felicidade em participar.

Que seja dado às crianças o direito legítimo à participação, a terem suas opiniões, ideias e pensamentos afeitos à escuta, ao tempo efetivo às suas descobertas, divagações... pois o tempo passa e quando menos se espera já é tempo de tornar-se adulto.

(Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Kuhn, 2023)

AGRADECIMENTOS

Gratidão

A Deus, por todas as bênçãos a mim concedidas.

À minha mãe, Maria Rosa, que, com suas palavras, sempre demonstrou orgulho por minhas conquistas e sempre me incentivou.

Ao meu pai, Amaro, *in memoriam*, que se orgulhava do fato de ter uma filha professora.

Ao meu amado esposo, Gazineli, incentivador, que sempre me ajudou nestes 34 anos de caminhada.

Aos meus filhos, Grazieli e Gabriel, meus amores, que ora me esperavam, ora me ajudavam e às vezes reclamavam da minha falta de tempo.

Às minhas irmãs e irmãos, que sempre me apoiam. Ao meu irmão Luciano, *in memoriam*.

À professora doutora, Monique Aparecida Voltarelli, querida orientadora, com quem tanto aprendi e a quem admiro muito.

À professora doutora, Paula Cobucci, que muito me ajudou e incentivou a não desistir deste sonho.

À minha sobrinha, Nathália, uma querida, ajudadora, incentivadora, companheira de profissão.

Aos meus familiares que sempre torceram por mim.

Às ilustres professoras, Kátia Adair Agostinho, Etienne Baldez Louzada Barbosa e Ingrid Dittrich Wiggers, membros da banca, que, atenciosa e gentilmente, aceitaram colaborar para tornar este trabalho melhor.

Aos professores e professoras do PPGE/MP, em especial Monique Ap. Voltarelli, Bernardo Kipnis, Ingrid Wiggers, Etienne Baldez, José Vieira e Emília Biato, que fizeram parte do meu percurso estudantil no Mestrado Profissional da Universidade de Brasília, durante as disciplinas que cursei, contribuindo para minha formação acadêmica e enquanto pessoa.

À equipe gestora, supervisora, coordenadora, professor e professoras e a toda a equipe do CEI que me recebeu e se esforça em proporcionar uma prestação de serviço educacional que respeite as crianças.

Às crianças, sujeitos da pesquisa e razão de ser deste trabalho e da minha profissão como professora e pesquisadora, a quem trago em meu coração.

Ao docente, colaborador, que me recebeu em sua sala de referência.

Às minhas amigas, Dulci e Gil, com quem compartilho histórias e sorrisos.

À UNB, por onde transito desde a graduação, passando pela especialização e, neste momento, no Mestrado, sempre grata.

À SEEDF, instituição onde trabalho e da qual me orgulho e que subsidiou esta pesquisa concedendo-me o afastamento remunerado para estudos.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar a participação das crianças no Projeto Plenarinha, projeto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, bem como os desafios e as possibilidades que permeiam essa prática pedagógica, que se encontra inserida no Projeto Político Pedagógico de um Centro de Educação Infantil da Rede Pública do Distrito Federal. Como objetivos específicos, o trabalho almejou: verificar a compreensão das crianças e do docente acerca do Projeto Plenarinha; investigar a ação pedagógica relacionada ao desenvolvimento do Projeto Plenarinha; identificar as possibilidades participativas das crianças relacionadas ao Projeto Plenarinha em um Centro de Educação Infantil do Distrito Federal durante um semestre letivo. A metodologia utilizada contou com pesquisa qualitativa com observação participante, registro em diário de campo, desenhos, fotos, gravação de voz e análise documental. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram o professor regente e dezesseis crianças da pré-escola de um Centro de Educação Infantil da Regional de Ensino de Taguatinga do Distrito Federal. As observações aconteceram em dias alternados, com acompanhamento das rotinas das crianças, em sala, na quadra, no parque infantil e durante o recreio. De maneira geral, observou-se que há espaço para participação das crianças, seja em alguns momentos por ela requerida, seja pelo adulto concedida. Há também momentos em que essa participação lhes é negada, bem como o direito à escuta. No entanto, a pesquisa buscou demonstrar a complexidade de compreender a participação das crianças, assim como verificou as incoerências na maneira como o Projeto Plenarinha tem sido desenvolvido no interior da instituição educativa.

Palavras-chave: Projeto Plenarinha; Distrito Federal; Participação Infantil; Educação Infantil; Sociologia da Infância.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the participation of children in the Plenarinha Project, a project of the State Department of Education of the Federal District, as well as the challenges and possibilities that permeate this pedagogical practice, which is inserted in the Pedagogical Political Project of an Early Childhood Education Center of the Public Network of the Federal District. As specific objectives, the work aimed to: verify the understanding of the children and the teacher about the Plenarinha Project; investigate the pedagogical action related to the development of the Plenarinha Project; identify the participatory possibilities of children related to the Plenarinha Project in an Early Childhood Education Center in the Federal District during a school semester. The methodology used included qualitative research with participant observation, recording in a field diary, drawings, photos, voice recording and document analysis. The subjects involved in the research were the teacher and sixteen children from the preschool of an Early Childhood Education Center of the Taguatinga Teaching Region of the Federal District. The observations took place on alternate days, with monitoring of the children's routines, in the classroom, on the court, in the playground and during recess. In general, it was observed that there is room for children's participation, whether at times requested by them, or granted by the adult. There are also times when this participation is denied them, as well as the right to be heard. However, the research sought to demonstrate the complexity of understanding children's participation, as well as verifying the inconsistencies in the way the Plenarinha Project has been developed within the educational institution.

Keywords: Plenarinha Project; Federal District; Child Participation; Child education; Sociology of Childhood.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Crianças participantes da pesquisa.....	52
Quadro 2 - Atividades desenvolvidas pela instituição relacionadas à Plenarinha.....	58
Quadro 3- Referencial bibliográfico para <i>podcast</i>	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenhos feitos pelas crianças no Diário de Campo.....	53
Figura 2 – Desenhos feitos pelas crianças no Diário de Campo.....	53
Figura 3 – Desenhos feitos pelas crianças no Diário de Campo.....	54
Figura 4 – Desenhos feitos pelas crianças no Diário de Campo.....	54
Figura 5- Crianças brincando – ‘Dia do Brinquedo’.....	56
Figura 6 – Crianças brincando – ‘Dia do Brinquedo’.....	56
Figura 7 – Apresentação: Palhaço perna de pau – Semana do brincar.....	64
Figura 8 – Apresentação: Palhaço perna de pau – Semana do brincar.....	64
Figura 9 – Boneca feita com massinha de modelar.....	66
Figura 10 – Unhas postiças feitas com massinha de modelar.....	66
Figura 11 – Desenho sobre a festa junina.....	67
Figura 12 – Desenho sobre a festa junina.....	67
Figura 13 – Atividade desenvolvida em sala.....	71
Figura 14 – Atividade desenvolvida em sala.....	71
Figura 15 – Atividade desenvolvida em sala.....	71
Figura 16 – Atividade: Dança das frutas.....	74
Figura 17 – Atividade: Dança das frutas.....	74
Figura 18 – Atividade: Carrinho de rolimã.....	76
Figura 19 – Atividade: Carrinho de rolimã.....	76
Figura 20 – Atividade: Brincando no parque.....	78
Figura 21 – Atividade: Brincando no parque.....	78
Figura 22 – Atividades xerocopiadas e uso do livro didático.....	81
Figura 23 – Atividades xerocopiadas e uso do livro didático.....	81
Figura 24 – Atividades xerocopiadas e uso do livro didático.....	82
Figura 25 – Atividades xerocopiadas e uso do livro didático.....	82
Figura 26 - Crianças organizando a roda de conversa, após solicitação do docente.....	83
Figura 27 - Crianças na roda de conversa.....	84
Figura 28 - Roda de conversa – mesas organizadas em grupos.....	88
Figura 29 - Produção a partir de um momento de escuta – “Ir ao shopping”.....	96
Figura 30 - Produção a partir de um momento de escuta- “Assistir televisão com minha mãe”.....	96

Figura 31 - Produção a partir de um momento de escuta- “Passear no parque”.....	96
Figura 32 - Produção a partir de um momento de escuta – “Ir pra praia”.....	96
Figura 33 - Desenho X escuta.....	98
Figura 34 - Reprodução carrinho de rolimã – obra Ivan Cruz	107

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GDF	Governo do Distrito Federal
ONU	Organização das Nações Unidas
PDPI	Plano Distrital pela Primeira Infância
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 COMPREENDENDO A PARTICIPAÇÃO INFANTIL	26
1.1 O que se entende por participação infantil?	27
1.2 Participação das crianças na Educação Infantil	33
1.3 Plenarinha da Educação Infantil no Distrito Federal	36
2 A PARTICIPAÇÃO E A PLENARINHA: INDICATIVOS A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO	43
2.1 Plenarinha e Projetos Políticos Pedagógicos no Distrito Federal	43
2.2 A discussão da área sobre a participação das crianças na educação infantil: alguns apontamentos	47
2.3 A pesquisa de campo e a pesquisa com crianças: primeiras perspectivas	49
2.4 A entrada no campo: relações iniciais da pesquisadora com as crianças	52
2.5 Pensando a participação infantil e a Plenarinha: indicativos a partir das análises de dados	55
2.5.1 Atividades relacionadas à Plenarinha.....	56
2.5.2 A roda de conversa.....	79
2.5.3 A escuta das crianças.....	90
3 <i>PODCAST</i>: PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM AÇÃO	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE 1- Levantamento bibliográfico das produções acerca da temática investigada	122
APÊNDICE 2 -TCLE	127
APÊNDICE 3 – Termo de Assentimento	130
ANEXO 1 - Parecer Comitê de Ética	129
ANEXO 2 - Planejamento docente	132

INTRODUÇÃO

Para apontar como esta pesquisa foi se estruturando, faz-se necessário abordar brevemente minha trajetória de formação e atuação profissional, uma vez que essas informações são parte integrante dos meus anseios atuais, de quem sou e que constituíram os motivos pessoais e científicos para empreender a pesquisa descrita neste trabalho.

Sou formada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, também pela referida universidade. Atuo como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há vinte e cinco anos. Já trabalhei em turma de Educação Infantil e alfabetização.

Em 2017, entrei em restrição para atividades de regência, por conta de problemas relacionados à voz e, em 2018, passei pelo processo de readaptação no qual o professor regente passa a realizar outras atividades. No meu caso, fui realocada para trabalhar no apoio pedagógico, com crianças com dificuldades de aprendizagem que não estavam alfabetizadas para o ano em curso ou que demonstravam dificuldades para ler ou escrever.

Ainda em 2017, as movimentações na escola em torno do Projeto Plenarinha, projeto desenvolvido desde 2013 pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) de que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental passaram a participar, eram intensas. No entanto, davam-se de forma mais eloquente quando se aproximava a culminância do projeto. Isso, de certa forma, incomodou-me, pois a proposta do projeto é bem interessante. Como sua implantação se deu em turmas de Educação Infantil, decidi, portanto, investigar em que medida o Projeto Plenarinha efetivamente transcorria nas instituições de Educação Infantil, uma vez que está bem delineado como projeto da SEEDF, constituindo-se como uma política educacional.

A Plenarinha da Educação Infantil consiste em um projeto pedagógico que visa proporcionar às crianças da Educação Infantil a promoção da prática de cidadão ativo, participativo e consciente dos seus direitos e deveres, experienciando o diálogo com o Currículo em Movimento da Educação Infantil em suas diferentes expressões e linguagens. “A primeira Plenarinha da Educação Infantil teve por objetivo incluir a opinião das crianças no Currículo da Educação Básica da Educação Infantil. Com essa ação, pode-se reconhecer a “voz” às crianças” (DF¹, 2013, p. 4).

¹ Sempre que se fizer referência ao Distrito Federal nas citações, será utilizada a sigla DF.

O projeto Plenarinha traz, em sua essência, a necessidade de deixar que as crianças falem, opinem, participem das ações da instituição escolar a qual frequentam, pois, dessa maneira, poderão compreender, desde cedo, o que é ser um cidadão ativo e consciente dentro da sociedade de que faz parte. Assim,

como cidadãos, eles devem aprender a ser críticos e responsáveis. No mundo presente, a escola também deve oportunizar às crianças o direito de exercerem a cidadania enquanto são crianças e não apenas como cidadãos do futuro, e, aos jovens para entender as influências exteriores em seu local, em sua forma macro ou micro (SILVA, p. 57, 2016).

No contato com o desenvolvimento desse projeto, surgiram alguns questionamentos que me causaram inquietude: como ouvir as crianças e, a partir dessa escuta, construir com elas o pensamento crítico? Como organizar o espaço em sala de forma a alcançar todas as crianças? Como incluir na rotina situações que favoreçam o pensamento crítico que se adeque às crianças pequenas?

As políticas públicas que se voltam especificamente para a educação são sempre permeadas por desafios que o Brasil tem devido à sua extensão territorial e variação cultural. Dessa forma, as políticas são elaboradas para suprir necessidades, solucionar problemas e alcançar metas. Ao examinar uma política pública, faz-se necessário considerar alguns pontos, como unir teoria e prática e, a partir dessa relação, suprir as reivindicações sociais da população (SOARES, 2019).

A elaboração de políticas públicas consiste na fase em que os governos democráticos configuram suas finalidades e programas eleitorais em planos e atitudes que proporcionarão respostas ou mudanças significativas. Entende-se que o Estado tem autonomia para formular políticas públicas, podendo também ser elaboradas por outras instituições. Dessa forma, verifica-se um aumento considerável de programas, projetos, pesquisas e planos que vão balizando os rumos da educação². (SOUSA, 2006).

Considerando que as políticas públicas educacionais no Brasil nem sempre consideram as desigualdades sociais do país, esse fato demanda uma consideração do momento em que foram efetivadas no interior das instituições educativas.

O percurso normativo pelo qual passou a Educação Infantil teve, por objetivo inicial, suprir as demandas sociais da população. Tal modalidade é apontada na Constituição Federal de 1988 como um direito garantido a todos, conforme o artigo 205, que estabelece, como dever

² Para maiores informações sobre o aumento das políticas públicas, ver: SOUSA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, no 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

do Estado, o efetivo atendimento, na pré-escola e em creches, às crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 1988, art. 208, inc. IV).

De acordo com Nascimento, Gurgel e Almeida (2017), ao lado da ampliação ao atendimento à criança, o documento mencionado acima indica a necessidade de que se viabilize a redução das desigualdades regionais e sociais e a efetivação do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal). Essas garantias são assumidas no cenário atual como atribuições a serem perseguidas pelos estabelecimentos de ensino e pelos docentes, igualmente na etapa da Educação Infantil (NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2017).

Para Moletta et al. (2017), a criança ter sido reconhecida como sujeito de direitos é evento contemporâneo. Isso trouxe à tona o embate de discussões da sociedade civil que deram origem a políticas e leis que vêm indicando uma nova concepção de criança e infância, segundo a qual as crianças são competentes o bastante para expressarem suas opiniões, seus sentimentos, sugestões e pontos de vista.

De acordo com Andrade (2002), no século XX o discurso que predominava sobre as crianças outorgou-lhe a condição de sujeito de direitos, representação concebida a partir da elaboração de preceitos legais e documentos internacionais, entre os quais: a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Com uma nova imagem social da infância surgindo, um direito ganha força, refletindo um valor em si mesmo representando um desafio maior: o direito de participar. Apesar dos muitos avanços, do muito do que se escreveu sobre a infância, a participação continua sendo uma questão pendente na agenda das organizações.

A Convenção de 1989 reconheceu as especificidades das crianças, bem como todos os direitos e liberdades inscritos na Declaração dos Direitos Humanos às crianças (até 18 anos), outorgando a crianças e adolescentes direitos e liberdades até então reservados aos adultos. Essa visão da Convenção dos Direitos das Crianças de 1989 defendeu um ponto de vista que se aproximava ao preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Com os olhares voltados para as crianças e adolescentes, em especial no que concerne à sua proteção, foi criado, pela Lei nº 8069/90, em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que “foi um marco no fortalecimento desta visão sobre este segmento na legislação e na sociedade brasileira”(CASTRO; MACEDO, 2019, p. 1219).

O ECA representa o paradigma da atenção e proteção à criança e ao adolescente enquanto sujeito de direito. Assim, refletir sobre esse novo modelo envolve desafios, vez que o ECA foi o primeiro estatuto do mundo a aplicar as normas da Convenção de 1989, trazendo a

visão da criança como cidadã (BRAMBILLA; AVOGLIA, 2010, p. 110, apud OLIVEIRA; MILNITSKY-SAPIRO, 2007).

Dentre medidas legítimas pensadas no Brasil destinadas às crianças, observa-se que, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, que regulamentou o sistema educacional do Brasil, trazendo, na Seção II, artigos 29 a 31, preceitos referentes à Educação Infantil. Vale ressaltar que, a partir da promulgação dessa lei, a Educação Infantil passou a ser tratada como a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29).

Os avanços a respeito da concepção da criança e da infância proporcionaram novos olhares à primeira etapa da Educação Básica. A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil traz, como um dos eixos do currículo dessa etapa da educação, “ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.” A Resolução nº 05/2009, apresentando, em sua segunda versão, a “norma que tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 10, 26), destaca a compreensão das crianças como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Segundo Oliveira e Cruz (2010, p. 1), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas tendo por suporte a “escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que apresentaram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil”, considerando já haver entendimento verossímil sobre o que valida a realização de uma atividade competente junto às crianças. As autoras destacam que há

a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p.1).

Oliveira e Cruz (2010) afirmam, ainda, que o Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as DCNEIs, trazem, primeiramente, uma explicação das

características da Educação Infantil, condição imprescindível para a implantação de diretrizes em relação ao currículo e a outras singularidades implicadas em uma proposta pedagógica. A definição de currículo adotada nas Diretrizes põe o enfoque “na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 4).

Em consonância com esse entendimento, destaca-se que o Currículo em Movimento da Educação Básica, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em 2013, juntamente com o programa Currículo em Movimento, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), como política pública, tem, como intuito, a busca por “melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, s.d, s/n). Os fundamentos do ensino têm de ser alcançados ainda na “Educação Infantil: equidade no acesso e na permanência, liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade (art. 206, I a VII)” (DF, 2014, p. 17).

O currículo é um documento que necessita de um permanente movimento de revisitação para se manter atualizado diante das constantes mudanças sociais, bem como para se adequar às novas legislações e normatizações. A homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC tornou iminente a necessidade de um novo olhar para o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF, 2018, p. 8).

Em consonância com os eixos integradores do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil – “Educar e Cuidar, Brincar e Interagir”(DF, 2018, p. 27) – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ratifica a criança como centro da organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, materializando o direito de participar ativamente das reflexões em torno dos direitos descritos no Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI, expressando opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades, as crianças exercitaram sua condição de cidadãs, “soltaram as vozes” (DF, III PLENARINHA, 2015, p. 4) e compartilharam reflexões que concretizam essa concepção.

Assim, com o objetivo de formar cidadãos críticos e participativos, o Projeto Plenarinha foi pensado com a intenção de atingir, primeiramente, a formação dos professores que atuam em turmas da Educação Infantil, de forma que pudessem agregar atividades que possibilitassem a discussão a respeito da (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, através da escuta sensível às crianças.

Faz-se relevante ressaltar que, para além do fato de a BNCC legitimar a criança como

centro da organização do trabalho pedagógico, quando foi disponibilizada a segunda versão do documento, em 2016, movimentos sociais, pesquisadores, educadores, em prol da Educação Infantil e das crianças, elencaram inquietações relativas à “pertinência de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil” (MOIMÁS et al., 2022, p. 48).

Em que medida as crianças estão sendo consideradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? O que já temos de produção escrita sobre a BNCC que pode contribuir para alimentar o debate a respeito da proposta? As crianças precisam de uma BNCC? As especificidades da educação infantil estão sendo respeitadas? O que tem em comum todas as crianças brasileiras? Que projeto de nação está fundamentando as propostas? (ANJOS; SANTOS, 2016, p. ii).

Na mesma direção de questionamentos, Gobbi (2016, p. 120) interpela “se de fato precisamos de algo comum a todo o território nacional concernente a propostas curriculares e o que isso vem a revelar sobre concepções de educação, em seu sentido restrito.”

A autora acima citada ainda chama atenção para a forma como se dá o uso da palavra “direitos”, na BNCC, que, segundo Gobbi, não traz argumentos, nem mesmo orientações que questionem e consubstancializem o uso dessa expressão (GOBBI, 2016, p. 123).

Há ainda outras questões relevantes acerca da BNCC que demonstram a importância do debate sobre o tema levantado por autores como Anjos e Santos (2016); Moimás et al. (2016) e Gobbi (2022).

Ainda é oportuno ressaltar a chamada “Organização em etapas de escolarização da BNCC”, há um caráter etapista, que fraciona o aprendizado e a construção do conhecimento e, por que não, as crianças em faixas etárias. Vale deixar-se tomar por certa dose de preocupação quando, ao recuperar determinadas práticas pedagógicas, ao longo da história, verifica-se que prevaleceu uma consideração excessivamente fragmentada que implicou, ao longo de décadas, a elaboração de propostas centralizadoras, pouco ou nada afeitas às crianças e a seus processos criadores, bem como, às diversidades cultural, social ou econômica das mesmas (GOBBI, 2016, p. 124).

Segundo Lima *et al.* (2018, p. 14), é essencial que as escolas e seus sujeitos se esforcem para que objetivos que favoreçam a autonomia e a criticidade das crianças estejam balizados numa realidade escolar enriquecedora, justa com a maioria da população empobrecida brasileira. “Nesse sentido, é preciso pensar em termos da diversidade cultural, étnica, regional e social.” Também é necessário considerar que os objetivos levem a ações reais e esperadas. A ideia é que a escola seja suficientemente potente para alcançar a meta de formação consistente dos alunos. Assim, as políticas públicas educacionais precisam ser focadas na realidade brasileira e devem ser definidas de acordo com os grupos sociais a que se destinam.

Além das questões acima citadas, Lima et al. (2018, p. 14) pontuam ser necessário considerar que o ideal é que a instituição educativa seja eficaz o bastante para que possa alcançar o objetivo de um ensino substancial para as crianças, levando-se em consideração o

amplo território nacional. É relevante ressaltar que o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil do DF preconiza que a concepção de infância é construída em cada contexto social específico. Ou seja, é um processo histórico e particular de cada sociedade, em que cada comunidade “inventa” sua própria imagem de infância e de suas crianças. Nesse sentido, fica claro que

[...] a concepção de infância(s) que norteia a primeira etapa da Educação Básica decorre de determinações sociais mais amplas de âmbito político, econômico, social, histórico e cultural, ou seja, consiste em considerar a criança, no contexto das práticas pedagógicas, como aquela que tem necessidades próprias, que manifesta opiniões e desejos, de acordo com seu contexto social e sua história de vida (DF, 2018, p. 23).

Cabe mencionar ainda que a “Plenarinha do Currículo”, que contou com a participação de 400 (quatrocentas) crianças e 50 (cinquenta) profissionais de Educação, entre instituições públicas e conveniadas, teve o objetivo “de ouvir as crianças e torná-las participantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento, que é constituído na e para a Educação Infantil” (DF, 2018, p. 9).

Assim, a presente investigação busca apontar as percepções das crianças e do professor da turma quanto ao Projeto Plenarinha, que fez parte das ações coletivas que foram propostas na elaboração da edição atual do Currículo em Movimento. Esse processo de escuta às crianças resultou no interesse de manter o projeto que traz temáticas que evidenciam o papel da criança como sujeito de direitos e “como protagonista no processo educativo, algo que precisa ser pensado e considerado no Currículo e na ação pedagógica” (DF, 2018, p. 9) e, ainda, acompanhar o desenvolvimento do Projeto Plenarinha em um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Dessa forma, a pesquisa se propõe a refletir a seguinte problemática: qual é a visão do professor e das crianças sobre o Projeto Plenarinha e como tem se dado a participação das crianças em um Centro de Educação Infantil? Para isso, esta investigação realizou-se a partir das atividades observadas na rotina de crianças de 5 anos de idade, em um Centro de Educação Infantil em Taguatinga no Distrito Federal, através do relato e percepção do professor e das crianças, bem como pela verificação da continuidade das ações do Projeto Plenarinha nos planejamentos da unidade investigada, em consonância com o respectivo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educativa onde está sendo desenvolvida a pesquisa, a fim de atingir as indagações deste estudo.

Os trâmites exigidos para autorização para pesquisa de campo, na instituição educativa, junto às crianças, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (ANEXO 1), tendo

posteriormente, dado início à pesquisa de campo.

Para tanto, foi definido como objetivo geral da pesquisa acompanhar o desenvolvimento do Projeto Plenarinha - de forma a compreender os desafios e as possibilidades que permeiam essa prática pedagógica em um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do DF. Como objetivos específicos, pretende-se: verificar a compreensão docente e das crianças acerca do Projeto Plenarinha; investigar a ação pedagógica relacionada ao desenvolvimento do Projeto Plenarinha; identificar as possibilidades participativas das crianças relacionadas ao Projeto Plenarinha em um Centro de Educação Infantil do Distrito Federal durante um semestre letivo. A observância dos objetivos específicos se faz de suma importância para a construção dos procedimentos e para as análises, para evitar que a investigação seguisse um curso diferente dos traçados nos objetivos da pesquisa.

Para que a presente investigação se realizasse, foram utilizados como procedimentos metodológicos: desenho, fotos, gravação de voz, observação participante, registro em diário de campo. É importante destacar que, ao tentar fazer uso de uma ampla variedade de práticas interpretativas, tem-se o intuito de uma melhor compreensão do objeto de pesquisa.

Aprofundar estudos sobre o tema é de grande relevância social, visto que esse projeto se encontra elencado na página oficial³ da Secretaria de Estado de Educação do DF, listado entre seus programas e projetos, e, ainda, pelo fato de este tema encontrar-se como parte integrante do Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF.

A Plenarinha, originalmente, foi idealizada para ser trabalhada na Educação Infantil. Posteriormente, passou a envolver também as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, na intenção de promover uma ação conjunta entre as duas etapas da Educação Básica, considerando o período de transição entre elas. Nas ações das “Plenarinhas destacam-se cinco eixos de discussão em dez anos de existência: currículo, cidadania, meio ambiente, brincar e literatura” (BARBOSA; VOLTARELLI, 2020, p. 5-6). Todas as ações estão contempladas nas regulamentações atuais para esse estágio do Ensino Fundamental. As ações das Plenarinhas se estenderam contemplando outros dois eixos, de música e artes, tema da X Plenarinha⁴, lançada no ano de 2022.

Participar envolve lidar diretamente com decisões e com métodos em que a negociação

³ Na página oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, constam listados os seguintes projetos assim nomeados: Cidade Escola Candanga, Plenarinha e Taguatinga Plural, sendo que a Plenarinha chamou atenção pela prática que desenvolvia nas instituições educativas.

⁴ As edições anteriores das Plenarinhas podem ser localizadas no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: <https://www.educacao.df.gov.br>

entre adultos e crianças é fundamental, num processo que vise incorporar tanto as divergências quanto as afinidades relativamente aos objetivos que se pretende alcançar e que resultam num processo heterogêneo (TOMÁS, 2007).

O Projeto Plenarinha vem como um projeto em nível distrital que traz um olhar diferenciado para as crianças da Educação Infantil e do primeiro ano da Educação Básica, com a intenção de torná-las participantes ativas dos temas que permeiam o Currículo em Movimento e que circundam o dia a dia de suas salas. Os temas propostos na Plenarinha têm relação direta com o Currículo, bem como se fazem presentes em muitos dos Projetos Políticos Pedagógicos que fazem parte das ações das Instituições de Educação Infantil do Distrito Federal.

Segundo Filho e Barbosa (2010), é recente entre pesquisadores a atenção voltada a se produzirem metodologias que incentivem o adulto a assumir uma postura de escuta quanto ao ponto de vista das crianças. Isso porque, como bem salienta Fernandes (2016, p. 761),

a investigação na infância, julgando processos em que as crianças são consideradas atores, com um papel mais ou menos ativo, mas sempre importante no conhecimento que se constrói acerca delas, tem uma história relativamente recente. Também assim é a história da ética na pesquisa com crianças. Em primeiro lugar, foi necessário criar espaço para a infância no discurso sociológico e depois houve que confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos.

Como critério na escolha da unidade educativa, levamos em consideração aspectos relevantes quanto ao desenvolvimento de atividades referentes ao Projeto Plenarinha e boa aceitação em relação à presença da pesquisadora em um Centro de Educação Infantil (4 e 5 anos). Participaram da pesquisa o professor colaborador e 16 (dezesesseis) crianças que concordaram em colaborar com a pesquisa, tendo tido o Termo de Consentimento (TCL⁵) assinado por seus responsáveis. Vale ressaltar que havia, na turma, 28 crianças, respeitando-se, aqui, o direito de aderir ou não à pesquisa. Também analisamos a Proposta Pedagógica da instituição educativa, objeto de estudo, para percebermos o alinhamento com o Projeto Plenarinha. O respeito pelo espaço educativo, assim como pelas diretrizes e normas reguladoras da pesquisa envolvendo seres humanos dispostas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (CNS/MS) foram preocupações centrais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sendo assim, o presente texto está configurado em três capítulos. No primeiro, discute-se a participação infantil e o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. Vale ponderar que a Declaração dos Direitos da Criança se configura como um marco importante,

⁵ Consta nos apêndices do trabalho.

entretanto, há de se considerar que muito ainda se faz necessário, em especial quanto aos olhares a serem dispensados a esses avanços, cabendo um papel atuante das instituições de Educação Infantil para que a participação aconteça de fato.

No segundo capítulo, o foco dado foi para o tema participação e a Plenarinha, buscando indicativos para análise a partir da pesquisa de campo. Colocar-se na posição de observador não é uma tarefa fácil, pois se faz necessário debruçar-se sobre o objeto de pesquisa, ainda que diversas situações chamem atenção nas situações vivenciadas com as crianças. Nesse capítulo, buscou-se ainda capturar os episódios que envolviam ações pensadas para a X Plenarinha, aquelas que não deveriam silenciar as crianças, que as deixassem falar, criar, opinar, imaginar, ir além. No entanto, ao longo do texto, discute-se acerca de algumas práticas cotidianas que fugiram do contexto participativo.

No terceiro capítulo, objetivou-se apresentar uma proposta de produto técnico, que compõe o instrumento de avaliação deste programa de pós-graduação. E, por fim, encerra-se o texto apresentando as considerações finais acerca da pesquisa realizada.

1 COMPREENDENDO A PARTICIPAÇÃO INFANTIL

A participação infantil, atualmente, pode acontecer de uma maneira ou de outra, seja na família, nos ambientes públicos que a criança frequenta, seja na escola. A pergunta que se faz é se tal participação ocorre, de fato, e se a participação das crianças é oportunizada apenas em algumas situações ou se há uma preocupação para que todas as crianças participem, para que sejam ouvidas e que suas opiniões, críticas e desejos, sejam levados em consideração.

Caraveo e Stoopen (2001) apontam as crianças como sujeitos de direitos. Destacando a posição de transição do seu papel enquanto crianças em que se encontram, alertam para o fato de que lhes é negada sua competência em colaborar com a sociedade, possibilitando sua participação ativa em ações que lhe dizem respeito, não dissociando o conceito de participação de uma ideia de sociedade. As autoras acrescentam que o tipo de sociedade que favorece a participação é aquele em que se concebe o sistema social constituído por indivíduos que o integram.

Assim sendo, neste capítulo, busca-se apresentar compreensões acerca da participação infantil, trazendo o embasamento teórico que fundamenta esta pesquisa. Na primeira parte do capítulo, apresenta-se o conceito de participação infantil balizado nas contribuições de autores da área. Na sequência, relaciona-se a participação das crianças na primeira etapa da Educação Básica. Conforme explicitado por Canavieira e Barbosa (2017), faz-se necessário que os movimentos em que ocorrem a participação social estejam, efetivamente, presentes na organização do cotidiano das crianças, sobretudo no espaço das instituições educativas.

Discute-se ainda acerca do Projeto Plenarinha, idealizado e publicado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O Projeto, pautado no Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF, 2018), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 2018), tem por arcabouço que os docentes desenvolvam, junto às crianças, práticas pedagógicas que valorizem sua escuta e sua participação efetiva.

1.1 O que se entende por participação infantil?

De acordo com Goulart (2009), a participação infantil ocupa-se de vínculos de poder, direitos e deveres de cidadão e de governo. Para a autora, é necessário pensar participação infantil no cerne dos Direitos Humanos, vez que seus princípios e “historiografia instituem um

marco legal para esse campo” (GOULART, 2009, p. 14). Segundo a autora, ainda que a mais simples investigação situacional baste para indicar a antítese entre a norma estabelecida, de um lado, faz-se necessário considerar o discurso convencional que apresenta a criança como sujeito de direitos e o modelo jurídico que defende seus interesses, colocando a criança como prioridade nas ações sociais, e, por outro lado, “a expressão destes pressupostos no cotidiano das crianças brasileiras” (GOULART, 2009, p. 14).

Dado o fato de que vivemos em um país democrático, Bes (2018) afirma que as instituições brasileiras se fundamentam nos princípios da participação e do envolvimento coletivo nas questões de interesse dos cidadãos. O autor ressalta que, no sistema educacional brasileiro, os princípios democráticos também são norteadores das ações educativas.

Conforme Trevisan (2014), pensar na participação infantil remete considerar a cidadania, ou seja, o “direito a ter direitos”, o que aponta o modo como o acesso a diferentes direitos necessita da própria pertença a uma dada comunidade política. Não negando a parte universal que os direitos detêm, a relação entre direitos e participação em torno de coletividades reais e locais assume destaque, por exemplo, ao debater a participação das crianças em sistemas locais de governo e na elaboração de políticas públicas. Em se tratando de participação, a autora nos traz a contribuição de Bellamy (2008) quando aponta que,

finalmente, e no que à participação diz respeito [...], pertença, direitos e participação andam juntos. É por ser-se membro de uma comunidade política e participar-se em termos iguais na modelagem dessa vida coletiva que usufruímos de direitos na nossa vida individual em termos justos com os outros. (BELLAMY, 2008, p.16 apud TREVISAN, 2014, p. 87)

Ainda falando sobre o aspecto da cidadania, Vasconcelos (2010, p. 26) enfatiza que, embora a ideia de participação esteja relacionada ao exercício da cidadania, o respeito “aos direitos e deveres tanto individuais quanto coletivos”, muitas vezes, limita-se a uma participação alegórica e não a uma ação ativa dos agentes sociais, em ser apontados como relevantes no que “dizem”, no que “necessitam” e no que poderão “sofrer de reveses”.

Em seu artigo 12, a Convenção Sobre os Direitos das Crianças, do Fundo das Nações Unidas para a Infância, traz que

os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança (ONU, 1989, s/n).

Segundo Albardía (2019), passados trinta anos após ser instituída a Convenção, as crianças ainda não são capazes de se expressar como “sujeitos dos seus direitos”, encontrando-

se, ainda, expostas aos direitos e expectativas que a sociedade vai determinando para elas seguirem, projetando modos de viver a infância em determinados momentos históricos.

Craidy (2007) afirma que, desde a Constituição de 1988, ficou plenamente estabelecido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e assegurar os direitos das crianças defendidos nos artigos 227. Esse artigo declara que cabe à família, sociedade e Estado garantir direitos às crianças e aos adolescentes, bem como colocá-los seguros de toda forma de negligência e opressão (BRASIL, 1988).

Em se tratando do direito à Educação Básica, Aragão (2019) traz como contribuição o fato de que considera a Educação Infantil como uma geração produtiva em que as crianças podem exercer sua cidadania de fato, sendo-lhes assegurados respeito à sua independência, direito à livre manifestação, imaginação e outras especificidades do ser criança.

Para Lira (2017, p. 1), a participação é entendida “como a inserção ativa dos sujeitos nos métodos e relações que lhes dizem respeito: formulação e expressão de opiniões”, diálogo, cooperação, sentimentos, interpretações relativas às decisões e ações, exercícios de escolhas, bem como a concepção de soluções e avaliações favorecidas pelo contexto em que estão.

Caraveo e Stoopem (2001, p.17) indicam que

o ato de participar leva o indivíduo a desenvolver a autoconsciência, dos seus direitos e da sua pertença a um grupo ou comunidade. A participação tem a ver com a capacidade de tomar decisões livremente e não apenas com o fato de incorrer em responsabilidades financeiras ou outras.

Dignidade e autodeterminação são características da participação. E, como diz Bernardo Toro (1994, p. 2 apud CARAVEO; STOOPEN, 2001, p.17) , “a ordem social em que vivemos foi construída por pessoas, nossos pais, nossos avós, e continua a ser construída por nós e mantida por todos.”

Alboz (2016) aponta que, na origem etimológica da palavra infância, nota-se qual a visão inicial dos adultos sobre essa fase da vida e como isso interveio na forma como os espaços são pensados e como se dão os relacionamentos com ela até a atualidade. Infância deriva do latim *in-fans*, que significa sem linguagem, o que se refere, em nossa tradição ocidental, a não ter expressão, pensamento, conhecimento.

Lopes (2009) considera que a infância tem sido entendida muito mais pelo seu distanciamento, pela sua ambigüidade, do que pela sua participação, concepção que se difunde em várias dimensões sociais e concretiza atitudes em diferentes áreas, como na educação, trazendo uma perspectiva na qual a criança e a infância são negadas. O autor reitera que se

subtrai a existência de suas histórias e geografias, negando-lhes possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem

e as coloca na condição de sujeito passivo e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos (LOPES, 2009, p. 34).

Conforme pontua Oliveira (2017), a discussão sobre a participação infantil abrange uma variedade de fatores para além do cenário cultural e esfera particular da família, pois o ponto de vista adulto implica insuficiência de capacidade da criança para participar socialmente. A sociedade adultocêntrica, segundo a autora, argumenta que as crianças devem aprender a ter responsabilidades antes de lhe serem dados os direitos, o que

leva a uma compreensão equivocada, ou seja, se as crianças tivessem seus direitos de participação considerados, estariam indo além do que sua idade permite e, dessa forma, haveria uma perda de autoridade dos pais. Esse entendimento conduz a uma invisibilização da criança no espaço público, produzindo uma dicotomia entre o direito de proteção e o direito de participação (OLIVEIRA, 2017, p. 161).

Segundo Castro (2010, p. 22), essa concepção "adultocêntrica" prevaleceu e, até o presente momento, dá sinais que, em diversos campos do conhecimento, prevalece, dissimulando as relações entre as pessoas que fazem parte da história, da cultura e que também são concebidas na e pela infância.

Em oposição à concepção adultocêntrica, a autora relata que pesquisas atuais trazem teses que retratam situações em que as crianças participam na sociedade coletivamente, fazendo-se, assim, sujeitos ativos e não tão somente passivos, pois dialogam com os indivíduos, com as organizações, resistem perante os adultos, desenvolvendo formas para que possam participar do mundo social. Em outras palavras, essas pesquisas apontam "estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, compreendendo a criança como um ser social e histórico, produtor de cultura e participante ativo das decisões no contexto das instituições educacionais nas quais está inserida" (CASTRO, 2010, p. 23).

Como sujeito ativo e agente desenvolvedor de estratégias para participar do mundo social, a criança, em especial na instituição educativa, onde passa boa parte do seu dia, mantém um relacionamento com adultos. Assim, ainda que numa condição em que a autoridade do professor prevaleça, a criança consegue fazer acordos de maneira que suas deliberações sejam aceitas.

Veiga e Ferreira (2017) chamam atenção para o fato de as crianças serem críticas e curiosas em relação ao mundo adulto e que colaboram, à sua maneira, propondo atividades, "que merecem ter por parte do adulto, um olhar de acolhimento, pois seria importante no sentido de contextualizar as aprendizagens, valorizar as culturas infantis e incluir verdadeiramente a participação infantil" (VEIGA; FERREIRA, 2017, p. 160), o que imprimiria um viés mais democrático aos cotidianos institucionais.

Oliveira (2017, p. 160), por sua vez, focaliza questões relacionadas à participação infantil, afirmando que “não podemos deixar de considerar as relações de poder” dos adultos sobre as crianças, posto que esse pacto delimita as possibilidades de participação das crianças na sociedade.

Luz (2010, p. 4) salienta

a importância de que as relações entre adultos e crianças sejam pautadas pelo respeito, o que demanda por revisão de ações violentas, de negligência, repreensão ou castigo que possam causar prejuízos físicos e psicológicos às crianças. O respeito aos direitos das crianças coloca-se como algo central a ser contemplado nas ações pedagógicas das instituições. Suas funções de cuidado e educação, que são compartilhadas e complementares à ação das famílias (Art. 7º, inc. II e Art. 8º § 1º, inc. X- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE Nº 05, de 17 de dezembro de 2009).

A autora destaca, ainda, que é preciso

romper com as várias formas de relações de dominação. Entre elas salienta-se a que se alimenta da diferença de idade, exigindo que os professores estejam atentos para que os comportamentos e atitudes exigidos dos adultos não se imponham sobre as necessidades das crianças. Um exemplo disso pode ser a exigência de que as crianças permaneçam quietas e caladas por longos períodos de tempo sem o envolvimento com atividades de seu interesse. Esse controle, já possível e esperado por parte dos adultos, pode ser motivo de muita tensão e desgaste para as crianças (LUZ, 2010, p. 3-4).

As demonstrações de poder, por parte do adulto, são perceptíveis nas relações que estabelece com as crianças no âmbito da instituição educativa em que pouco se deixa espaço para que a criança participe de forma deliberada. Em muitos casos, percebe-se um comportamento no qual a criança “rebelar-se” na tentativa de se fazer ouvir, o que, não raro, é interpretado como indisciplina.

Demo (2009) ressalta que participação não é ausência, superação, cessação da autoridade, mas, antes, outra configuração de poder. Participação é conquista, é um “processo, no sentido legítimo do termo”: absoluto, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, segundo o autor, participação é, em síntese, autopromoção e existe enquanto êxito processual. “Não existe participação bastante, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir” (DEMO, 2009, p. 18).

Não se pode perder de vista que ao “deixar” uma criança participar do planejamento das ações que vão desencadear as atividades das quais ela vai fazer parte, o adulto está criando uma expectativa de encantamento, de integração. Sendo assim, atividades mal planejadas ou que se tornem inviáveis em curto espaço de tempo e que, por isso mesmo, interfiram na essência da verdadeira e genuína participação que elas trazem, podem trazer descontinuidade no processo

participativo.

Ainda trabalhando o aspecto da participação, Thomas (2007, p. 200) considera que “participação pode referir-se geralmente a tomar parte em uma atividade, ou especificamente a tomar parte na tomada de decisão.” Também pode se referir, segundo o autor,

a um processo ou a um resultado e, além disso, engloba um processo de tomada de decisões, por exemplo, por crianças e jovens. O autor acrescenta que distinções foram estabelecidas entre participação e consulta, e entre os diferentes níveis de participação⁶. (THOMAS, 2007, p. 200, tradução nossa).

Simões e Simões (2015, p. 3) citam o grau de poder que o cidadão tem ao participar de um processo, baseados em Arnstein (1969), para classificar os modelos de participação. Por meio da chamada “Escada de participação Cidadã”, a autora elenca oito níveis de envolvimento do cidadão, da seguinte forma: controle cidadão, delegação de poder e parceria estando “entre os níveis de Poder Cidadão”; pacificação, consulta e informação, classificado entre os níveis de Concessão Mínima de Poder e, por último, terapia e manipulação entre os níveis classificados como sendo de Não Participação (ARNSTEIN, 1969 apud SIMÕES; SIMÕES, 2015, p. 3).

De maneira semelhante, temos a escada da participação de Hart (1992, apud BARBOSA; VOLTARELLI, 2020, p. 4) para quem “essa escada tem oito níveis, sendo que nos três primeiros degraus a criança não participa e nos cinco demais ela tem algum grau de participação” na configuração de relações e parcerias acordadas entre as crianças e adultos. As autoras enfatizam que um degrau não direciona ao seguinte e sim se refere a propósitos distintos delineados em relação ao empenho da participação das crianças. Os primeiros três degraus são formados por fatores que não levam em consideração a participação das crianças, sendo denominados como manipulação, decoração e tokenismo (nomeação falsa de participação). As autoras explicam que, conquanto

esses níveis não signifiquem a participação real das crianças, eles são vistos com regularidade em projetos por dar a voz a elas e permitir que, de certo modo, façam escolhas e indiquem seus pontos de vistas. No entanto, esses não são considerados nas tomadas de decisão e não intervêm na perspectiva dos adultos. Os degraus seguintes são compostos pelo que o autor denomina de participação designada, mas informada; consultada e informada; iniciada por adultos, mas com decisões compartilhadas com as crianças; iniciado e dirigido pelas crianças e, por fim, o último degrau seria pelas iniciativas das crianças, mas com decisões compartilhadas com os adultos. Entretanto, essa organização não é uma simples forma de medir a participação das crianças nos inúmeros aspectos e possibilidades que elas ocorrem, mas é uma forma de pensar os

⁶ No original: Participation’ can refer generally to taking part in an activity, or specifically to taking part in decision-making. It can also refer either to a process or to an outcome. In what follows the prime focus is on participation in a process of decision-making, by children and young people. There is also a distinction between participation in collective decision-making and in decisions about children’s individual lives.

cenários que têm considerado a participação infantil (BARBOSA; VOLTARELLI, 2020, p. 4).

É certo que, no que tange à participação das crianças, verdadeiramente, a perspectiva dos degraus apresentada por Hart contribui para perceber como, de fato, basicamente se configuram os impeditivos de participação ou como, de repente, “camuflam-se” as formas participativas figurativas no ambiente educativo.

Vale ressaltar que a categoria participação infantil é uma categoria em construção e que recebe sempre novas contribuições. Nessa perspectiva, tanto a escada de participação cidadã de Arnstein (2002) quanto a escada da participação de Hart (OLIVEIRA, 2015) trazem formas de expressar a participação ou não participação das crianças, não sendo impeditivos de olhares diferenciados para promoção da participação infantil de fato.

1.2 Participação das crianças na Educação Infantil

Segundo Cruz e Martins (2017), desde a década de 1980, a produção científica na esfera da Educação Infantil já é significativa e tem crescido cada vez mais. Isso porque pesquisas têm demonstrado em que circunstâncias acontece a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, como se dão a convivência entre elas, as práticas diárias e como se vivencia o currículo no ambiente de cuidado. As autoras ressaltam que “essa produção tem assegurado aumentar o nosso conhecimento sobre as creches e pré-escolas brasileiras” (CRUZ; MARTINS, 2017, p. 30). Porém, vale ressaltar que

apenas nas últimas décadas um novo olhar vem se incorporando a esse conhecimento: o ponto de vista das próprias crianças sobre as suas experiências educativas. Esse novo interesse é decorrente, basicamente, de três elementos que se ligam: uma nova imagem de criança, o valor da sua fala como legítima e como direito; o reconhecimento da contribuição dessa fala para aumentar o conhecimento sobre a educação destinada às crianças (CRUZ; MARTINS, 2017, p. 30).

De acordo com Agostinho (2013, p. 231), a participação das crianças é questão essencial para “o diálogo e para o confronto com a diferença, considerada como significativa” e constituidora dos espaços públicos de educação. Assim, no cenário educativo das creches e pré-escolas, em que a sistematicidade com que diariamente “os encontros se forjam, entre as diferentes meninas e meninos”, com pertencças sociais, étnico-raciais, culturais e de gênero diversas, torna-se fundamental o aprofundamento, a reflexão, a explicitação dos elementos que direcionam e concebem um “espaço educativo democrático” (AGOSTINHO, 2013, p. 231 - 232).

Na verdade, a criança desde cedo se expressa, seja pelo olhar, seja pelo sorriso, pelo

choro, pela birra, por não se dirigir voluntariamente às pessoas em cujos braços não quer ficar. Dessa forma, a criança se relaciona e usa os espaços como meio de expressão. Assim, nesses espaços, com os adultos, as crianças demonstram o que querem e o que não querem, ainda que não expressem a fala literalmente.

Para Canaveira e Barbosa (2017)), deixar que as crianças falem e escutar suas vozes ainda não é o bastante para o amplo reconhecimento de sua plenitude e para o exercício de sua cidadania. Isso porque, como bem salientam as autoras, “ainda que nem isso tenhamos conquistado integralmente no campo da ação, depende-se que os processos de participação social estejam efetivamente presentes de forma sistemática na organização do seu cotidiano” (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 365). Segundo as autoras, é preciso que os processos de participação social estejam, com efeito, presentes de forma sistemática na organização do cotidiano das crianças, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte. Isso porque essas instituições podem apresentar circunstâncias privilegiadas para o desenvolvimento de uma cultura democrática de respeito à opinião das crianças, já que, contemporaneamente, são os ambientes privilegiados de vivência da infância.

Nesse sentido, cito a contribuição de Oliveira (2017) que traz uma reflexão acerca da contribuição das crianças enquanto participantes ativos da sociedade em que vivem. Ao compreender a criança como um sujeito social em sua completude, a autora acredita que essa condição carrega adversidades para o campo dos Estudos da Criança, no que diz respeito a fatores epistemológicos, bem como tem relação com os aspectos metodológicos que possam colaborar para compreender a voz e o ponto de vista delas.

De acordo com Vasconcelos (2021), garantir o direito de aprender a conviver, a brincar, a participar, a explorar, a expressar e a conhecer-se, assim como está previsto na BNCC, é uma maneira de contribuir para que ocorra a construção social, que implica não somente ter uma legislação que apoie esses direitos, mas, sobretudo, que as práticas na escola os tornem evidentes para a comunidade. Como bem exemplifica a autora,

tratando-se do espaço escolar, a participação, conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2017), é vista como um direito de aprendizagem das crianças, portanto, aprender a participar nas ações cotidianas de alimentação engloba alimentar-se em um ambiente respeitoso, reconhecendo suas preferências de sabores, suas necessidades nutritivas, ampliando e aprofundando seu repertório sobre os alimentos, fazendo escolhas, etc. (VASCONCELOS, 2021, p. 57).

Para Agostinho (2014), desenvolver pressupostos que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos e não tão somente como instrumentos de socialização têm fomentado debates a respeito da participação infantil.

Conforme Moss (2009), instituições de Educação Infantil requerem práticas democráticas, visto ser a participação democrática um preceito importante da cidadania, constituindo-se como um meio pelo qual crianças e adultos podem interagir com os demais na tomada de decisões que os influenciam nas coletividades das quais fazem parte e na sociedade em sua totalidade. Nessa perspectiva, trata-se de uma forma de se contrapor ao poder, aos que governam, à opressão e à injustiça que surgem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia possibilita que a divergência floresça. Ao permitir isso, proporciona o melhor ambiente para a produção de pontos de vista e práticas novas.

A escola inaugura, por assim dizer, o espaço coletivo que a criança frequenta depois do espaço familiar. Conforme assevera Faria (2011), nessa instituição, a criança amplia seu convívio social, trazendo em si o horizonte de uma formação cidadã que lhe garanta a consolidação de laços identitários e a construção de princípios éticos. Assim, é preciso que essas instituições propiciem situações que respeitem os direitos de cidadania das crianças, “a começar pela possibilidade de participar, de dialogar com outros, conhecer/compreender/compartilhar o que acontece no mundo de dentro e de fora” (FARIA, 2011, p. 46).

Bazílio e Kramer (2011, p. 107) afirmam que

precisamos de escolas e espaços de educação infantil, capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser crianças que existem também. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro se combinou de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural, pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie.

A participação infantil circunda questões que vão desde a tomada de decisão até o debate de questões em grupo para resolução de problemas, tendo por atores principais as próprias crianças. Isso se opõe a uma participação figurativa, validando sua capacidade de decisão, análise, interpretação, questionamento, proposição, fazendo com que as crianças tomem parte das ações que lhes possam ser relevantes (OLIVEIRA, 2017).

As relações que as crianças mantêm trazem muito de suas vivências que servirão como suporte nos momentos em que a elas for dada a oportunidade para participar, seja para escolha das brincadeiras, dos materiais que irão utilizar em atividades específicas ou das decisões que fazem parte da rotina escolar.

Para Almeida (2015), a preocupação com a participação de crianças no dia a dia da instituição da Educação Infantil possibilita repensar outros pontos de vista de trabalho pedagógico. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a Educação Infantil e as rotinas para que se possa romper com estereótipos cristalizados que ocultam a diferença e invisibilizam a criança.

Além disso, parece ser essencial partir da hipótese de que a criança pode colaborar com a construção de concepções e práticas relacionadas à organização das rotinas pedagógicas, especificamente no tocante à sua participação frente ao apresentado pelos educadores.

1.3 Plenarinha da Educação Infantil no Distrito Federal

Plenária vem descrita, no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009, p. 1579), como qualquer “assembleia ou tribunal que reúne em sessão todos (ou quase todos) os seus membros”, sendo organizada para debater ou tomar decisões importantes. Aqui acreditamos que o termo “plenarinha” venha no diminutivo por se tratar de uma sessão na qual quem está nos holofotes são crianças.

Pensada como política voltada especificamente para as crianças da Educação Infantil, como fora mencionado, a Plenarinha estendeu-se, posteriormente, às crianças de 6 anos, tendo por enfoque que os docentes viessem a “desenvolver práticas pedagógicas para a escuta sensível e atenta às crianças, de forma a considerar a compreensão delas a respeito das situações que vivenciam na escola e na cidade, em interlocução com o Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI” (DF, EU-CIDADÃO, 2014, s/n).

Enquanto política pública, o Projeto Plenarinha, inserido dentro da instituição educativa, é pensado de forma a contribuir com a transformação do meio, no qual estão inseridas as crianças, participantes do projeto. Dessa forma,

tem-se a importância do Estado e dos governos no crescimento da renda, na redução das desigualdades, na garantia de direitos sociais e humanos e na formulação e implantação de políticas públicas que possam contribuir para mudanças sociais mais efetivas, tendo em vista a formação para o exercício da cidadania e a ampliação dos mecanismos de equalização das oportunidades de educação, trabalho, saúde e lazer (BRASIL, 2014, p. 52).

Para Secchi (2012), o que define se uma política é pública ou não é a disposição em dar uma resposta a um problema público e não o fato de quem está tomando a decisão.

Não temos aqui um problema público concreto, mas temos uma política pública no Distrito Federal pautada sob os aspectos do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil, que traz perspectivas de uma discussão futura, ampliada, na qual se elabora uma visão crítica desde cedo, a partir de uma postura cidadã, que é conquistada, sendo possibilitado “às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (DF, EU CIDADÃO, 2014, s/n).

A primeira Plenarinha⁷, ocorrida em 2013, foi feita na tentativa de aproximar as crianças e a instituição educativa. Seu objetivo era que as crianças pudessem opinar sobre o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil, dando-se, assim, “voz” a elas⁸, pois os adultos já tinham opinado em Plenárias do Currículo entre 2011 a 2013. Durante a realização da Plenarinha, de acordo com a Coordenação de Educação Infantil (CEINF), “ficou evidente o quanto as crianças são capazes de participar do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.”

Buscou-se, com essa atividade, compreender as percepções das crianças, os diferentes pontos de vista, ideias e sugestões, sobre o que aprender e fazer na escola. Isso porque, reconhecemos as crianças como pessoas com direitos, que são capazes de agir com critérios e de produzirem cultura, participantes do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A atividade envolveu cerca de 400 crianças e 50 profissionais das unidades escolares públicas e conveniadas (GUIA DA III PLENARINHA, GDF, 2015).

Louzada e Barbosa (2021) apontam que, se há um entendimento no sentido de que, desde a implantação do projeto Plenarinha, ele se configura balizado na escuta e ação das crianças, “ainda cabem estudos que se atentem para sua efetivação e a relação com as diferentes temáticas que aborda a cada ano” (LOUZADA; BARBOSA, 2021, p. 141).

A oportunidade estava dada, pois o Projeto Plenarinha apresentou como proposta considerar a percepção das crianças, ouvindo-as, dando-lhe direitos à participação, respeitando o ser criança, trazendo temas que ‘conversam’ com o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil. Resta saber se, de fato, tem havido a aplicabilidade do projeto, se às crianças tem sido oportunizado participar, opinar, criticar e se suas vozes são consideradas nessas trocas sociais.

Falcão (2017, p. 69-70) ressalta que,

nesta esteira, os conjuntos das práticas de voz da criança merecem ser enunciados para elastecer o princípio da “voz e participação” da criança. Estes elementos são subdivididos em dois, o informal e o formal: o primeiro se volta para as relações entre familiares e amigos (socialização por pares), não sendo apenas restrito a um simples processo biológico, mas também uma sequência de decodificações importantes da natureza humana e que tende a desenvolver as capacidades infantis. Na segunda categoria, estão no seio de instituições, ou seja, quando formalmente a criança se comunica por vontade própria em um âmbito externo; já impõe um fator de dificuldade para a criança, pois se vê rodeada por pessoas estranhas, com regras que lhe cobraram um perfil de atitudes e que, por vezes, desempenhadas daquelas por adultos.

⁷ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>

⁸ Numa sociedade na qual a visão adultocêntrica prevalece sobre o ponto de vista das crianças, a autoridade dos adultos não é contestada, sendo exercida de forma natural, retirando-se ou não dando agência às crianças. (VOLTARELLI, 2017).

A segunda Plenarinha⁹, realizada em 2014, teve por tema “Eu-Cidadão – Da Plenarinha à Participação” e apresentou por “objetivo: possibilitar às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (DF, EU-CIDADÃO, 2014, p. 4).

Nessa segunda edição,

considerando que a criança é um sujeito participativo e protagonista de sua própria história, realizou-se, nos anos de 2013 e 2014, em toda a Rede Pública e Conveniada da SEEDF, a “Plenarinha da Educação Infantil”, que teve a intenção de incentivar os docentes a desenvolverem práticas pedagógicas para a escuta sensível e atenta às crianças, de forma a considerar a percepção delas acerca das situações que vivenciam na escola e na cidade, em interlocução com o Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI. O resultado foi surpreendente! Crianças sábias e cheias de imaginação na resolução de problemas encontrados (DF, EU-CIDADÃO, PLENARINHA, 2014).

Soto (2013) considera que a criança tem sua participação e imagem participativa consolidadas, conforme os procedimentos de sua participação no dia a dia sejam estruturados de maneira ordenada. Para que haja essa evolução, faz-se necessário que se invista em atitudes de respeito pelas opiniões das crianças, dando-lhes oportunidades para falar, perguntar e comentar/criticar; possibilitar-lhes explicações das situações que acontecem nos ambientes de convívio, com instruções compatíveis ao seu entendimento.

A III Plenarinha¹⁰ da Educação Infantil, que teve por tema a “Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re) construção do Projeto Político Pedagógico”, ocorreu em 2015, e trouxe, como objetivo, “oportunizar a participação das crianças no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar que oferta atendimento a Educação Infantil” (DF, III PLENARINHA, 2015, p. 5).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) “é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino” (SEEDF, 2014, s/n). Dessa forma, como bem salientam Bazílio e Kramer (2016, p. 62-64),

quando falamos em projeto político-pedagógico, tanto a dimensão política se faz presente na dimensão pedagógica como também o contrário [...] na sua dimensão política, é imprescindível, portanto, considerar este aspecto: “todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças — também as de zero a seis anos — são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada” (BAZÍLIO; KRAMER, 2016, p. 63-64).

⁹Disponível em: www.educacao.df.gov.br/plenarinha/

¹⁰Disponível em: www.educacao.df.gov.br/plenarinha/

A proposta da Plenarinha de estar alinhada ao PPP da instituição educativa traz às crianças oportunidades de vivenciar situações diferenciadas que estejam atreladas ao Currículo em Movimento da Educação Infantil, o que muito contribui para reforçar as aprendizagens das crianças cujo desenvolvimento tem como eixos estruturantes o educar e o cuidar, bem como o brincar e o interagir. “As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano, de maneira a desafiar o que cada criança já sabe, ampliando as possibilidades infantis de se expressar, de conviver, brincar, de ter atitude e buscar respostas para problemas e conflitos” (BRASIL, 2013, p. 88).

“A cidade (e o campo) que as crianças querem” foi o tema da IV Plenarinha¹¹, em 2016, tendo por objetivo “estimular e favorecer a escuta e o diálogo com as crianças sobre os espaços e os lugares por elas ocupados” (DF, IV PLENARINHA, 2016, p. 5).

Lopes e Fernandes (2018), discutindo acerca da importância da questão espacial no desenvolvimento infantil, afirmam que todo espaço geográfico é uma representação desenvolvida na vida e de onde a vida se inicia, conexão da qual as crianças não estão fora.

Nessa perspectiva, os espaços, em especial os da instituição educativa, devem ser disponibilizados às crianças, sendo pensadas situações, em forma de brincadeiras, jogos, mercadinhos, que simulem situações cotidianas vivenciadas no campo e nas cidades, oportunizando-lhes “exercitar” suas linguagens, fazendo trocas entre seus pares.

Ano após ano, os temas pensados para cada Plenarinha têm oportunizado às crianças da Educação Infantil, como bem pontuado no Currículo em Movimento da Educação Básica da Educação Infantil, incorporar cada vez mais os direitos de aprendizagem, aproximando-os das reais e contemporâneas necessidades e interesses das crianças, o que amplia as chances de viabilizar seu desenvolvimento integral (DF, 2018).

“A criança na natureza: por um crescimento sustentável” – um tema tão atual quanto necessário nos dias de hoje - foi o tema da V Plenarinha¹², no ano de 2017, em que se buscou enfatizar que “tornar a ideia de Sustentabilidade atrativa é fundamental para que as crianças se interessem e passem a descobrir uma nova maneira de ver o mundo” (DF, PLENARINHA, 2017, p. 6).

A sexta edição¹³ da Plenarinha, realizada em 2018, trouxe “a importância do brincar na escola, que constitui um processo de aprendizagem, tendo sido seus objetivos: vivenciar o

¹¹Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/guia_plenarinha_2016-IV.pdf

¹²Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/2017_Guia-V-Plenarinha.pdf

¹³Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/guia_vi_plenarinha_4dez18.pdf

brincar, a brincadeira e o brinquedo para aprender, desenvolver e expressar-se de maneira integral” (DF, VI PLENARINHA, 2018, p. 6-7).

A sintonia entre o trabalho da Plenarinha e o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil fica clara quando explicitado, no guia da VI Plenarinha, que “a Plenarinha é um projeto pedagógico alicerçado no Currículo” (DF, VI PLENARINHA, 2018, p. 13).

A sétima edição da Plenarinha¹⁴ mostrava que não era hora de perder tempo, pois, assim como bem escreveu Carlos Drummond de Andrade, “brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo”, seja brincando, ouvindo histórias, manuseando livros infantis que “explorem movimentos, gestos, sons, palavras, emoções e relacionamentos por meio das inúmeras histórias que podem se fazer presentes no contexto educativo” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 15).

Contar histórias é, também, uma brincadeira. É entregue à fantasia, à imaginação e à criação. A literatura para bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e para as crianças que vivenciam a passagem para o Ensino Fundamental, é considerada por muitos autores como uma ação de brincar. Pois, as crianças se envolvem com a contação de histórias, com o formato dos livros e com suas imagens e cores, entre outras vivências (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 11).

A VIII e IX Plenarinas¹⁵ aconteceram num contexto de pandemia, nos anos de 2020 e 2021, quando o país e o mundo foram assolados pela covid-19, que é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, de elevado contágio e de distribuição global, originada na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019 (BRASIL, 2021, s/n).

Num contexto de pandemia, a SEEDF levou às crianças, em dois anos seguidos, o mesmo tema– “Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar”. O tema soou bem, chegou bem, pois se fazia necessário que chegasse a todo lugar. Mas a realidade não era bem essa. Muitas crianças, por conta do acesso remoto, ficaram de fora desse contato com a instituição educativa por meses e até mesmo estendendo-se pelo período em que durou o fechamento das escolas durante a pandemia, até sua abertura em agosto de 2021, inicialmente, em esquema híbrido.

A VIII E IX Plenarinas

convidam a desenvolver nossa consciência musical, a imaginar e criar possibilidades para propiciar às crianças momentos que tenham significado para elas e que estejam repletos de musicalidade.[...] Assim, compreendendo a Plenarinha como a tradução

¹⁴Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/VIIPlenarinha_SEEDF.pdf

¹⁵Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/ixplenarinha_see.2021.pdf

dos desejos das crianças e uma possibilidade de promover o desenvolvimento e a autonomia das crianças, é imprescindível que as reflexões, ações e a organização do trabalho pedagógico, discutidas pelo coletivo, estejam contempladas na Proposta Pedagógica de cada instituição educativa (DF, VIII e IX PLENARINHAS, 2020 e 2021, p. 7 e 20).

Ser arteira, fazer arte e fazer parte, estar a par devem ser algo constante na vida das crianças. Em 2022, a X Plenarinha¹⁶ trouxe como tema “Criança arteira: faço arte, faço parte.” Indicado pela comunidade escolar, o tema traduzia a escolha e a participação das crianças, sendo amplo e detentor de uma linguagem permeada de inúmeras possibilidades pedagógicas e de relevância na Educação Infantil.”

Conceber a criança como sujeito de direitos implica intencionalidade pedagógica e reflexão acerca das proposições no contato com a arte para a constituição de seus sentidos estéticos, compreendê-la como atuante e protagonista demanda reconhecer suas potencialidades. Existem escolas onde as crianças não têm acesso a experiências artísticas diversificadas, onde o trabalho exposto reflete apenas a estética dos adultos e a estética da criança é minimizada ou desconsiderada. Além de propor com intencionalidade o trabalho pedagógico é necessário levar em conta as experiências constituídas pelas crianças e suas vivências estéticas produzidas em outros contextos culturais e sociais (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 34).

O guia da X Plenarinha enfatizava que o currículo da Educação Infantil é fundamentado por um conjunto de saberes que buscam coordenar as experiências e os conhecimentos cotidianos com as aprendizagens “que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, com vistas a promover o desenvolvimento multilateral” (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 24).

A SEEDF, acertadamente, iniciou um projeto agenciador dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que pode transformar esses pequenos participantes em cidadãos ávidos por participar, críticos, que saberão questionar e se posicionar. Aos docentes também está sendo oportunizado mudar de postura, rever suas práticas, instituir mais respeito às crianças, planejar com mais critério, acessar o material da Plenarinha, a fim de enriquecer suas práticas pedagógicas.

Tendo apresentado, ainda que de forma sucinta, o breve histórico das Plenarinhas no DF, para esta pesquisa foi escolhido, enquanto tema de estudo, a décima edição da Plenarinha, publicada no ano de 2022, que trazia por temática ‘Criança arteira: faço arte, faço parte.’ Conforme informado no guia de cada Plenarinha, o tema é indicado pela comunidade escolar. O fato de a pesquisa ter se iniciado em 2022 e a Plenarinha estar vigente no mesmo ano foi

¹⁶Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/X_Plenarinha_2022_abr22.pdf

decisivo para a escolha dessa edição da Plenarinha. Ao tomar conhecimento do guia e do folder explicativo sobre a Plenarinha ‘Criança arteira: faço arte, faço parte’, percebeu-se que a temática perpassava por todos os campos de experiência da Educação Infantil.

Pensar sobre os aspectos que são o pano de fundo das Plenarinhas, participação, escuta, autonomia, parece garantir a excelência do trabalho pedagógico. É importante salientar que, durante os estudos e a análise dos guias das Plenarinhas, observou-se que esses materiais foram organizados de maneira a direcionar e facilitar o trabalho docente nas salas de referência. Nesse sentido, cumpre destacar o papel das instituições quanto à razoabilidade na forma como os docentes iriam se apropriar, aprofundar e pautar o trabalho pedagógico, neste caso, atrelado à Plenarinha, com um olhar que defendesse o diálogo, o respeito à participação das crianças, oportunizando situações nas quais as crianças pudessem defender suas opiniões e, antes de tudo, possibilitar momentos na rodinha para que pudessem, também, ter conhecimento sobre esse projeto que foi pensado para “possibilitar às crianças da Educação Infantil, o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (DF, EU-CIDADÃO, 2014, s/n).

2 A PARTICIPAÇÃO E A PLENARINHA: INDICATIVOS A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO

No primeiro capítulo deste trabalho, conseguimos entender que a participação infantil vem passando por mudanças significativas e ganhando sentido em setores sociais que antes desconsideravam a colaboração infantil. Os textos aqui analisados traçam, de certa forma, um perfil de possibilidades crescentes à participação infantil, que vão desde a nenhuma participação ao período considerado antes da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, que data de 1989, ao que vem se desenhando posteriormente a esse período. Entretanto, no Brasil, observa-se, na Constituição de 1988, o estabelecimento que a sociedade e o poder público necessitam respeitar e assegurar os direitos das crianças defendidos no artigo 227, ainda que não se vislumbrasse garantia à participação infantil.

Desse modo, neste segundo capítulo, busca-se apresentar compreensões acerca da participação das crianças no CEI que se constituiu como lócus da pesquisa de campo, a partir das atividades desenvolvidas tendo por base o projeto Plenarinha vigente.

Para além das análises e trazendo a contribuição de Carvalho (2011) que diz que o ideal é que não se considere a criança como participativa apenas em momentos distintos. Isso porque isso se contrapõe ao ponto de vista de criança ativa, geradora de conhecimentos, limitando ao outro a oportunidade de abertura para que ela possa se manifestar. As atividades elencadas e as falas das crianças que aqui são colocadas ilustram como, de uma maneira ou de outra, as crianças requerem seus espaços, mesmo que a posição do adulto ainda lhes imponha uma posição de espera.

2.1 Plenarinha e Projetos Políticos Pedagógicos no Distrito Federal

O contexto aqui observado demonstra uma mudança considerável no que diz respeito à participação infantil. Podemos apontar, como exemplo, a Plenarinha, objeto deste estudo, que visa “incentivar os docentes a desenvolverem práticas pedagógicas para a escuta sensível e atenta às crianças, de forma a considerar a percepção delas acerca das situações que vivenciam na escola e na cidade, em interlocução com o Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI” (DF, EU CIDADÃO, 2014, s/n).

A participação infantil e a escuta verdadeira a essas crianças deveriam acontecer de forma genuína. Assim, para compreender se, de fato, está se oportunizando às crianças momentos de fala e participação nas práticas cotidianas da instituição educativa, esta

investigação, de natureza qualitativa, visa, por meio de uma pesquisa de campo utilizando-se, como instrumentos metodológicos, observação participante, registro em diário de campo, desenhos, fotos, gravação de voz e análise documental, compreender as possibilidades participativas em uma instituição educativa do Distrito Federal que tenha o projeto Plenarinha contemplado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Encontrar instituições educativas que trabalhassem a Plenarinha, projeto proposto pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e que oportunizassem a participação infantil colocou-se como um desafio. Além da dificuldade para encontrar instituições que estivessem trabalhando com esse projeto, era preciso que aceitassem a presença da pesquisadora para observar como ele tem sido realizado durante as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da pré-escola.

Consideramos que a melhor forma de direcionarmos a pesquisa seria pela abordagem qualitativa, pois, conforme descrito na introdução deste trabalho, a pesquisa se propõe a refletir a seguinte problemática: qual é a visão das crianças e do docente sobre o Projeto Plenarinha e como tem se dado a participação das crianças no Centro de Educação Infantil?

A busca pela instituição de Educação Infantil teve início pelo site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF¹⁷), considerando as quatorze Regionais de Ensino¹⁸, e por meio da consulta aos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, buscando aquelas que trouxessem a Plenarinha dentre seus projetos, listada nas ações cotidianas junto às crianças.

O contato com os Centros de Educação Infantil foi feito por telefone, ora conversando com o gestor, ora com o pessoal pertencente ao grupo da equipe gestora. Ao final dos contatos mantidos e tendo em vista a receptividade e a boa aceitação do viés da pesquisa, o CEI ‘eleito’ como ambiente para desenvolver o trabalho foi uma instituição localizada em Taguatinga, no Distrito Federal, distante cerca de 23 quilômetros de Brasília, sede do governo federal.

Cabe mencionar que os PPPs analisados variaram entre os anos de 2020 e 2021, tendo em vista que, durante a pesquisa, algumas instituições ainda não tinham apresentado o PPP referente ao ano de 2021. Vale ressaltar que, no ano de 2020, a Resolução nº 2/2020 –CEDF¹⁹, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal - DODF nº 242, de 24, de dezembro de 2020,

¹⁷Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/>

¹⁸ Regionais de Ensino do DF: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Para maiores informações, consultar: <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>

¹⁹Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/resolucoes/>

seção II, p. 57, traz o termo Proposta Pedagógica e, em 2021, retoma-se apenas a referência a Projeto Político Pedagógico nas documentações das instituições de ensino da SEEDF.

Ao dar início à pesquisa em relação ao PPP das instituições de Educação Infantil, para verificar se a Plenarinha estava listada dentre os projetos previstos, bem como se havia ações previstas a serem desenvolvidas junto às crianças, a Regional de Brazlândia foi a primeira a ser consultada. A Regional de Brazlândia é composta por três Centros de Educação Infantil (CEIs) sendo que, dentre eles, dois não faziam menção à Plenarinha em seu PPP e, em um outro CEI, a Plenarinha constava no PPP enquanto projeto, mas não havia ações definidas a serem trabalhadas junto às crianças durante o ano letivo.

A Regional de Ceilândia é composta por um CEI que contemplava a Plenarinha em seu PPP, bem como apresentava um plano de ação com estratégias pensadas para todo o ano letivo, sem traçar um planejamento pedagógico mensal.

A Regional do Gama e do Guará também são compostas por apenas um CEI. O CEI do Gama, embora trouxesse a Plenarinha em seu PPP, não definia ações a serem trabalhadas com o projeto. O CEI do Guará contemplava a Plenarinha, bem como apresentava ações definidas na instituição educativa. Contudo, analisando-se o PPP, pôde-se constatar haver um conteúdo bastante restrito no que dizia respeito ao tema da Plenarinha que não trazia relação com as ações propostas.

A Regional do Núcleo Bandeirante é composta por quatro CEIs, que engloba Candangolândia, Núcleo Bandeirante, Riachos Fundo I e II. Os quatro CEIs contemplavam a Plenarinha em seus PPP, no entanto, três deles tinham ações pedagógicas definidas na instituição, sem que houvesse um planejamento pedagógico mensal. Em um Centro de Educação Infantil, conquanto a Plenarinha constasse no PPP, não se elencavam ações pedagógicas definidas.

A Regional do Paranoá é formada por dois CEIs que não faziam menção à Plenarinha em seu Projeto Político Pedagógico.

A Regional de Planaltina é composta por dois CEIs, sendo que um trazia a Plenarinha em seu PPP, mas não apresentava ações pedagógicas definidas e a outra instituição não fazia menção à Plenarinha em seu Projeto Político Pedagógico.

A Regional do Plano Piloto tem três CEIs, sendo que em um deles a Plenarinha constava no PPP enquanto projeto, mas não se apontavam ações definidas a serem trabalhadas junto às crianças. Os outros dois CEIs contemplavam a Plenarinha em seus PPPs e traziam ações pedagógicas definidas junto à instituição. Vale destacar que, em um deles, o PPP se referia ao ano de 2019, diferenciando-se dos demais, que estavam entre 2020 e 2021 e, ainda, um outro

Centro de Educação Infantil trazia ações voltadas apenas ao planejamento e execução de apresentação nas plenárias local, regional e distrital – culminâncias da Plenarinha.

A Regional do Recanto das Emas é formada por três Centros de Educação Infantil que contemplavam a Plenarinha e traziam em seu PPP ações pedagógicas definidas na instituição educativa. De forma geral, os três CEIs apresentavam as ações de forma superficial, sem detalhamento, nem mesmo fazendo parte do planejamento mensal das atividades pedagógicas.

Em seguida, há as regionais de Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho, com três e quatro Centros de Educação Infantis, respectivamente. Santa Maria apresenta dois CEIs, sendo que um contemplavam a Plenarinha e trazia ações pedagógicas definidas no PPP e o outro CEI que não fazia menção à Plenarinha em seu PPP. São Sebastião tem quatro Centros de Educação Infantil que traziam a Plenarinha em seus PPPs, sendo que dois deles tinham ações pedagógicas definidas e dois deles não apresentavam em seus Projetos Políticos Pedagógicos ações a serem trabalhadas junto às crianças.

Sobradinho tem quatro CEIs que traziam a Plenarinha em seus Projetos Políticos Pedagógicos, sendo que um deles não apresentava ações pedagógicas a serem trabalhadas junto às crianças e em três Centros de Educação Infantis constavam, no PPP, ações que estavam definidas fora de um planejamento mensal, trazendo por vezes a indicação de que seriam trabalhadas durante todo o ano letivo.

A Regional de Taguatinga foi a selecionada para realizar a pesquisa de campo, tendo em vista que é composta por nove Centros de Educação Infantil, sendo que oito deles traziam a Plenarinha em seus Projetos Políticos Pedagógicos e apenas um CEI não fazia menção à Plenarinha em seu PPP. Três desses CEIs não listavam ações pedagógicas a serem trabalhadas junto às crianças. Um CEI não mencionava a Plenarinha em seu PPP; um CEI trazia a Plenarinha listada em seu planejamento mensal, no entanto, fazia referência apenas à etapa regional do Projeto e, ainda, um CEI trazia a Plenarinha em seu PPP, apresentando ações definidas, mas sem apresentar plano mensal.

A partir dessas informações, foi feita a escolha do Centro de Educação Infantil que se constituiria como o lócus da pesquisa. A instituição se localiza na zona urbana de Taguatinga, Distrito Federal, é vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga (CRE – Taguatinga). A instituição atende a 367 crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. O período de atendimento das crianças se divide entre matutino e vespertino, com 5 (cinco) horas em cada período.

Dentre as nove instituições de Educação Infantil, a escolha pelo CEI em questão se deu por uma receptividade imediata por parte da equipe diretiva da instituição, que, no primeiro

contato, disponibilizou-se a receber a pesquisa, enviando, na sequência, o contato da supervisora pedagógica da instituição educativa.

Na primeira conversa mantida com a supervisora, foi disponibilizado o planejamento da instituição e o folder do tema da X Plenarinha. A supervisora solicitou um tempo para consultar o corpo docente e verificar a disponibilidade dos professores em acolher a pesquisadora para acompanhar alguma turma da pré-escola.

2.2 A discussão da área sobre a participação das crianças na Educação Infantil: alguns apontamentos

Pesquisas realizadas com as crianças trazem discussões que demonstram claramente o quanto o debate em torno da participação das crianças na Educação Infantil tem se tornado significativo no âmbito da organização do trabalho pedagógico, bem como no que tange às relações sociais. As discussões levantam questionamentos sobre os momentos de escuta, sobre o respeito às crianças, sobre sua contribuição geracional, formação dos professores, a partir do campo da Sociologia da Infância.

Para ampliar as compreensões sobre essa discussão, o levantamento de dados foi realizado a fim de encontrar publicações sobre o tema da participação infantil (ANEXO 2). As buscas foram realizadas nas plataformas Scielo, Catálogo de teses e dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Google Acadêmico*, Banco de Dados sobre participação da Universidade de São Paulo (USP), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), considerando os seguintes descritores: participação infantil; protagonismo infantil; participação das crianças e participação das crianças na educação infantil, fazendo o recorte temporal dos últimos 10 anos.

Na plataforma da CAPES, foram encontrados 25 trabalhos, os quais discutiam aspectos relacionados à participação como um convite (ARRUDA, 2011); participação infantil no cotidiano escolar (BASTOS, 2014; ISAIA, 2007; FERREIRA, 2012; DAL SOTO; VANDRÉIA, 2014; COELHO, 2013; KARLISON, 2012; MACHADO, 2017; OLIVEIRA, 2019; PEREIRA, 2017; SILVA, 2005); protagonismo infantil na literatura brasileira (CARDOSO, 2017); voz e participação das crianças (FALCÃO, 2017); visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais (LEPIKSON, 2017); participação das crianças no desenvolvimento do currículo (MEDEIROS, 2017); protagonismo infantil em distintos ambientes (OLIVEIRA, 2019); dimensões da escuta, do diálogo e da deliberação no estudo da

participação infantil (SCHILKE, 2017); participação e expressão das culturas infantis (SILVA, 2014), entre outros temas da participação que se distanciavam do contexto educativo.

Na plataforma Scielo, foram encontradas nove publicações que discutiam os seguintes aspectos relacionados à participação: direito à participação das crianças na educação infantil; complexidade da participação das crianças na educação infantil; formas de participação na educação infantil (AGOSTINHO, 2013, 2014, 2010; BERIT, 2016; CASTRO, 2010; MENDONÇA et al., 2020); participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos (BARBOSA; VOLTARELLI, 2020); protagonismo infantil (GUIZZO et al., 2019); reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil (OLIVEIRA, 2017).

No site de buscas *Google Acadêmico*, foram encontrados seis trabalhos que discutiram os seguintes aspectos relacionados à participação: protagonismo das crianças (BEBER et al., 2018); pesquisas com crianças na educação infantil (MELLO et al., 2015); participação infantil e autonomia no jardim de infância (SILVA; FARENZENA, 2012); investigação participativa (SOARES, 2006); participação das crianças (TOMÁS, 2007); cultura de (não) participação das crianças (TOMÁS, 2011).

No Banco de Dados sobre participação da USP, oito trabalhos foram encontrados relacionados à participação infantil: o olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças (ALBOZ, 2016); a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura midiática (ALMEIDA, 2018); a participação das crianças nas rotinas da educação infantil (ALMEIDA, 2015); o protagonismo social das crianças em ações educativas (ARAGÃO, 2019); a participação é um convite e a escuta um desafio (ARCURI, 2017); a participação infantil (CARDOSO, 2017); uma experiência de coautoria infantil (FARIA, 2011); as potencialidades de participação e cidadania (FERREIRA, 2018).

E, por fim, na plataforma da ANPED, três trabalhos foram localizados na 37ª Reunião Nacional, que discutiram os seguintes aspectos relacionados à participação: o que as crianças têm a nos dizer? (MULLER, 2015); considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos (OLIVEIRA, 2015); o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito? (TAVARES, 2015).

O levantamento bibliográfico, como um todo, direcionou-nos para o fato de haver uma discussão abrangente acerca da participação infantil nas instituições educativas no país, bem como um engajamento em se pautar ações pedagógicas na escuta e em proporcionar oportunidades às crianças de participar democraticamente do cotidiano da instituição educativa da qual fazem parte, dando sentido à expressividade infantil.

Pesquisas mais recentes sobre participação infantil vêm demonstrando que, a despeito de ainda prevalecer, em muitas situações, a posição de autoridade do adulto, abre-se cada vez mais espaço à participação infantil. Nesse sentido, acreditamos que este trabalho vem agregar à discussão que já está sendo feita na área, em especial, por trazer uma reflexão sobre a relevância do projeto Plenarinha, tema desta pesquisa.

2.3 A pesquisa de campo e a pesquisa com crianças: primeiras perspectivas

A Sociologia da Infância, objetivando opor-se ao adultocentrismo presente nas pesquisas que tinham a infância ou a criança por objetos, passou a pensar em ferramentas de investigação que contrariassem a invisibilidade sociológica com a qual se tentava impregnar as crianças e que levassem os pesquisadores a ouvi-las sem intermediadores (GUCZAK; MARCHI, 2021).

Ouvir as crianças, deixando que falem, que emitam suas opiniões, suas visões de mundo, é o que, de fato, enriquece o trabalho do pesquisador. Uma pesquisa que tem por objeto a criança e que se desloca para a visão do adulto passa a ter uma visão adultocêntrica, perdendo, portanto, a perspectiva infantil. “Sabemos que ainda não dedicamos um tempo suficientemente necessário à observação das crianças e ao modo como elas produzem suas culturas, suas formas de socialização e suas maneiras de interpretação das coisas que vivem, experimentam e recriam” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 12).

Como técnica de pesquisa, foi escolhida a pesquisa de campo, que, segundo Marconi e Lakatos (2021, p. 88), “é a que é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se procura uma resposta, ou para uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles.” Marconi e Lakatos (2021) salientam que as etapas da pesquisa de campo demandam que se faça, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto em questão. Essa pesquisa norteará o encaminhamento das discussões, bem como orientará a percepção em que se situam os trabalhos e os pontos de vista quanto às publicações sobre o tema.

Spinelli (2012), por sua vez, traz uma interessante discussão acerca do percurso da pesquisa educacional no Brasil que, segundo a autora, caracteriza-se como heterogênea e paradigmática. Isso porque, conforme o movimento histórico de sua produção, foi possível constatar que esse percurso sofreu intervenções de diferentes orientações e de questões epistemológicas diversas, as quais colaboraram para particularizar a produção científica

educacional, mas, especialmente, instituíram a construção de um perfil e de uma percepção fragmentada e peculiar da criança e da infância.

Para Cohn (2005), a observação participante compreende uma relação que traz muitas vantagens e que permite uma análise das especificidades infantis. Em suas palavras: “Seu caráter dialógico terá que ser enfatizado, [...] permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade. Assim, desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise dos dados), a criança deve ser tratada como um sujeito social pleno” (COHN, 2005, p. 45).

Compõem, também, as estratégias metodológicas desta pesquisa: desenho, fotos, gravação de voz, questionário e análise documental. Gil (1999) orienta ao pesquisador que ele organize um projeto de pesquisa que indique com transparência a natureza dos dados aos quais deseja acesso e que saiba reconhecer as fontes idôneas para obtenção de dados que sejam relevantes aos fins a que se destinam sua pesquisa.

O questionário “é um instrumento de coleta de dados e é constituído por uma série ordenada de perguntas. Este instrumento de coleta de dados deve ser respondido por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2021, p. 106). O questionário foi aplicado ao professor colaborador da turma a fim de identificar compreensões acerca do projeto Plenarinha no DF.

Como material para posterior análise e servindo como instrumento de coleta de dados, temos o desenho das crianças. Para Natividade et al. (2008, p. 10), “a importância do desenho não incide sobre o produto, mas sim na significação que o autor atribui ao próprio processo de desenhar.” Por se tratar de uma forma de expressão, o desenho tem significado relevante no que diz respeito ao avanço da capacidade intelectual da criança, como também no que corresponde ao desenvolvimento de sua criatividade e à expressão de suas emoções.

Neste ponto, é importante destacar o aspecto ético da investigação realizada com crianças. Delimitar parâmetros éticos quanto aos cuidados em se preservar os cidadãos que aceitam fazer parte dos grupos investigados foi um avanço significativo para que as instituições pudessem seguir realizando pesquisas, especialmente ao se pesquisar com crianças, consideradas vulneráveis, exigindo-se, portanto, aprovação prévia nos Comitês de Ética na Pesquisa (CEP) (BARBOSA, 2014).

Além da necessária participação ativa das crianças nas pesquisas, também estamos chamando atenção ao importante desenvolvimento de uma consciência político, pedagógica e teórico-metodológica em relação ao mundo social e cultural das crianças. Isto fortalece e preenche a defesa das crianças como atores sociais e sujeitos ativos nas investigações, pois lhes atribui uma relevância própria com participação direta durante a coleta dos dados nas pesquisas (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 10).

Os atores da pesquisa, 16 (dezesseis) crianças, autorizadas por seus responsáveis e que aceitaram colaborar com a pesquisa, fazem parte de uma turma de Centro de Educação Infantil, de 5 anos, espertas, falantes, que trazem consigo várias histórias e o professor da turma, da SEEDF, que trabalha com Educação Infantil já há alguns anos. A turma, composta por 28 (vinte e oito) crianças, é atendida no turno vespertino, no horário das 13 às 18 horas. O trabalho de campo teve como duração um semestre letivo e as observações aconteceram em momentos distintos da rotina das crianças, com a pesquisadora acompanhando as crianças em sala, nas atividades em quadra, na atividade do parque infantil e no horário do recreio. Cabe mencionar que a entrada em campo ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (ANEXO 1).

O respeito às crianças não deve estar apenas no papel, deve estar nas atitudes do pesquisador a partir do momento que ele se propõe a essa tarefa, pois há claramente uma “apropriação” dos espaços das crianças, de suas rotinas.

A relação entre o pesquisador, a instituição e as crianças, no que se refere às observações, tiveram início no mês de março de 2022, ocorrendo em dias alternados, três vezes por semana. Durante esses dias, acompanhamos as crianças em suas rotinas e produzimos os dados desta pesquisa. A turma, do segundo período da Educação Infantil, era composta por 28 (vinte e oito crianças), com idades de cinco anos, 16 (dezesseis) das quais foram sujeitos desta pesquisa.

Fernandes (2016) traz em seu texto “Ética na pesquisa com crianças”, uma discussão que chama atenção para o fato de que se faz necessário que o pesquisador atente para o que diz o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, em seus artigos 3, 12, 13 e 36, que, de forma geral, afirmam que, em qualquer procedimento de pesquisa, deve predominar o respeito pela criança e suas particularidades e, ainda, levar em consideração sua opinião, bem como seu ponto de vista. Em seu artigo, a autora também ressalta que o consentimento informado como um pressuposto ético é de suma importância. Sobre o consentimento informado, Ferreira (2010, p. 161) assim se manifesta:

Visando salvaguardar os direitos de proteção das crianças, a prática ética da pesquisa procede primeiramente junto dos adultos seus responsáveis com vista à obtenção do seu consentimento informado, associando-se-lhe um conjunto de deveres e responsabilidades adultas relativos à salvaguarda da sua privacidade, anonimato e confidencialidade. A justificativa para tal deve-se ao estatuto social de minoridade atribuído às crianças, em virtude de terem idades abaixo das do consentimento legal. Por outro lado, no que concerne à obtenção do consentimento informado das crianças, o que está em causa são os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito.

Há de se considerar que, para além do fato de ser fundamental a participação das crianças nas pesquisas, faz-se necessário pensar na promoção de uma consciência político-pedagógica que respeite e considere seus interesses e suas necessidades (FILHO; BARBOSA, 2010). “Pesquisas com crianças podem oferecer um espaço de transformação para os seus interlocutores, que saem da visão das crianças como seres incapazes e chegar à visão de que são sujeitos que exigem proteção e cuidado, mas que, paradoxalmente, possuem potência” (BARBOSA, 2014, p. 244).

2.4 A entrada no campo: relações iniciais da pesquisadora com as crianças

Para Sarmiento e Pinto (1997, s/n), “as circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o carácter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade dos adultos.”

A Sociologia da Infância vem se opor ao entendimento das crianças como sujeitos não qualificados, cuja participação e escuta carecem que o adulto esteja propenso a permitir e dar-lhes espaço para que esses eventos aconteçam. Isso porque, como bem argumenta Qvortrop (2011, p. 206), em suas nove teses sobre a “infância como fenômeno social”, “todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância, quer da sociedade.”

As crianças contribuem socialmente ao participarem das pesquisas e “o pesquisador cria espaços solidários e se propõe a ser um adulto que tem uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, narram” (BARBOSA, 2014, p. 244).

O primeiro contato direto com a instituição foi em 22 de março de 2022. Em relação a esse primeiro contato, parece interessante mencionar que, ao chegar à instituição educativa, reinava um silêncio que em nada lembrava um ambiente que recepcionava crianças de 4 e 5 anos. A princípio, ainda não sabíamos em que sala seriam feitas as observações. Fui recebida pela supervisora que mostrou o planejamento que contemplava o caderno da Plenarinha 2022, com o tema “Criança arteira: faço arte, faço parte” (X PLENARINHA 2022), bem como explicou que, no dia seguinte, seria possível começar a pesquisa no CEI, pois seria definida a turma em que ocorreriam as observações.

Ainda que os casos de covid-19, à época de realização da pesquisa, tivessem diminuído de forma acentuada no Brasil, as instituições de Educação Infantil adotaram medidas de

segurança em relação ao contágio que ainda acontecia de maneira ativa. Assim sendo, as observações em tempos de pandemia ocorreram de maneira inusitada, pois havia crianças fazendo uso da máscara facial (ainda que o uso para os pequenos fosse de uso facultativo), o que, por vezes, prejudicava a qualidade do diálogo mantido entre a pesquisadora e as crianças. Já para os adultos, à época da pesquisa, o uso da máscara era obrigatório dentro das dependências da instituição educativa.

O primeiro contato com as crianças se deu no “museu”, espaço criado na sala dos professores, onde estavam apreciando atividade relacionada à Plenarinha, a trilha de Artes. Embora, como fora dito, de início, ainda não sabia que se tratava da turma que iria observar, foi feito o registro no diário de campo do percurso das crianças durante a atividade.

Na sequência, o professor dessa turma me foi apresentado, tendo sido indicado como sendo o profissional que participaria da investigação. Assim, a primeira turma da visitação, na trilha de Artes, ação pensada pela instituição educativa, como atividade de abertura às atividades referentes à Plenarinha, foi justamente a turma na qual os registros de observação tinham sido feitos.

Dessa forma, os pais das crianças foram contactados para que, caso concordassem, autorizassem a participação dos filhos na pesquisa. Em sua grande maioria, receberam bem o fato de haver uma pesquisadora em sala, foram solícitos quanto a assinarem o termo de consentimento, tendo havido um número reduzido de pais que não procederam à devolução do documento.

O primeiro encaminhamento na entrada em campo, junto às crianças, foi informá-las sobre a pesquisa, apresentando-me como pesquisadora da Universidade de Brasília, momento em que uma das crianças, aqui chamada de Florzinha, disse que seu pai trabalhava na Universidade como vigilante e até havia ajudado um idoso a atravessar a pista. Disse a ela que o gesto do seu pai fora muito gentil.

Neste ponto, faz-se importante falar acerca dos nomes fictícios que constam no quadro abaixo e que utilizaremos, em alguns momentos, para nos referirmos às crianças. Os nomes fictícios visam preservar a identidade das crianças que concordaram em participar, que colaboraram com a pesquisa e foram autorizados por seus responsáveis, “salvaguardando sua privacidade, anonimato e confidencialidade” (FERREIRA, 2010, p. 161). Também empregaremos letras do alfabeto ao nos referir às ações executadas pelas crianças.

Quadro 1- Crianças participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade
Grazi	5 anos
Mel	5 anos
Ju	5 anos
Batman	5 anos
Capitão América	5 anos
Hulk	5 anos
Mila	5 anos
Hércules	5 anos
Moranginho	6 anos
Fortnite	5 anos
Príncipe	6 anos
Raio de Sol	5 anos
Thor	5 anos
Cinderela	5 anos
Ariel	6 anos
Florzinha	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A relação com as crianças foi sendo construída aos poucos. De início, olhavam, sorriam, davam um aceno de tchau. Contudo, imediatamente depois já estavam pertinho de mim, pedindo o caderno de campo para desenhar. Nesse sentido, Corsaro (2005) ressalta a importância de os pesquisadores adotarem uma postura de adulto atípico para serem aceitos pelas crianças no meio de suas atividades de pares com pouca ou nenhuma interrupção. Destaca ainda a necessidade de levar em consideração o fato de querer integrar a cultura das crianças, que demonstram curiosidade, são ávidas por conhecimento, cheias de saberes. Alguns desenhos feitos pelas crianças no meu caderno de Diário de Campo encontram-se a seguir:

Figuras de 1 a 4 - Desenhos feitos pelas crianças no Diário de Campo

Figura 1



Figura 2

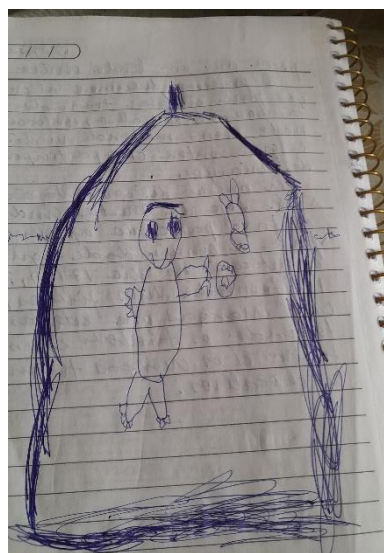


Figura 3

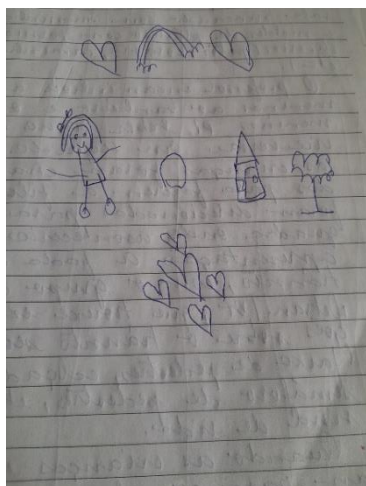


Figura 4



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Como fora anteriormente mencionado, a pesquisa aconteceu em período de pandemia da covid-19. Assim, muitas das crianças do segundo período da pré-escola estavam, em 2022, tendo o seu primeiro contato com a instituição de Educação Infantil, vez que, no ano letivo de 2021, fora adotada a modalidade remota da qual não participavam.

2.5 Pensando a participação infantil e a Plenarinha: indicativos a partir das análises de dados

- Então cante, seu Grilo, como parece que gosta de fazer, porque amanhã, ao amanhecer, vou embora daqui, pois, se eu ficar, vai me acontecer o que acontece a todas as outras crianças: vão me mandar para a escola, e, por bem ou por mal, terei de estudar, e eu, para dizer a verdade, não tenho um pingão de vontade de estudar, eu quero é me divertir, correr atrás das borboletas, subir nas árvores e pegar os passarinhos no ninho... (COLLODI, 2021, s.p.).

Com o intuito primeiro de trazer reflexões ao objeto de pesquisa durante as atividades desenvolvidas no ambiente da instituição educativa, foi realizado o levantamento e a análise dos dados baseados na transcrição dos áudios e na apreciação do diário de campo, que permitiu o diálogo com três categorias organizadas para as análises.

As observações foram condensadas em três eixos para responder aos objetivos da pesquisa, de forma a demonstrar como se deu a rotina das crianças de acordo com as atividades desenvolvidas pelo projeto Plenarinha. Os indicativos serão apresentados no primeiro eixo que diz respeito às atividades relacionadas à Plenarinha; o segundo eixo contempla os momentos de roda realizados em sala com as crianças e o terceiro compõe os momentos em que se notou algum tipo de escuta das crianças.

Iniciaremos a trajetória de análise pelo eixo relacionado à Plenarinha, buscando investigar a ação pedagógica relacionada ao desenvolvimento do Projeto Plenarinha, procurar identificar as possibilidades participativas das crianças relacionadas ao Projeto, no Centro de Educação Infantil, objeto de investigação, bem como trazer as percepções das crianças e do professor acerca do mencionado Projeto.

2.5.1 Atividades relacionadas à Plenarinha

As atividades dessa categoria dizem respeito a atividades relacionadas ao Projeto Plenarinha, que está em sua X edição, “com o tema Arte, - Criança arteira: faço arte, faço parte, que tem por intuito favorecer a percepção e a sensibilidade, bem como a expressividade das crianças por meio das diferentes linguagens artísticas” (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 10).

A X edição da Plenarinha traz inúmeras possibilidades de se trabalhar com as crianças, o que lhes oportuniza vivenciar diferentes linguagens dos campos de experiência, propostas no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (DF, X PLENARINHA, 2022).

A “criança arteira”, sentada no grupo com outros colegas, tagarela, troca de grupo e se reinventa, mas não perde sua essência. Ora pinta com maestria, ora sem paciência, rabisca e acha bom (DF, X PLENARINHA, 2022). Olha para o lado, vê como está a atividade do colega, que não está rabiscada, também acha que está bom e entrega a sua. Logo quer fazer parte em alguma outra arte, não quer perder tempo, que é precioso. Ela quer abarcar quase tudo ao mesmo tempo. A “criança arteira” quer fazer parte do grupo da menina que ela acha bem esperta na sala, do menino que inventou uma brincadeira legal na hora do recreio, que rodopiou na sala sem que o professor percebesse e a turma soltou uma gargalhada travessa.

A educação deve ser pensada como promotora das aprendizagens infantis, comprometida com o respeito às manifestações das múltiplas linguagens das crianças e, assim, preocupada em garantir a meninas e meninos espaços e meios em que suas expressões languageiras possam estar presentes, sendo compreendidas em sua inteireza e complexidade por todos (GOBBI; PINAZZA, 2015, p. 12).

As atividades pensadas para as crianças da Educação Infantil e, neste caso, as das crianças de cinco anos, devem ser planejadas de forma variada, pensando-se nos espaços e materiais necessários, de modo a inspirar oportunidades de expressão, de brincadeiras e interação (BRASIL, 2009).

Podemos não pensar a atitude das crianças pelo lugar-comum e clichês, livrando-nos das imagens que nos entregam diariamente em nossas casas pelos canais de televisão e as diferentes mídias a que temos acesso. Assim, teríamos oportunidade de aumentar nossa capacidade de ver o outro em seu processo criativo, libertando-o de críticas destrutivas que possam vir a tolher seu pensamento criativo (GOBBI; PINAZZA, 2015). Nesse contexto,

a escola de Educação Infantil, como um dos primeiros espaços de educação coletiva, constitui instituição privilegiada para a descoberta, a experimentação e a aprendizagem. Por meio da atividade educativa, as crianças desenvolvem importantes relações com diversas linguagens e manifestações que compõem o patrimônio cultural humano, entre os quais a arte e as suas vivências estéticas (GUIA DA X PLENARINHA, GDF, 2022).

Foram muitas as atividades observadas que não se restringiam aos momentos destinados às atividades pedagógicas dirigidas, pois havia momentos que era possível apreciar as conversas e conhecer mais das narrativas “linguageiras” (GOBBI; PINAZZA, 2015) das crianças, as imaginações que rondavam as mesas, as massinhas que se transformavam em pizzas, em bolsas; os blocos de encaixe. De vez em quando, era possível apenas ouvir os diálogos durante as brincadeiras. No dia chamado “dia dos brinquedos”, em que estes ficavam espalhados pela sala, elas vinham me oferecer a comidinha que tinham preparado, o milho de plástico que já estava cozido, davam-me uma injeção com a seringa que tinham acabado de aplicar na boneca, mostravam-me o carrinho com que estavam brincando, o laptop que não funcionava, perguntavam se menino podia brincar com menina (DIÁRIO DE CAMPO, 08/04/2022)

Figuras 5 e 6 - Crianças brincando – ‘Dia do Brinquedo’

Figura 5



Figura 6



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O Guia da X Plenarilha apresenta a questão da imaginação, da criação da criança:

A criança, ao imaginar, criar e se expressar, está formalizando seu conhecimento, pensamento, sentimentos e emoções em um plano pictórico, visual e, principalmente, emocional, o qual exemplifica a constituição multifacetária dos fatores culturais, sociais, históricos e subjetivos da criança enquanto sujeito. [...] Se por um lado as crianças atribuem significados às brincadeiras, aos objetos, às histórias, aos desenhos e às cores, contribuindo para a materialização de um imaginário social, cultural e historicamente constituído sobre a cultura infantil; por outro, as possibilidades de manifestação da espontaneidade, da criatividade e da liberdade infantil nascem do universo simbólico exclusivo da condição do “ser criança”, caracterizando, assim, a cultura infantil (GUIA DA X PLENARILHA, 2022, p. 46-47).

Visualizamos, em vários momentos de nossa caminhada na pesquisa, a participação da criança como uma particularidade presente nas relações sociais, como nos momentos em que meninos e meninas representavam papéis – de maneira positiva ou negativa – dos adultos com os quais convivem ou se relacionam. Em alguns momentos, deixavam transparecer como se davam as diversas formas de participação em suas brincadeiras e atividades, uma vez que foi possível observar as brincadeiras, conversas, alguns segredos, desavenças. Tudo isso permitiu conhecer melhor as crianças.

Sobre as brincadeiras, cabe mencionar um episódio no qual as caixas de brinquedos tinham sido liberadas para que as crianças pudessem pegá-los. Mel andava para lá e para cá, dentro da sala, com a boneca debaixo do braço, perguntando se alguém tinha visto a injeção. “– *Tia, você viu a injeção? – Não vi, meu amor.*” Até que veio a Grazi, com a injeção na mão, e a Mel pediu: “– *Me dá a injeção? Preciso dá pa minha filha*”. Grazi deu a injeção na mão da Mel, que foi logo me dando uma injeção no braço. Eu disse pra ela: - *Ai, Mel, doeu!* Ela saiu sorrindo, com a boneca pendurada no braço, a injeção na mão, e disse: - *Tia, não dói* (DIÁRIO DE CAMPO, 08/04/2022).

Kishimoto (2010) afirma que a criança, apesar de ser muito pequena, é detentora de muitos saberes, pois entende o mundo à sua volta ao mesmo tempo que se comunica por meio de diferentes linguagens com as pessoas que as rodeiam. A autora prossegue falando que “entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos” (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) não entendem o desenvolvimento como uma conquista individual, mas coletiva e que ocorre a partir do caminho de desenvolvimento de cada criança, em meio às relações sociais e culturais, em que “o brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e internalização das práticas sociais e

culturais. Para as crianças, brincar é algo muito sério, sendo uma de suas atividades principais” (DF, 2018, p. 31).

Entendemos a participação como inerente às interações. Isso posto, acreditamos que a Plenarinha surge como um importante projeto dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, abrindo espaço para o reconhecimento das crianças enquanto sujeito de direitos, demonstrando respeito por suas competências.

Assim sendo, listam-se abaixo as atividades que compuseram o planejamento das atividades da turma e das observações realizadas, que mantinham relação com o Projeto Plenarinha, em sua décima edição, valendo ressaltar que a “arte impulsiona o desenvolvimento de habilidades sob diferentes perspectivas” (GUIA X PLENARINHA, 2022, p. 7).

Quadro 2- Atividades desenvolvidas pela instituição relacionadas à Plenarinha (período – compreendido de 22/03/2022 a 06/07/2022)

ATIVIDADES RELACIONADAS À PLENARINHA	continua DATA
<p align="center">Atividade 1</p> <p>Visita ao “museu”, montado na sala dos professores (Trilha da Arte) - Perguntas às crianças acerca dos conhecimentos que já traziam sobre o que é um museu</p>	22/03/2022
<p align="center">Atividade 2</p> <p>Assistindo ao vídeo: Por que existem os museus? Ministério da Cultura</p>	22/03/2022
<p align="center">Atividade 3</p> <p>Percorrendo a sala “museu” – observando/apreciando os materiais disponíveis: telas, objetos antigos, cerâmicas, artes com gravetos, ferro, madeira etc.</p>	22/03/2022
<p align="center">Atividade 4</p> <p>Na rodinha: O professor usou um fantoche de vovó, mudou o tom de voz e contou a história “Tarsilinha e as formas”, de Patrícia Engels</p>	23/03/2022
<p align="center">Atividade 5</p> <p>Ainda na rodinha, o professor utilizando-se do livro Tarsilinha e as formas, mostra para as crianças figuras geométricas a fim de que elas as reconheçam, bem como façam comparações entre as formas e as coisas que as cercam</p>	23/03/2022
<p align="center">Atividade 6</p> <p>Releitura da obra “Abaporu”, a partir da releitura do professor (Ilustração do “Abaporu” e releitura do professor)</p>	23/03/2022
<p align="center">Atividade 7</p> <p>Brincadeira livre com massinha de modelar</p>	28/03/2022
<p align="center">Atividade 8</p> <p>Rotina do dia; música: “Quantos dias a semana tem Quantos somos? Como está o dia hoje?”</p>	28/03/2022
<p align="center">Atividade 9</p>	

Na Rodinha: Contação de história, com o fantoche da vovó Joaquina: “A gotinha PlimPlim”, de Gerusa Rodrigues Pinto	28/03/2022
Atividade 10 Na Rodinha: Brincadeira cantada – Escravos de Jó	30/03/2022
Atividade 11 Retomando a história “Tarsilinha e as formas” – para construir, com palitos de picolé, coloridos, uma casinha	30/03/2022
Atividade 12 Participação musical das crianças – escolha livre da música	30/03/2022
Atividade 13 Rotina do dia - música: meu lanchinho, contagem “Quantos somos”?	01/04/2022
Atividade 14 Apresentação no pátio, a partir da obra: “O vendedor de frutas”, de Tarsila do Amaral – História: “Tarsila e o papagaio Juvenal”	04/04/2022
Atividade 15 Cada criança tirou foto segurando uma cesta de frutas, confeccionada em EVA, tendo sido, em seguida, direcionadas ao pátio onde participaram da brincadeira da dança das frutas	08/04/2022
Atividade 16 Hora de brincar com os brinquedos	08/04/2022
Atividade 17 Bingo	11/04/2022
Atividade 18 Atividade na quadra coberta; apresentação em comemoração ao dia do livro	18/04/2022
Atividade 19 Atividade sobre alimentação saudável, não saudável e higiene	20/04/2022
Atividade 20 Atividades na quadra coberta: jogo de <i>handball</i> , salto e circuito	02/05/2022
Atividade 21 Confecção de carrinho de rolimã, em papelão (colagem com recortes de EVA – material emborrachado)	18/05/2022
Atividade 22 Brincando no parque infantil	19/05/2022
Atividade 23 Apresentação Semana do Brincar – Palhaço perna de pau	26/05/2022
Atividade 24 Jogo de matemática com copos descartáveis	31/05/2022
Atividade 25 Brincando – brinquedos na sala	01/06/2022
Atividade 26 Brincando no parque infantil	09/06/2022
Atividade 27 Quadra Recreio	15/06/2022
Atividade 28 Massinha de modelar Tarefa xerocopiada – festa junina	22/06/2022

Atividade 29 Contação de hist3ria: “A joaninha e a rosa”	23/06/2022
Atividade 30 Ensaio festa junina	29/06/2022
Atividade 31 Ensaio festa junina Desenho livre – atividade em folha	30/06/2022
Atividade 32 Blocos de montar – montar em grupo uma cidade	06/07/2022

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Essas atividades visam demonstrar momentos com os quais nos deparamos em que foi poss3vel analisar a participação das crianças na instituição infantil, em diversas situações que fazem parte da rotina da instituição, para al3m de projetos que permeiam as ações pedag3gicas que s3o pensadas para enriquecer as viv3ncias e as experi3ncias das crianças. Nesse caso, temos, como fator enriquecedor das pr3ticas pedag3gicas, a Plenarinha, projeto que vem sendo desenvolvido pela SEEDF, desde 2013, e que pensa a criança como sujeito ativo e participante.

O planejamento docente era feito durante as reuni3es pedag3gicas que contam com a participação do corpo docente, da supervisora pedag3gica e da coordenadora pedag3gica. As atividades da Plenarinha foram pensadas desde o in3cio do ano letivo. Algumas constavam listadas como sugest3o, cabendo ao professor optar por realiz3-las ou n3o, ajustando seu planejamento di3rio (ANEXO 2).

A trajet3ria percorrida at3 aqui traz demonstrações da participação das crianças, seja por ela requerida, negociada ou por ela mesma proporcionada. Nas atividades observadas no decorrer da pesquisa de campo, pudemos verificar que, durante a realização das atividades 1, 17, e 24, as crianças demonstraram ansiedade em participar do que lhes fora proposto, pois a todo o momento conversavam entre si, saltitavam ansiosas por jogar. No entanto, fica evidente que nem todas as crianças da turma poderiam participar, como demonstra a fala a seguir ao se perguntar para as crianças se saberiam responder o que era um museu – referente à atividade 1: (V3rias m3ozinhas se levantaram de uma vez s3o): “- *Responda apenas quem souber a resposta*” (DI3RIO DE CAMPO, 22/03/2022) - disse a professora que conduzia a atividade, limitando-se, assim, a oportunidade da participação das crianças que poderiam estar ali, tamb3m, “aprendendo” a participar, a falar sem medo de errar.

Entre seis a oito crianças levantaram as m3os de imediato, n3o demonstrando receio naquele momento. Eram crianças v3vidas por participar. Embora a fala do professor tenha inibido

a euforia inicial, houve aqueles que persistiram e mantiveram-se firmes em tentar mais uma vez participar.

Quando o professor estabelece a limitação de só poder se voluntariar para responder quem tem certeza da resposta correta, cria-se, na criança, uma sensação de incerteza, de dúvida. A criança questiona se deve mesmo participar, pois a resposta dela pode não estar correta. Com isso, perde-se uma oportunidade de contribuir na formação de um cidadão crítico.

Para além do que foi negado, também foi dada oportunidade para que algumas crianças externassem suas falas, respondendo à pergunta sobre o que seria um museu, estando seus diálogos descritos a seguir:

- “É um lugar que tem muitos animais”
- “Um museu, tem coisas antiga”
- “Um museu... Tem zossos”
- “Tem ossos de dinossauro”
- “Tem chapéu, acho”
- “E também tem ovos” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2022)

Inibir a participação da criança, mesmo antes que ela aconteça, é tolher o direito à participação que a criança tem. Quando a professora diz: - “O que é um museu ...” *Só quem souber*”! não permite que as crianças levantem suas hipóteses ou manifestem seus saberes iniciais sobre a temática.

Para a atividade descrita acima não havia programação para ouvir as crianças com tempo. A instituição é de Educação Infantil, o tempo destina-se a eles, a atividade de abertura referia-se à Plenarinha, que requer a participação das crianças, mas o que se viu foi que não há tempo para ouvir. Interessante parar e pensar que, na atividade de abertura da proposta Criança arteira: *faço arte, faço parte*, a parte destinada à criança da instituição é minimizada pelos atropelos didáticos.

Nessa perspectiva, poder-se-ia pensar em outro tipo de interpretação da práxis para se escutar as crianças, “como o uso da observação, escuta, documentação e diálogo, que se apresentam para a ação dos professores, como ricas estratégias a serem efetivadas para ouvir as crianças e, como um fator crucial para a compreensão de suas experiências e seus pontos de vista” (AGOSTINHO, 2013, p. 239). Nesse sentido,

[...] a compreensão de que a criança é, sim sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é a priori considerada válida, e manifestação singular do seu ser, em que pesem as diferenças entre os diversos agentes [...] O mundo no qual vivemos está marcado pela ação da criança, e pode ser explicado por ela, ainda que esta ação esteja frequentemente sintomatizada no discurso do adulto, quando, este por exemplo, a torna invisível... reduzida a atos discretos e isolados que não participam da construção e da inteligibilidade do mundo (CASTRO, 2001, p. 29, 35-36).

A regularidade com que o fazer pedagógico desconsidera os direitos da criança de ser vista como um indivíduo que é competente e deve ter seu espaço de participação garantido subsiste, não porque não haja projetos que possibilitem diversificar as práticas, mas talvez por concepções pautadas na ‘incompetência’ infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A sala dos professores foi utilizada como sala de visitação ao ‘museu’, com as mesas dos professores servindo de base para expor os materiais, tais como: objetos antigos, cerâmicas, peças em metal, madeira e tecido; telas, quadros, material confeccionado pelas crianças etc.

As cadeiras para que as crianças ouvissem as explicações e assistissem a um vídeo com informações sobre o museu, sob o título: “Por que existem os museus? (Narrativas do Brasil)” estavam dispostas lado a lado, sendo necessário que algumas crianças se sentassem de duas em duas para acomodar toda a turma.

As crianças passavam por mim e davam boa tarde, pareciam curiosas, era a primeira vez que eu as via também. Na passagem da visita pelos objetos antigos e durante a explicação que a professora dava, pudemos apreciar a seguinte fala do professor – “*Essa parte aqui que vamos ver agora, não é de telas, não é de quadros*”, ao que uma criança respondeu de imediato – “*Sim, é de coisas velha*” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2022).

As crianças sabem e querem participar, sabem emitir opinião e têm seu ponto de vista, ainda que não seja o que o adulto espera, pois “é necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder” (DAHLBERG et al., 2019, p. 71).

Iniciada a observação na sala de referência, durante a rodinha, o professor contou a história “Tarsilinha e as formas”, de Patrícia Engels, fazendo uso de um fantoche de vovó, modificando o tom de voz. O nome da vovó era Joaquina e já era conhecida das crianças. No decorrer da contação de história, as crianças levantavam a mão fazendo perguntas para o professor, enquanto, ao mesmo tempo, falavam todas juntas, o que dificultava a participação. Por isso, ora o professor as respondia de imediato, sinalizando pelo nome da criança, ora indicava que só iria participar quem levantasse a mão ou ele mesmo apontava quem iria falar. Dessa forma, tornava-se claro, nesses momentos, que há crianças que são bem mais participativas e que acabam levando outras crianças a participar também, ainda que haja limitações visíveis para a escuta das crianças nesses momentos por parte do professor.

Observando-se o comportamento docente e discente durante a atividade, pode-se inferir que o professor poderia criar mais oportunidades e engajar as crianças que demonstravam “receio” em participar, direcionando suas possibilidades de participação, solicitando diretamente suas opiniões, criando, assim, um movimento de igualdade durante os momentos da rodinha e em outras

situações. Em um modelo no qual o professor faz a pergunta para a turma, percebemos que algumas crianças são participantes com mais frequência, uma vez que algumas vizinhas sempre se sobressaem.

Dentro dessa perspectiva Agostinho (2013, p. 241) se manifesta:

[...] Assim, deve-se investir na construção e disposição de um espaço público menos prescritivo, tendo em vista a criação de ambientes de possibilidades com a participação de todos e que atendam as agendas das crianças e dos adultos. É preciso compreender que a oportunidade para as crianças expressarem seus pensamentos, sentimentos e pontos de vista e influenciarem o cotidiano educativo é um direito, uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios democráticos e de seus processos de vivência e aprendizagem da cidadania.

Ao longo da realização das atividades 6, 11 12, 14 e 21, percebemos haver um elemento em comum caracterizando a participação das crianças como um todo: o fato de que a participação se dava num caráter coadjuvante da ação pedagógica. Conforme observado no decurso da realização da atividade em sala:

Iniciou-se a colagem de pedaços de recortes de EVA – material emborrachado – em um carrinho de rolimã de papelão, para enfeitá-lo. A princípio o professor passou o pincel com cola no ‘carrinho’, indicando onde as crianças deveriam colar seus recortes, uma vez que para cada grupo havia um espaço delimitado no carrinho (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2022).

Oportunidades provavelmente se perdem diariamente na Educação Infantil quando, conscientemente ou não, professores não permitem que as crianças possam ir além do que havia sido planejado a princípio, quando não se dá oportunidade para que as crianças, por si sós, criem, mas o que não pode ocorrer é não querer mudar de postura. Como bem salienta Assis (2009, p. 24), a instituição educativa “deve assumir a tarefa de criar situações que levem as crianças a desejarem ir além do que é oferecido.” Para tanto, é necessário, numa sala de experiências de uma turma de 5 anos, que os materiais fiquem acessíveis para que as crianças possam alcançá-los, que o mobiliário seja condizente com a estatura das crianças, que se ampliem os dias das criações livres, que as trocas entre os colegas de mesa em mesa aconteçam com mais frequência e que os corpos das crianças não permaneçam impossibilitados de se movimentar por muito tempo.

O professor detém o poder em sala e em todas as instâncias. Como bem salienta Moreira (2018, p. 35-36), citando Foucault, ao entender

o poder de forma múltipla, plural e acompanhado de um genitivo (poder do patrão, do pai de família, do professor etc.). Onde nós lemos poder, convém, às vezes, entender autoridade, ordem, disciplina, adestramento e organização, influência[...] essas relações através do mecanismo da disciplina moldarão os corpos dos educandos, utilizando-se de uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma

manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos, caracterizando uma nova forma de dominação.

Ao desconsiderar a capacidade das crianças de realizar comandos que, aos olhos dos adultos, podem lhes parecer complexos, deixa-se de oportunizar às crianças que elas mesmas possam dizer quando devem pedir ajuda ao adulto. Aqui, diferentemente do que afirma Agostinho (2016, p. 74), “esta forma renovada de pensar a socialização das crianças reconhece a importância de afirmar e abrir espaço para as contribuições qual elas têm a dar; convida a pensarmos uma prática pedagógica que inclui o seu contributo.”

A participação nas atividades 7, 10 e 23 veio eivada de alegria, pois as crianças demonstravam inquietação, sorriam e gargalhavam entre si ou enquanto aguardavam que se iniciasse a atividade ou enquanto a realizavam nos grupos, podendo-se perceber atitudes de liderança, pois ali já podíamos vislumbrar os “representantes da turma”, que demonstravam ser pequenos dirigentes ou figuras populares entre os colegas de sala.

As atividades acima citadas traziam relação com o projeto Plenarinha, em sua décima edição, tal como a atividade 23, que trouxe o palhaço da perna de pau, personagem circense que embasa o projeto segundo o qual se deve “vivenciar a arte circense nas práticas pedagógicas, pois assim, a criança tem a oportunidade de ser criança, de compartilhar situações, realizar experiências, desenvolver autonomia, expressividade e criatividade” (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 53). No momento em que o palhaço subiu ao palco, chamava as crianças para aplaudirem ao som do seu batuque. As crianças não apenas batiam palmas, como também ensaiavam levantar, no que eram contidas pelos adultos. O palhaço iniciou a cantoria de cantigas infantis convocando as crianças a participar, cantando, em tons altos e baixos, músicas que as faziam dar gargalhadas. Perto do final de sua apresentação, o palhaço chamou algumas crianças para participar no palco. Nenhuma criança da turma em que a pesquisa foi realizada foi contemplada. Vale ressaltar que não houve explicação por parte do professor, para as crianças, nem antes, nem mesmo após a apresentação de que a atividade tinha relação com o Projeto Plenarinha.

Figuras 7 e 8 - Apresentação: Palhaço Perna de pau – Semana do brincar

Figura 7



Figura 8



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Quando as crianças eram convidadas ao pátio para assistir a alguma apresentação, havia euforia, alegria e vontade de participar. Todavia, a participação das crianças muitas vezes se resumia a uma colaboração figurativa, pois dificilmente elas eram escutadas. Havia uma preocupação, sendo aqui redundante, preocupante, uma vez que a criança ‘ideal’ deveria permanecer quieta, em silêncio, sentada em fila, abstendo-se de seu direito de participar. Nesse sentido, “o que se percebe no cotidiano da Educação Infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se realiza, o que se quer fazer e o que se pode fazer” (BATISTA, 1998, p. 2).

Vejam os trechos abaixo que ilustra a ida das crianças para o pátio, onde iriam assistir à apresentação do palhaço:

[...] O professor interrompe a brincadeira das crianças, pedindo pra que façam bolinha com a massinha de modelar, para que sejam recolhidas. O professor avisa a turma: “– Olha só! Olha só! Agora a gente vai ter uma (Uma criança interrompe e diz: “-Uma apresentação.”) apresentação bem legal lá no pátio, beleza!?” (A criança ‘A’ diz: “– Eu vi! Eu já sabia!). O professor fala: “– *Eu não vou falar o que é, porque será uma surpresa.*” Mas eu garanto que é muito legal! Tem um artista lá, que faz uma apresentação bem legal. Beleza!? Faz a bolinha pra gente, por favor!” [...] “–*Terá a apresentação agora e aí, como é que a gente... Ei! Galera! É pra ficar empurrando o colega lá?*” (As crianças respondem: “– *Nãaa!*” “–*É pra ficar conversando?* (“–*Nãaa!*”, Dizem as crianças) “–*É pra ficar deitando no colo do colega?*” (*Nãaa!*) A criança ‘B’ diz: “– *É pra comer?*” O professor continua: “–*É pra ficar agarrando nas costas, igual urso?*” (“–*Nãaa!*”, respondem as crianças) “–*É pra ficar saltitando igual pipoca?*” (“–*Nãaa!*”) Uma criança diz: “– *É pra bater?*” O professor prossegue: “– *Eu quero só as meninas fazendo a fila bem aqui.*” Uma criança fala: “–*Sem correr!*” [...] As crianças não apenas batiam palmas, como também ensaiavam levantar, no que eram contidas pelos adultos. O palhaço iniciou a cantoria de cantigas infantis convocando as crianças a participarem, cantando em tons altos e baixos, com músicas que as faziam dar gargalhadas. Os professores posicionaram as crianças sentadas em fileiras, separadas em fila das meninas e fila dos meninos. Os docentes acompanharam a apresentação atentos às movimentações das crianças, chamando-lhes a atenção quanto à conversa paralela (DIÁRIO DE CAMPO, 26/05/2022).

As falas de algumas crianças foram requeridas apenas ao final da apresentação, com a manutenção de um diálogo curto entre o palhaço e a criança escolhida para participar. A maior interação que houve foi quando o palhaço cantou músicas infantis e as crianças participaram cantando junto ou quando o palhaço fazia perguntas dirigidas a todas as crianças e elas respondiam de forma coletiva.

As atividades da Educação Infantil giram em torno do brincar, do interagir, de construir relações. As atividades de números 9 e 10 também trazem relação com a Plenarinha, pois

oportunizam às crianças, assim como previsto no guia da X Plenarinha, “experimentar atividades diversas como pintar, modelar massinhas, interpretar, cantar, dançar, que são proporcionadas às crianças seja em casa, no parque ou na escola o desenvolvimento de emoções, capacidade de entender e reagir às mudanças” (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 42).

Figuras 9 e 10 - Boneca e unhas postiças feitas com massinha de modelar

Figura 9



Figura 10



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nas atividades de números 9 e 10, que envolviam a brincadeira livre com massinha de modelar, o professor orientou a turma que eles poderiam conversar entre eles e brincar nos seus próprios grupos. As crianças se divertiram brincando com massinha e compartilharam suas ‘construções’, entre seus pares. Ainda que o guia da Plenarinha traga essa atividade prevista e bem encadeada em seus referenciais, é fácil perceber que as crianças não conseguiram entender que a atividade estava relacionada ao projeto.

As atividades 9 e 10 trazem à tona o fato de as crianças conferirem sentido às suas brincadeiras, objetos e cores, colaborando para a construção de um ideário de sociedade instituído acerca da comunidade em que vivem, ora imitando singularidades do mundo adulto (GUIA X PLENARINHA, 2022), como na imagem de número 10, na qual a criança usa a massa de modelar para representar unhas postiças, ou como na atividade 9, em que a criança representa, através da modelagem, um indivíduo. O Currículo em Movimento da Educação Infantil, em sua página 76, exhibe, no campo da experiência referente ao corpo, gestos e movimentos, a importância de a criança

realizar atividades com materiais diversos e de variados tamanhos para desenvolver a coordenação motora fina que envolva ações de alinhar, traçar, contornar vários tipos de papéis, empilhar, encaixar, rosquear, pinçar, recortar, colar, pintar, modelar com massa ou argila, montar quebra-cabeças, manipular grãos diversos, etc. (DF, 2022, p. 76).

No quadro 2, em que estão listadas as atividades desenvolvidas pela instituição relacionadas à Plenarinha, a atividade de número 20 parece distanciar-se da proposta da X Plenarinha. No entanto, assim como as atividades de números 9 e 10, a atividade mantém relação com o campo de experiência, da seguinte maneira: as crianças devem “realizar circuitos de locomoção: arrastar, saltar, pular com um pé ou com os dois; devem ter reconhecimento progressivo do próprio corpo em brincadeiras e jogos, assim como na interação com os outros” (DF, 2022, p. 76).

Com o avançar das observações, ficava claro que havia, na turma, crianças que podiam convocar, de certa forma, outras para participar das atividades ou até mesmo reivindicar acesso a situações que normalmente não eram permitidas dentro da rotina da sala.

Dentro das atividades de observação, na realização de uma atividade em folha de papel, referente à atividade 31, que teve início como proposta de desenho livre e, em seguida, foi direcionado para que as crianças desenhassem sobre a festa junina. O desenho foi feito após o ensaio da festa junina. Assim, a atividade foi entregue para todas as crianças da turma, após o professor perguntar o que elas mais gostavam na festa junina, a fim de conhecer suas preferências, comidas, dança ou brincadeiras. As crianças participaram uma a uma, falando seus interesses e algumas aproveitavam e diziam do que não gostavam na festa.

Figuras 11 e 12 - Desenho sobre a festa junina

Figura 11

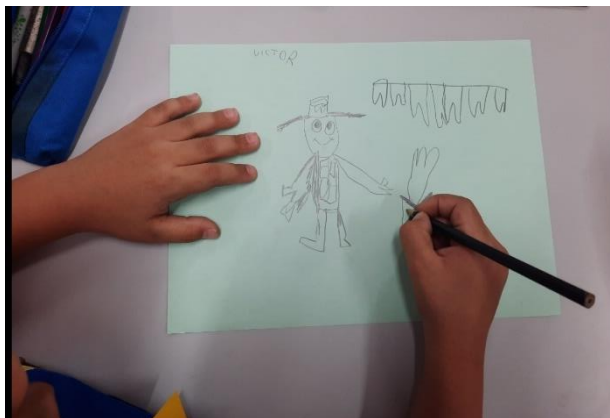


Figura 12



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Foi dada oportunidade para que todas as crianças participassem falando de suas predileções acerca da festa junina. Após essa conversa, o professor entregou papel colorido,

azul para os meninos e rosa para as meninas, para que desenhassem algo de que mais gostassem na festa junina. De um dos grupos surge uma pergunta que se repete numa constância impressionante, assim como as negativas reverberam na mesma proporção: “*Posso pintar com canetinha?*”, ao que o professor respondeu que “não”, “só com lápis de cor” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2022).

O que não passou despercebido foi que, em um dos grupos, uma das crianças prosseguiu pintando seu desenho com as canetinhas, como se não houvesse regras.

O surpreendente é que um colega do grupo acabava por beneficiar-se das benesses das meninas. No grupo ao lado, três outras crianças também estavam alegres, dando início ao uso de suas canetinhas quando foram interrompidas pelo professor que perguntou se ele tinha deixado pintar com canetinhas. O professor, então, alertou a turma para que não usassem canetinha, pois fura a folha, mas deixou que as crianças do outro grupo permanecessem usando o material almejado por todos. O fato é que nem todos reivindicavam esse ‘poder’. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2022).

O engajamento que algumas crianças demonstram desde cedo, de forma perceptível ou não, em suas falas, evidencia ser fundamental que todas as crianças tenham o direito a desenvolver sua cidadania, participando de situações que as levem a contestar, criticar, opinar, argumentar e solucionar problemas do cotidiano.

A forma mais relevante de expressão da cidadania se dá através da participação nos destinos da comunidade na qual os sujeitos se encontram inseridos. A cidadania, portanto, deve ser compreendida mais como um processo dinâmico, e não somente restrita a um conjunto padrão de direitos e responsabilidades. A participação de crianças consiste numa forma de inserção desses sujeitos na sociedade, não mais presa a estratégias e ações adultocêntricas. Portanto, uma cidadania possível para crianças passa a ser a de uma cidadania fundamentada na participação social (PÉREZ et al., 2008, p. 190).

Não podemos esperar que as crianças cresçam para que as ensinemos a pensar de forma crítica, de forma cidadã. Consideramos aqui uma alternativa que vem sendo dada às instituições de Educação Infantil a partir do projeto Plenarinha, que traz referenciais que podem colaborar na construção do planejamento do professor, desencadeando situações em sala que levem as crianças a participar de forma efetiva.

Importante reiterar que o material da Plenarinha, pensado para servir de guia aos trabalhos nas instituições educativas, tem por eixo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil (BRASIL, 2017) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DF, 2018). Todas as referências citadas acima estão fundamentadas em garantir que as crianças “tenham assegurado seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2017, p. 7), para que a proposta das

instituições de Educação Infantil promova [...] “renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens e, ainda, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular desta fase devem ter como eixos norteadores a brincadeira e as interações” (BRASIL, 2017, p. 18). No que diz respeito ao Currículo em Movimento, o documento enfatiza que “a organização do trabalho pedagógico” para o desenvolvimento infantil deve promover uma ação educativa adequadamente programada, objetiva e que oportunize observar o processo avaliativo, refletindo sobre ambientes, materiais e tempo, assim como o modo pelo qual as rotinas são pensadas no contexto pedagógico (DF, 2018, p. 33).

Verifica-se aqui que as atividades para a turma em questão, conquanto fossem pensadas baseadas na BNCC, muito de sua aplicabilidade em sala não trazia elementos que desencadearam a participação buscada por esta pesquisa. Isso porque, em um ambiente onde deveria acontecer o protagonismo infantil, tal qual proposto no Projeto Plenarinha, em diversas situações, vislumbrava-se o adulto no controle quase total das situações em sala, como se pode observar na cena a seguir:

O professor chega perto de uma criança e a questiona: “– *Quero saber que casa é essa que você fez aí? Tá desse jeito aqui?* (mostrando o modelo feito por ele). *A sua posição da folha tá certa?* O professor se aproxima de outra criança e diz: “– *O seu ainda vai dar, eu entendi sua lógica aí, eu entendi.*” Para outra criança pergunta: “– *E você, o que você quis fazer?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/03/2022).

A autoridade torna os adultos donos da situação vigente. Em sala, o professor detém o poder, direciona projetos propostos, atividades, escolhe brincadeiras, conforme suas convicções, e, muitas vezes, sem a participação das crianças, sujeitos de direitos, atores sociais, capazes de tecer críticas e comentários. Há que se dispensar cuidado com as crianças, mas esse cuidado não implica torná-las incapazes, sendo capacitadas para tão somente realizar ‘cópias’, sem lhes ser dado o prazer de, na tentativa, ‘errar’, começar, recomeçar. É preciso que elas possam se espelhar não apenas no docente, mas também em suas próprias ideias, que, ainda que os adultos as considerem ‘mirabolantes’, surgem do que a criança construiu por si só. “É essencial um fazer pedagógico que permita à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e suas potencialidades” (BARBOSA, 2008, p. 48).

Ainda que estejamos vivenciando um período em que se valorizam a criatividade e a autonomia dentro da proteção das instituições educativas, não se deixa de requerer a governabilidade, em certa medida, dos pensamentos, corpos e ações, na Educação Infantil, para dar a justa proporção à independência desse homem a ser formatado e disciplinado, moldando-o o tanto quanto menos possível ao papel de agente, mantendo, em certa medida, o papel do adulto controlador (REZENDE, 2015).

“-Vocês vão pegar isso aqui (Referindo-se aos pedaços de EVA – material emborrachado) e vão colar onde eu passar a cola aqui, vocês vão colar. Tá bom? Combinado!? Então, beleza! Pode pegar várias cores. Espera aí, espera aí! Deixa eu passar cola primeiro.” (Os outros grupos brincam com as peças de encaixe e conversam entre si) *“-Vocês podem colocar da cor que vocês quiserem, combinado!? Calma aí, deixa eu espalhar aqui.”* Então o professor pede para o Batman espalhar: *“- Espalha aí pra mim, ô, Batman.”* Moranguinho diz: *“- Eu sei espalhar.”* O professor segue falando com Batman. *“-Aqui também, ô!”* *Pode espalhar aí”*. A criança repete: *“- Eu sei espalhar também.”* (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2022).

Gobbi e Pinazza (2022, p. 14) sustentam que a criança, vista em suas possibilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, é considerada um ser ativo, capaz de participar do processo educativo com seus conhecimentos e experiências e de alcançar, progressivamente, a autonomia.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37)

Ser autônomo implica, o quanto antes, tornar-se independente e nos perguntamos: por que nos colocamos numa posição, enquanto adultos, de frearmos esse desejo nas crianças? Desprezamos o que elas fazem? Consideramos como certo e belo apenas o que parte do adulto? Ficamos refletindo se faz sentido vislumbrarmos produções tantas quantas sejam em uma sala de referência, num mural, todas iguais. Faria sentido?

Quando a criança solicita para si a capacidade de realizar algo proposto e ao lhe ser negada essa oportunidade, torna-se claro que “a criatividade, a imaginação, a curiosidade, a intuição, a originalidade, o pensamento divergente são comportamentos raramente estimulados” na instituição educativa (ROSAS, 1992, p. 31). Texto de Helm e Beneke (2007, p. 16) traz, de forma relevante, uma dinâmica, pautada no trabalho investigativo, que deve oportunizar às crianças “conhecimento e as habilidades necessárias para serem cidadãos produtivos”. Uma dinâmica como essa teria que se fazer presente nas salas das instituições de Educação Infantil de forma, no mínimo, generalizada, pois se às crianças não for dada a oportunidade de, por si sós, vivenciarem situações permeadas de momentos que ensejam a curiosidade e de encontrar a solução para seus questionamentos, elas não se enxergarão como indivíduos capazes de aprender e que podem alcançar o sucesso e, ainda, poderão julgar a instituição como um ambiente onde a criatividade é tolhida, na qual nada de interessante ou significativo acontece. E, ao final do percurso estudantil, corre-se o risco de sua criatividade tornar-se cristalizada.

Helm e Beneke (2007) consideram que uma sala de referência deve ser pautada em atividades que incentivem a reflexão por parte das crianças. Os autores reforçam que crianças que têm acesso a esse tipo de dinâmica apresentam mais facilidade para questionar, ir em busca de indivíduos adultos que possam lhes dar esclarecimentos e, ainda, têm mais desenvoltura para utilizar recursos ao seu dispor.

Ao propor atividades em sala, o professor pode abrir mão do desejo da perfeição? Fato é que muitas vezes nos deparamos com um propósito, enquanto docentes, de termos atividades que beirem a perfeição, não para as crianças, mas para os adultos, sejam eles os responsáveis pelas crianças ou adultos que circulam pela instituição educativa. Os murais espalhados com tarefas um tanto quanto semelhantes enchem os olhos e esvaziam a criatividade das crianças que vão do entusiasmo ao desânimo ao verem suas possibilidades de expressão minoradas, como se observa na cena seguinte:

*“-Como é que vocês acham que dá pra montar uma casa?” Uma criança responde: “- Bota lá em cima do quadrado.” O professor fala para a criança: “-Faz aí do jeito que você achar que vai ficar legal.” “- Num tá faltando nada, não, nessa casa?” (Fala o professor) Uma outra criança responde: “- A porta!” “- E a janela.” O professor prossegue perguntando: “- E não tá faltando mais nada aí não, pra fechar o quadrado?” Uma criança fala: “- O chão!” O professor indaga se a criança usou o quadrado e o triângulo para fazer a casa e a criança responde afirmativamente, balançando a cabeça. *Virou uma casa?* Pergunta o professor, que pergunta de novo: “-Virou uma casa!?” Algumas crianças respondem: “- Siiim!” Uma criança fala para a turma: “- A gente pode fazer uma casa do seu jeito.” (DIÁRIO DE CAMPO²⁰ 30/03/2022)*

Figuras 13, 14 e 15 - Atividade desenvolvida em sala

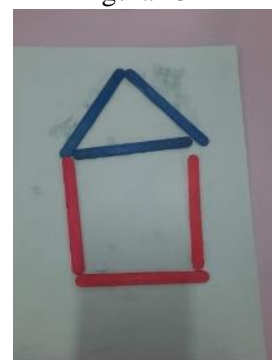
Figura 13



Figura 14



Figura 15



Fonte: Arquivo da pesquisadora

²⁰ Atividade proposta a partir da leitura da história ‘Tarsilinha e as formas’, de Patrícia Engel.

Cabe pontuar que, durante a realização da atividade, teria sido interessante disponibilizar os palitos e outros materiais para que as crianças elaborassem a construção de suas ‘casas’ para além do descrito na obra “Tarsilinha e as formas”. As crianças poderiam circular entre os grupos, fazendo circular as ideias, ampliando-as. O livro não seria descartado, sua ideia inicial também não, mas dar-se-ia oportunidade para as crianças irem um pouco além. Poderiam, em suas obras, estampar seus desenhos que contribuiriam com o cenário de suas elaborações.

A instituição educativa observada lista, em seu projeto político pedagógico, três projetos²¹ que definem as estratégias que direcionam os trabalhos a serem realizados junto às crianças. Ficou claro que houve, de certa forma, maior engajamento em relação à aplicabilidade do Projeto Plenarinha, não havendo indicativo de envolvimento nos demais projetos constantes do PPP.

Segundo Barbosa e Horn (2008), engajar-se em trabalhos com projetos não evidencia que serão proporcionadas às crianças atividades dinâmicas que mantenham a sala ativa, uma vez que, geralmente, as tarefas são meramente utilizadas como um meio para estimular as crianças. Nos murais e portfólios tem-se um desfecho admirável, mas que derivam, muitas vezes, de processos segmentados, pobres, que se iniciam baseados em um discurso de pluralidade e duram simplesmente o período de sua execução. Há de se considerar, ainda, o fato de que, como bem pontuado por Tonucci (2003), citado por Mazzei et al. (2020, p. 144), o fato de “as crianças assumirem uma posição secundária nas práticas pedagógicas apresentada nas escolas, ao não serem consultadas na elaboração de proposições metodológicas que as envolvem.”

Nessa perspectiva, é preciso poder experimentar e usar a imaginação, transitar pelas artes, por diferentes linguagens com intencionalidade pedagógica, com atividades pensadas para as crianças, que as deixem agir com criticidade, que as façam ir em busca de soluções, que as façam usar de praticidade, conforme reforçado pelo guia da X Plenarinha (DF, 2022, p. 18):

Tantas vezes ficamos preocupados que as crianças tenham momentos desocupados, então nos esforçamos para ocupá-las... Atividade, atividade, atividade, é o que chamo, ironicamente, de falso ativismo pedagógico. E em meio a tantas atividades, a necessidade de um olhar observador, de uma escuta sensível... e principalmente, de respeito pela criança, por sua criação. Se as atividades envolverem a possibilidade de experimentar linguagens, materiais, de a criança se descobrir e expressar com autenticidade... Reitero que arte e cultura não são apenas áreas de conhecimento, demandam também experiência e experimentação. Em diálogo com a imaginação e

²¹ Projetos: O brincar como direito dos bebês e das crianças; Alimentação na Educação infantil: mais que cuidar, brincar e interagir; Projeto Taguatinga Plural e Cultura da paz.

com a emoção. É preciso não curricularizar a arte, mas vivê-la. As crianças são arte!
(DF, X PLENARINHA, 2022, p, 18)

Concorda-se com Agostinho (2015) que seria favorável que as instituições educativas tomassem para si ensinamentos da Sociologia da Infância, que tem um olhar voltado para a legitimação da colaboração das crianças para a sociedade, atentando, em especial, para sua cooperação no que tange aos aspectos da rotina institucional de acordo com a qual se tende a passar grande parte do tempo.

Nesse contexto, a Plenarinha se apresenta como “um instrumento potencializador da interação criança-adulto e criança-criança” (DF, X PLENARINHA, 2022, s. p.). De fato, acontecem, diariamente, na instituição de Educação Infantil, incontáveis situações nas quais há interação criança-adulto, criança-criança, mas que se esvaem muitas vezes sem a devida atenção a ser dada.

O ambiente da Educação Infantil não tem se distanciado de outros tantos, seja do ensino fundamental que trata com crianças um pouco maiores, em se tratando da autoridade silenciadora. A criança dificilmente tem a liberdade para se extasiar, pois, geralmente, vê-se contida.

Nos registros do diário de campo também se notaram falas das crianças tais como “*Eu sei espalhar*” e “*Pampam*”, as quais requeriam espaços de fala, sendo, entretanto, desconsideradas. No primeiro exemplo da fala de uma criança, vê-se o desejo da liberdade de expressão, de participar, de ser criativa, de poder usar a imaginação. Trata-se de um pedido para que seja reconhecida sua capacidade de execução, ainda que reconhecida enquanto ser criança. Por que cercar as crianças por impossibilidades? Precisamos de fato direcionar a fantasia e a imaginação das crianças, monitorando-as, direcionando-as, muitas vezes, à insegurança e falta de motivação? É preciso lembrar que “nossas crianças têm direito a desenvolver curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (BRASIL, 2009, p. 21).

A segunda fala entre aspas, “pampam”, é quase que um código silenciador, sem querer fazer uso do exagero linguístico. Esse termo foi usado em alguns momentos em que foi solicitado o silêncio das crianças. O docente iniciava batidas de palmas seguidas do som “pamparamram” e as crianças respondiam: “pampam”, também batendo palmas e, em seguida, tinha-se o silêncio.

Por que não conseguimos ouvir as crianças? Para onde achamos que as estamos conduzindo nesta nossa semi-consciência, arrastados e vítimas também que somos de uma sociedade adormecida na sua crueldade de tratamento inumano? A alma, a essência das nossas crianças - filhos, alunos, etc.- e da nossa criança interior, está abafada [...] Quando defendo a importância de dar voz às crianças, sustento que elas estão permanentemente falando, dizendo, expressando, por inúmeros meios, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência

de fazê-lo [...] Quando defendo um lugar para a voz das crianças e outro para a compreensão dessas mensagens por parte dos adultos, quero enfatizar a urgência de termos, por alguns momentos, a tempestade, o trovão que o mundo externo massificado vem troando para paralisar a essência profunda de cada um de nós; a urgência de retomar contato com nosso ser mais profundo, com nossas imagens interiores, ao nos vincularmos às imagens expressivas das crianças à nossa frente; a urgência de ouvi-las e ouvirmo-nos para ressignificar, recriar, transformar os nossos cotidianos de forma mais significativa e digna (FRIEDMANN, 2011, p. 29-31).

À criança deve ser oportunizada uma aprendizagem como um todo, sem nos esquecermos de que ela traz consigo uma história familiar, anseios, desejo de descobrir, desejo de fazer e de fazer sozinha, desejo de compartilhar com o adulto docente e outros adultos que compõem a instituição, de sentir confiança no professor que estará com ela durante o período em que estiver na instituição educativa. “Adultos e crianças atuam cotidianamente como atores sociais ativos que se humanizam, inclusive por meio de experiências que estabelecem nos espaços e tempos do contexto educacional” (FILHO, 2008, p. 98).

E é dentro desse espaço institucional que também se dão as demonstrações de poder, de aproximação, de sensibilização ou não diante das demandas das crianças. Nesse contexto, o adulto, que, porventura tenha se deixado ‘impactar’ pelo fator positivo de estar envolto nas atividades da X Plenarinha, pode trazer à luz o objetivo da I Plenarinha que muito nos aproxima das interações e aprendizagens que devem acontecer na Educação Infantil.

Já a I Plenarinha trazia como objetivo “compreender as percepções das crianças, os diferentes pontos de vista, ideias e sugestões, sobre o que aprender e fazer na escola” (DF, I Plenarinha, 2013, p. 4), admitindo, assim, que as crianças são competentes, podem ser atuantes, produzindo e compartilhando cultura, sendo capazes de estarem envolvidas de forma direta em sua aprendizagem, ‘reivindicando’ o respeito ao direito de serem crianças.

Uma criança fala que queria ser a uva e o professor diz que só tem uva pra uma pessoa. “- Então, pessoal, a gente precisa fazer silêncio, eu vou colocar uma música aqui no celular, a música é baixa, pra vocês dançarem na hora que eu colocar pra tocar. Vocês que não receberam as frutas vão receber depois, tá bom!? Pessoal!” O professor bate palmas pra que as crianças o sigam e façam silêncio. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/04/2022).

Reivindicar é o mesmo que pedir. Quando precisamos reivindicar é porque, provavelmente, não nos está sendo oportunizado ou não nos está sendo dado o que nos é de direito.

A palavra participação traz, em sua formação, a palavra ação. Participar requer mesmo ação. As crianças deveriam agir, assim como requerem, não para se tornarem, aos olhos de alguns, apenas atuantes figurativos em trabalhos de muitas mãos. Não raro, as produções são

executadas por adultos, que imprimem suas ideias ou mesmo atuam na sua confecção, e, posteriormente, as crianças veem seus nomes surgirem como figurantes no ato final.

Figuras 16 e 17 - Atividade – Dança das frutas

Figura 16



Figura 17



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O guia da X Plenarinha assim coloca a questão:

Chegamos ao ponto, nas escolas, de impedir a livre expressão corporal das crianças na dança, a fruição do movimento, limitando-nos a ensinar coreografias encomendadas para festas; ou então a determinar as cores que devem usar em desenhos já prontos, impedindo seu gesto de expressão estética e subjetiva (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 18)

A atividade ‘A dança das frutas’ foi pensada a partir da proposta do Projeto Plenarinha. Teve por tema gerador a obra de Tarsila do Amaral “O vendedor de frutas” e foi desenvolvida com base na criação de uma tabela listando as frutas de predileção da turma. O professor fez a leitura do texto ‘Baile das frutas’ e mostrou para as crianças as tiaras que seriam utilizadas no dia da dança das frutas.

As crianças foram direcionadas ao pátio onde o professor explicou como se daria a brincadeira. O pátio é grande e traz uma pequena área coberta, na qual as crianças foram acomodadas. O professor separou as crianças em dois grupos, um grupo participaria primeiramente da dança e o segundo grupo observaria os demais. Em uma atividade anterior, o professor relacionou, através de um gráfico, qual fruta favorita de cada criança presente.

O professor explicou para as crianças que, à medida que ele fosse lendo o texto “Baile das frutas” e indicasse o nome da fruta trazida pela criança em sua tiara, a criança levantaria

do círculo e iniciaria a dança com seu par de fruta designado pela fala do professor. O círculo ia sendo tomado pelos pares de ‘frutas dançantes’, até que o professor parasse de tocar uma música, que ele acionava de seu aparelho celular (DIÁRIO DE CAMPO, 08/04/2022).

As crianças se divertiram com essa atividade e interagiram durante a brincadeira. Deram muitas gargalhadas ao iniciar a dança com os pares, enfim, envolveram-se, pois, além de ser uma atividade ao ar livre, possibilitou interação entre a turma. A esse respeito, contudo, Marques (2019) traz uma consideração importante, ao salientar que “compreender a dança como expressão é também acreditar na possibilidade de a criança ser autora de suas danças, ou seja, possibilitar que ela crie, invente, componha” (MARQUES, 2019, p. 18).

Assim, requerer a participação das crianças na atividade, partindo da lista de preferências de frutas da turma, que comporiam a tiara que cada criança usaria e, ainda, listar as impressões da turma acerca do que considerava ser a dança, bem como deixar que cada par decidisse como iria apresentar sua dança no ‘baile das frutas’ teriam sido uma oportunidade para dar espaço à escuta das crianças, suas opiniões e ideias, para um efetivo engajamento delas. Segue abaixo trecho referente à atividade:

O professor inicia: “– O baile das frutas, beleza!” (Algumas crianças riem). “–Eu vou...” O professor chama pela criança A²²: “–Ei, tem que prestar atenção aqui, senão não vai entender a brincadeira. Eu vou começar a contar aqui a história do baile das frutas. Quando eu for falando o nome das frutas, uma fruta vai dançar com a outra. Por exemplo, se eu falar assim: O caju dançava com a pitanga. Quem é a pitanga? A pitanga é a criança A. Vamo lá! Se o caju dança com a pitanga, quem vai dançar com quem?” A criança B responde: “– Eu!” “–Quem é o caju?” (O professor pergunta). “–O caju é você, eu te falei que o caju é você. (Falando com outra criança). “–Pega no braço do colega e vai dançando, vai dançando.” (As crianças caem na gargalhada) “–Senta lá de novo! Olha só, eu vou repetir aqui todas as frutas, beleza!?” “–‘B’ é a jaca, e a criança C é a carambola, a criança ‘D’ é a laranja, a criança ‘E’ é a banana, a criança ‘F’ é o caju, a criança ‘G’ é o limão. Olha pra mim! Você é a goiaba. ‘A’ é a pitanga, a criança ‘H’ é... Presta atenção! Galera. Presta atenção, presta atenção! A criança ‘H’ é a ameixa, a criança ‘I’ é a uva, jabuticaba. Desculpa, a criança ‘I’ é a jabuticaba, a criança ‘J’ é a manga, a criança ‘K’ é o abacaxi, a criança ‘L’ é o abacate e o ‘M’ é o mamão. “–Vem cá!”, chamando outra criança. “–Você vai ser a uva, vem cá.” (As crianças conversam entre si). Uma criança fala que queria ser a uva e o professor diz que só tem uva pra uma pessoa. “– Então, pessoal, a gente precisa fazer silêncio, eu vou colocar uma música aqui no celular, a música é baixa, pra vocês dançarem na hora que eu colocar pra tocar. Vocês que não receberam as frutas, vão receber depois, tá bom!? Pessoal!” O professor bate palmas pra que as crianças o sigam e façam silêncio. “–A gente não pode falar alto porque tá tendo...” (“–Aula!”, completam as crianças). “–Deixa eu tirar uma foto aqui das frutas. Pessoal, vocês vão fazer silêncio, pra poder escutar a música, certo? Pessoal, vamo lá, olha só, olha só! Quando eu falar o nome das frutas, vocês vão levantar e vão fazer o quê?” As crianças respondem: “– Dançar!” “–Pessoal, ó, precisa escutar a música!” [...](DIÁRIO DE CAMPO, 08/04/2022).

²² Como há a menção a várias crianças, optou-se por nomeá-las com letras, seguindo a ordem de sua menção.

Certamente estaríamos falando de participação infantil, se às crianças tivesse sido dada oportunidade para desenhar as frutas que comporiam suas tiaras, que dessem sugestões sobre como poderiam ser as tiaras, traçando seus próprios modelos.

Seguem abaixo alguns exemplos de atividades que não oportunizaram a participação efetiva das crianças em sala. Nas figuras 18 e 19, sob a orientação do professor, as crianças construíam carrinhos de rolimã.

Figuras 18 e 19 - Atividade – Carrinho de rolimã

Figura 18



Figura 19



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A atividade com carrinho de rolimã foi planejada dentro das ações da X Plenarilha prevendo práticas artísticas, tais como recorte, colagem, pintura com tinta. Era uma oportunidade para desenvolver habilidades e “levar a criança a perceber a beleza e originalidade de sua própria produção” (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 17). Para tanto, em vários episódios em que se deu a execução da atividade proposta, teria sido “fundamental que os adultos refinassem o olhar e percepção acerca do brincar e da expressão artística das crianças, deixando-se afetar pelo que vê, tornando-se cada vez mais capazes de uma leitura das dimensões visíveis e invisíveis que o brincar e a arte podem revelar” (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 19).

Em alguns momentos, a originalidade, tarefa destinada às crianças, esvaiu-se em direcionamentos do tipo: “pegue os retalhos do emborrachado (EVA), cole aqui, pinte o carrinho de rolimã aqui” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2022), com a cor determinada pelo adulto. O que queremos em termos de perfeição a ponto de não considerarmos o pensamento criativo da criança? Em que medida a criança poderá se autoavaliar, se a todo momento se vê ‘levada’ a seguir um roteiro orientado?

Nada é mais enganador na avaliação dos métodos educativos do que o simples êxito ou fracasso acadêmico. O êxito pode meramente significar que uma criança encontrou ser o da subserviência o caminho mais fácil para lidar com um determinado professor, ou certo assunto, ou com a educação como um todo, uma boca sempre aberta com os olhos fechados, ou um engolir tudo sem inspeção crítica. Isso é falso, pois significa a existência de uma completa negação de dúvidas e suspeitas muito concretas. Tal estado de coisas é insatisfatório no que diz respeito ao desenvolvimento individual, mas é a matéria-prima para um ditador. (WINNICOTT, 2022, p. 189).

Para Lilard (2017), Montessori trouxe excelente contribuição no que se refere ao trabalho com crianças na Educação Infantil, devendo o ambiente da instituição educativa favorável ser aquele em que a criança é incentivada a realizar atividades com o mínimo de interferências possível dos adultos. Montessori percebeu que

a criança precisa de liberdade para desenvolver a criatividade, para selecionar o que a atrai em seu ambiente, para se relacionar com isso sem interrupção e pelo tempo que desejar, para descobrir soluções e ideias e escolher uma resposta própria e para comunicar e compartilhar suas descobertas com os outros conforme queira (LILARD, 2017, p. 41).

A criança anseia que a deixem agir, que a deixem 'errar', se assim o consideram, pois, para que se desenvolva, para que cresça, faz-se necessário que lhe seja dada autonomia para empreender.

O anúncio da ida ao parque e já chegar à instituição educativa sabendo que o dia do parque era o dia presente causava expectativa nas crianças. A noção de tempo - ou melhor dizendo - da passagem do tempo na sala e a percepção de que a hora do parque se aproximava eram verbalizadas por algumas crianças e viravam coro na boca das demais.

Figuras 20 e 21 - Brincando no parque

Figura 20



Figura 21



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Algumas indagações circundavam para além do que as crianças compreendiam sobre o Projeto Plenarinha, como, por exemplo, buscar perceber as impressões acerca dos conhecimentos que o docente trazia consigo das Plenarinhas anteriores. No desenvolvimento da atividade no parque, não houve demonstração de familiaridade com as edições precedentes, tampouco foi delineada alguma conexão com a edição atual.

A VI Plenarinha, vigente no ano de 2018, trazia por tema “a importância do brincar, que constitui um processo de aprendizagem, e por objetivo vivenciar o brincar, a brincadeira e o brinquedo como meio para aprender, desenvolver e expressar-se de forma integral” (DF, VI PLENARINHA, 2018, p. 6 - 7).

Vivenciamos de perto as aprendizagens das crianças no parque, as trocas, os segredos, as permissões ou não de compartilhamento. Sorrisos, semblantes tristes, desejo de ficar e de sair, vontade de brincar e de não brincar mais. O querer companhia e o querer ficar só misturando-se aos brinquedos, parte importante do processo. Brinquedos disponibilizados pela instituição educativa; baldes, pás, forminhas para areia. Se não fosse o chamado do professor, as crianças ficariam ali horas a fio, entretidas em suas casas, com bolos, pães, ‘suas famílias no parque’, a caça ao ladrão imaginário, ao policial que por ora podia ser ladrão. A brincadeira no parque envolvia o jogo imaginativo que, segundo Kishimoto (2017), inclui crianças ou parceiros que inserem coisas inanimadas, bichos e indivíduos que não podem ser vistos naquele instante. Nessa direção, Vieira complementa ressaltando que

é difícil descobrirmos uma criança que esteja “brincando de faz de conta” sem que nos sintamos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que nos causa é que as cenas se desenrolam com fluidez, os objetos assumem o significado necessário ao contexto, os papéis são desempenhados com clareza: a menina se torna mãe, tia, irmã, professora; o menino se torna pai, índio, polícia, ladrão, sem ‘script’ e sem diretor. Sentimo-nos como diante de um mini-teatro, onde papéis e objetos são improvisados. (VIEIRA, 1978, p. 63 - 64).

O guia da X Plenarinha em suas páginas 24 e 25 esclarece que

as DCNEI (BRASIL, 2009, art. 9º, IX) orientam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, devem promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”. Se nos perguntassem onde está a arte no nosso Currículo, possivelmente seríamos tentados a responder de imediato que está em “Traços, sons, cores e formas”. No entanto, é possível encontrá-la em todos os campos de experiências. (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 24-25).

As brincadeiras e muito do diálogo que as acompanhou poderiam servir como ‘bússola’ ao trabalho docente, pois muito do que se ouve e vê durante o movimento das

crianças no momento da brincadeira é passível de dar intencionalidade ao trabalho pedagógico em sala. A brincadeira às quais assistimos e as conversas que se esvaíram, por vezes, permitiram-nos entrar num mundo particular. Contudo, não raro, esses momentos eram deixados de lado, perdiam-se, não obstante fossem momentos preciosos, singulares. “Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de evolução das crianças em grupo e de cada uma em particular, registrando suas aptidões de uso das linguagens, de seus saberes sociais e recursos emocionais que dispõem” (BRASIL, 1998, p. 28).

2.5.2 A roda de conversa

É hora da roda!
 Arruma essa roda!
 Na roda, conversa?
 Chega pra lá!
 Podem parar!
 Psiuuu, silêncio!
 Eu quero falar!
 Quem é que não quer?
 Quem sabe quem manda?
 É hora da roda
 Vamos conversar!?
 Fala criança!
 Me deixa falar!!
 Fala depressa!
 Me deixa pensar...
 A roda expressa...
 O que mais a frente,
 De repente, poderemos criar!

(Isabel C. G. de O. Huhn, 2023)

A rotina, sistematizada de forma a propiciar o direcionamento das atividades diárias que acontecem na instituição educativa, faz parte da organização pedagógica da Educação Infantil (BARBOSA, 2008).

O Currículo da Educação Infantil salienta que a rotina é tão somente um dos elementos que integram o dia a dia na instituição. Normalmente, compreendem a rotina ações como “recepção, roda de conversa, calendário, clima, alimentação, higiene, atividades de pintura e desenho, descanso, brincadeira livre ou dirigida, narração de histórias, entre outras ações” (DF, 2018, p. 34).

Dentro da organização da rotina da turma, aguardei, de certa forma, ávida, por ouvir ‘transitar’, tanto na fala do docente quanto das crianças, algo sobre o Projeto Plenarinha. Entusiasmo, dúvida, ansiedade... algo que demonstrasse que a presença do Projeto se fazia presente na rotina da sala. Todavia, isso não ocorreu.

Em questionário aplicado para verificar a compreensão docente acerca do Projeto Plenarinha e inquirindo qual a opinião do professor em relação ao Projeto, o docente afirmou que “*a proposta é excelente, a organização do caderno orientador e as temáticas são fundamentais*” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/10/2022). Percebemos aqui um hiato na fala do docente que não trouxe elementos que pudessem ilustrar as contribuições que, porventura, o Projeto Plenarinha vinha estabelecendo na rotina da turma. Dando sequência à questão, o professor concluiu sua opinião dizendo que “*a estrutura e a logística do evento é ruim.*”

Temos, na fala do professor, unidades importantes do Projeto Plenarinha: a proposta, o caderno orientador e a temática; a estrutura e a logística, que tem relação com a fase da culminância do Projeto, mas o docente demonstrou um discurso generalista, sem direcionar a intencionalidade da excelência do Projeto a algo feito na sala de referência ou em que momento a organização do guia da X Plenarinha refletiu nas atividades propostas e se o fato de se referir às temáticas teria a ver com as edições anteriores e atual da Plenarinha ou se apenas se referia à X edição. Além do mais, podemos questionar: em que contexto as temáticas seriam fundamentais? Quando no planejamento ou no desenvolvimento das atividades? No momento da roda de conversa ou no momento da escuta?

Perguntado se considerava que a comunidade escolar tinha conhecimento sobre o Projeto Plenarinha, o professor respondeu que “*a comunidade escolar possui pouco conhecimento sobre o Projeto Plenarinha*”. As crianças fazem parte da comunidade e pudemos comprovar que, de fato, carregavam pouco conhecimento a respeito do Projeto. Acreditamos que aqui, como comunidade escolar, o docente estaria considerando também os adultos da comunidade, pais ou responsáveis.

Sobre o conhecimento da comunidade e referindo-se aos adultos, o professor não relatou se a equipe diretiva destinara algum momento para repassar à comunidade escolar informações em relação ao Projeto ou se ele, enquanto regente da turma e em reunião com os pais, tratara do tema.

Uma outra questão que o docente respondeu foi se as estratégias trabalhadas em sala eram pensadas no sentido de valorizar a participação infantil, no que o docente afirmou que “*contemplar o protagonismo infantil é o principal propósito para essa etapa educacional*”,

sendo assim, segundo ele, “*todas as ações são pensadas com base no Currículo em Movimento da Educação Infantil*” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/10/2022).

Apesar de afirmar que as estratégias eram pensadas com a finalidade de valorizar o protagonismo infantil, muitas das atividades propostas demonstravam ‘prestigiar’ a escolarização, visando à instrução escolar, como demonstram as figuras de 22 a 25:

Figuras 22, 23, 24 e 25 - Atividades xerocopiadas e uso do livro didático

Figura 22



Figura 23

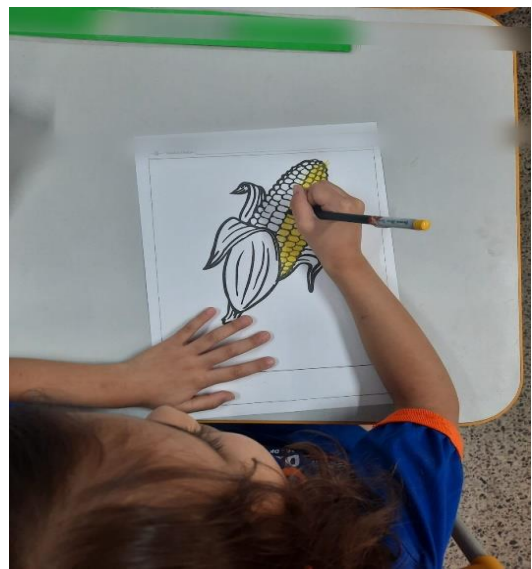


Figura 24

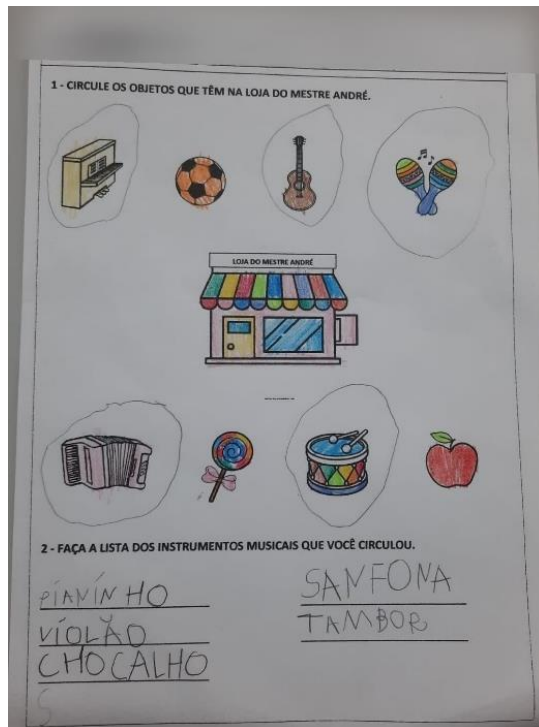
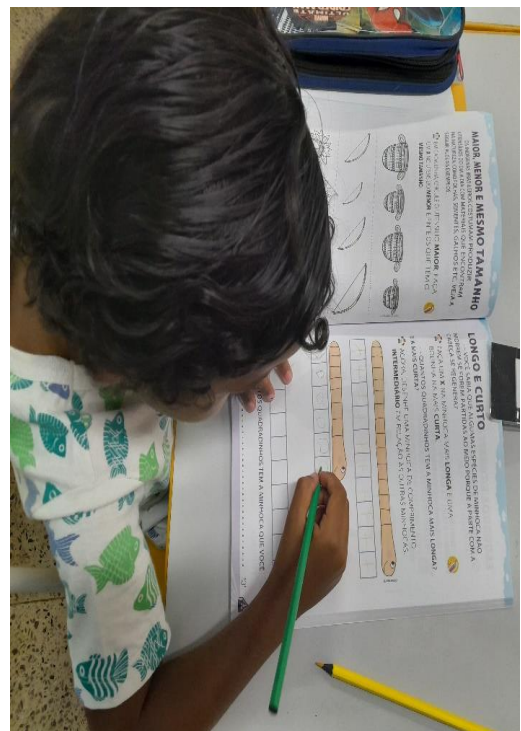


Figura 25



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Daí a importância da roda de conversa na Educação Infantil que, pensamos, poderia ser uma oportunidade de surgir o tema do Projeto Plenarinha. Isso porque, na roda, o docente teria a possibilidade de, aos poucos, apresentar o Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como o projeto em que as ações da turma circundariam, no caso, o Projeto Plenarinha.

A VII Plenarinha, cujo tema era Brincando e Encantando com Histórias (DF, 2019, p. 17), relata que a roda de conversa já se fazia presente em épocas remotas, conforme narrativa abaixo:

As pessoas se reuniam, formavam uma roda e contavam histórias. No meio da roda, logo passou a existir o fogo. As pessoas observavam a fogueira e eram capazes de imaginar imagens que surgiam em meio às chamas. E provocavam a imaginação a partir das sombras que surgiam na escuridão iluminada pela fogueira [...] A roda era o momento propício para o encontro, para a troca de olhares, para contar e ouvir histórias. As pessoas se reuniam para compartilhar as descobertas, aventuras e saberes. A roda propiciava o vínculo entre as pessoas e dava vazão às inúmeras histórias que fluíam entre cada membro do grupo, de modo particular e único. A roda era permeada por palavras que se encontravam no enredo das histórias. Ao contar histórias, as pessoas compartilhavam generosidade e ensinamentos. A partir da observação do mundo, elas elaboravam uma narrativa que envolvia a todos, abstraindo a realidade e reconstruindo por meio das histórias que eram contadas.

A roda de conversa se apresenta como significativo ambiente comunicativo, no qual as crianças têm oportunidade para colaborar quanto à escolha da temática a ser discutida, para que assim conversem sobre o que gostam, sobre o que pensam e sentem. “As aprendizagens consolidadas na Educação Infantil perpassam diversas especificidades implícitas no ato de cuidar e educar de maneira indissociável, o que implica ouvir as crianças, suas angústias, incertezas e ideias” (BERTONCELI, 2016, p. 104-105).

A roda na turma tinha início para checagem da rotina do dia, desde a chegada à instituição educativa, perpassando pelas atividades diárias, como brincar com a massinha ou lego, ir ao banheiro/beber água, fazer atividade xerocopiada ou no livro didático, brincar com os brinquedos de forma livre, dia do parque, dia da quadra, até a hora ir embora para casa. Foram poucos momentos em que a roda de conversa se fez roda de fato, no sentido estrito da palavra. Na maioria das vezes que as crianças foram reunidas para os momentos na roda, esses momentos se deram com elas sentadas em seus lugares, seja pelo argumento de que havia muitas crianças em sala, o que dificultaria a organização da roda, seja pelo fato de o dia estar frio ou chuvoso, justificável, seja ainda pelo fato de não se organizar a roda devido às demandas da rotina diária.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e

descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

Cabe mencionar ainda que as crianças geralmente se organizavam prontamente para a organização da roda, pois era um momento esperado por elas, conforme se observa na imagem a seguir:

Figura 26 - Crianças organizando a roda de conversa, após solicitação do docente



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Houve alguns poucos momentos em que foi dada a palavra a cada uma das crianças para que falassem, como, por exemplo, o que haviam feito num final de semana, ou qual brincadeira predileta, mas pouco ou quase nada de espaço se abria para opiniões, ideias, planos e planejamento conjunto.

Trazendo mais um posicionamento do docente, colhido após coleta do instrumento de dados, se o professor considerava como fator importante na formação das crianças, a escuta, o diálogo e a participação, visando ao desenvolvimento crítico, o docente se posicionou da seguinte forma: *“busco ofertar espaço e oportunidade de fala para as crianças é relevante para ampliar o repertório das vivências e do ambiente social no qual elas estão inseridas”* (DIÁRIO DE CAMPO, 05/10/2022).

Em que pese o fato de o docente demonstrar ter consciência da importância da fala das crianças, poucos momentos, seja durante a realização das atividades ou durante a rodinha, foram dedicados à escuta, diálogo e participação, considerando o que Barbosa e Voltarelli (2020, p. 3) afirmam que *“a criança tem muito a dizer, a expressar, sendo importante o tempo que se dispõe para escutá-la de forma sensível e respeitosa. Realizar essa*

escuta qualificada é o grande desafio para os adultos que interagem diretamente com as crianças.”

No dia 22 de março, conforme relato abaixo do diário de campo, as crianças demonstravam empolgação, pois o professor havia feito a leitura da história “Tarsilinha e as formas”, de Patrícia Engel, e elas se sentiam dispostas a participar:

Em alguns momentos as crianças entusiasmavam-se e gritavam todas ao mesmo tempo, nomes diversos de formas geométricas, bastava que o professor sinalizasse que ia perguntar algo. O ideal seria que o professor já demonstrasse como se daria a participação das crianças, evitando o estresse no ambiente, pois não dava pra saber qual criança estava falando de fato no instante da reivindicação do professor (DIÁRIO DE CAMPO, 22/03/2022).

Figura 27 - Crianças na roda de conversa



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Mesmo em uma turma de Educação Infantil, propor questões para as crianças a partir de um texto lido parece funcionar como fator impulsionador de aprendizagem. O professor a todo momento perguntava quem sabia dizer o nome das formas geométricas que o livro trazia ou questionava quem sabia falar qual nome da obra de Tarsila do Amaral que eles tinham visto no dia anterior, ao que uma criança respondeu: “*Abaporu!*” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2022). Ariel era uma criança esperta e muito participativa, tinha um ótimo vocabulário e estava sempre atenta às perguntas. Com sua atitude, ela acabava por incentivar outras crianças a participar, já que, por ouvi-la responder, engajavam-se em participar também. Essa participação se dava num desenrolar de outros exemplos, com crianças esforçando-se para lembrar o nome de uma outra obra de arte, atividade que poderia ter sido aqui expandida pelo próprio docente, ampliando o leque de conhecimento das crianças. Outras falavam já terem visto alguma obra de arte na internet. Dessas falas espontâneas, poderia também ter surgido o tema da Plenarinha, que trata da Arte, ou seja, desperdiçou-se aqui mais uma excelente oportunidade de debate com as crianças.

Compreendendo a importância da visão docente e ampliando os relatos do instrumento de coleta de dados, trazemos, também, a opinião do professor sobre participação infantil, voz e escuta das crianças, com vistas à formação de cidadãos críticos. Questionado se as crianças participavam das ações que são propostas dentro da instituição, em especial, na sala de referência, o professor respondeu que “a *participação das crianças acontece de maneira efetiva*” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/10/2022). Complementou dizendo ainda que “*as ações propostas no planejamento pedagógico são conduzidas para a sala de referência, colocando em primeiro lugar a criança como protagonista das ações realizadas.*”

Tomando aqui como ponto de análise a rodinha, havia, perceptivelmente, por parte das crianças o desejo de participar, de falar, mas a roda de conversa, muitas vezes, limitava-se a um roteiro pré-estabelecido pelo professor. Seguir um roteiro que transita por explicitar em que se resumirá a rotina do dia não dá a criança oportunidade de se desvencilhar desse *script*, o que vai na contramão do que sustenta Bertoni (2016, p. 105-106):

Os desvios e rupturas que as crianças promovem na tentativa de dizer o que estão pensando, contar uma experiência, falar sobre o que estão sentindo, interpretados como tentativas de “fugir” do tema que é proposto pelo docente na roda, são bastante frequentes nas rodas de conversa [...] Ao ‘tirar’ da criança o direito à fala livre, nega-se a espontaneidade, criticidade e capacidade de argumentação.

Conforma aponta Mello (2005, p. 24), tais questões são essenciais para “formação da identidade, da inteligência e personalidade da criança.”

Partindo do relatado acima, podemos nos questionar se, de fato, as crianças estavam sendo colocadas como protagonistas das ações realizadas, cabendo ao docente refletir sobre suas práticas a partir do que já tenha trabalhado junto às crianças, pois muitas vezes a essência das atividades se repetiam. Além disso, a organicidade dada à forma como seriam realizadas as ações frequentemente se dava da mesma maneira, sendo os silenciamentos e atropelos didáticos, de algum modo, reforçados, o que poderia sinalizar que as práticas precisariam ser revistas e, neste caso, poderiam ter tomado por base sugestões do caderno orientador da X Plenarilha.

Interpelado quanto ao fato de, muitas vezes, em uma turma, encontrarmos crianças que gostam de participar mais do que outras, e de que forma, ele, enquanto docente, agiria para que todos pudessem se sentir à vontade para exercitar sua participação em sala ou nas atividades da instituição educativa, o professor respondeu que cada criança possui sua singularidade, com várias realidades sociais. Acrescentou que algumas crianças possuem a autoestima mais elevada que outras e que, na escola, o principal movimento é propor para todas as crianças o tratamento igualitário. O professor afirmou, ainda, que eram realizadas ações para que todos participassem da mesma maneira (DIÁRIO DE CAMPO, 05/10/2022).

A criança se expressa com naturalidade, mas há crianças que se sentem encabuladas ou por não serem devidamente ouvidas ou por serem silenciadas ou, ainda, por considerarem que sua fala é desprestigiada.

Na roda de conversa, algumas crianças eram chamadas a indicar o nome das formas geométricas, outras ficavam ansiosas, aguardando serem chamadas pelo professor, sem sucesso. O professor, por vezes as consolava, dizendo que, de uma próxima vez, perguntaria para elas. Entretanto, talvez devido a outras demandas, o docente acabava por não solicitar a participação da criança.

Segundo Zabalza (2007), esclarecer para as crianças como se dará o andamento das atividades, exercitar sua linguagem, prepará-las para o debate, é fundamental para que elas possam adquirir repertório expressivo e de comunicação, para que, no exercício de outras manifestações de fala, as interações fluam e, assim como nos traz a edição da IV Plenarinha, “considerar que a criança é um sujeito ativo, participativo e protagonista de sua própria história é importante, no entanto deve-se incluir suas diferentes visões ao contexto escolar” (DF, IV PLENARINHA, 2016, p. 8).

O guia da IV Plenarinha elenca algumas sugestões de como desenvolver e começar as atividades na roda de conversa junto às crianças:

É fundamental que as crianças sejam consultadas a respeito de seu interesse e se querem ou não participar das atividades. As crianças precisam ser sensibilizadas quanto a importância das atividades e que sejam envolvidas nas propostas de forma lúdica e prazerosa; O docente deve registrar por diversos meios as atividades desenvolvidas, utilizando gravador de voz, câmera fotográfica, filmadora, mas principalmente, deve lembrar-se de fazer o registro escrito; O professor deve antes de iniciar as atividades, ter certeza de que as crianças entenderam a proposta, por isso, na roda de conversa deve explicar e motivar a turma para o que será feito na sequência; O docente deve estar atento ao ritmo e interesse do grupo durante as atividades. Caso haja dispersão ou desinteresse das crianças, o professor deve acolher o interesse delas e retomar a atividade em outro momento ou de uma maneira diferente (DF, IV PLENARINHA, 2016, p. 17).

As sugestões acima, trazidas pela edição da IV Plenarinha de 2016, demonstram a importância de o docente traçar um planejamento acerca do que vai ser discutido na roda de conversa, de ter objetivos definidos, bem como de pactuar com as crianças as regras para os momentos de fala e de intervenção do professor, caso se faça necessário. Resumindo, o guia da IV Plenarinha traz como reflexão importante a ser tomada como ponto de partida na roda de conversa: “Como tornar práticas as propostas de participação e direito de opinião das crianças?” (DF, IV PLENARINHA, 2016, p. 8).

No questionário aplicado junto ao professor e, em conexão ao dito no parágrafo acima, perguntado se as vozes das crianças repercutiam em planejamentos futuros e de que forma isso

ocorria, o docente respondeu que “o planejamento pedagógico acontece em consonância com os objetivos do Currículo em Movimento da Educação Infantil, portanto, a intenção do planejamento é ofertar para as crianças o seu lugar de fala em todos os ambientes da unidade escolar” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/10/2022).

Os ambientes da Educação Infantil são vívidos, com a presença das crianças e suas falas, seja dentro da instituição educativa ou fora dela. Quando oportunizamos momentos de fala e escuta às crianças, estamos também lhes ensinando respeito recíproco, sensibilidade, empatia. Estamos dando-lhes espaço para o pensamento crítico, para aprender a respeitar os turnos de fala. Para que essa pauta de fato aconteça, é necessário que se planeje como tudo será realizado.

Ao dar continuidade às atividades na roda de conversa do dia 30 de março, que teve início tratando da rotina do dia, assim se desenrolou o evento:

O Professor iniciou a rodinha perguntando para as crianças qual o dia da semana e qual data: “-Que número é esse?”, as crianças respondem: “- Três”, “-E esse?” “- zero, responderam algumas crianças, que acabam se levantando de suas cadeiras e caminhando até o professor, para responder. O professor, em meio às respostas, faz um hiato: “- Qual que é esse, Florzinha!?” , algumas crianças insistem “-zero!”. O professor pede para que as crianças aguardem: “-Só um minutinho!” “- Isso aqui é o quê!?” , “- Isso aqui é o U, tá, Florzinha, isso aqui é o zero, tá bom, Florzinha.” “- Repete comigo: zero, e Florzinha repete: “- zero”. O professor parte em seguida para a contagem de quantas meninas e meninos havia na sala. “- Pessoal, vamos ver quantas meninas e quantos meninos tem na sala hoje?” Florzinha, então pede ao professor “- Deixa eu contar?” e o professor responde: “- Meus ajudantes que vão contar”. Ainda podia se ouvir alguns gritos de “Eu!”, ‘Eu!’” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/03/2022).

As crianças estavam dispostas em seus lugares, não formavam a rodinha. Como as crianças falavam alto as repostas, o professor acabava por ouvir o que elas diziam de forma coletiva.

Figura 28 - Roda de conversa - mesas organizadas em grupos

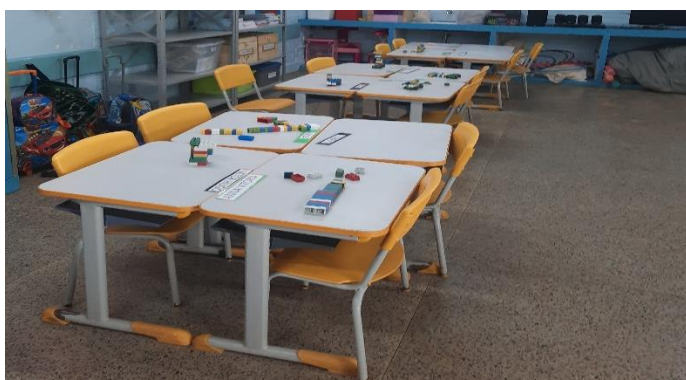


Foto: Arquivo da pesquisadora

A participação das crianças durante a contagem da quantidade de crianças, dá-se de forma coletiva, com o professor fazendo perguntas para a turma, que responde

coletivamente, porém, ainda é possível perceber algumas respostas, em tom mais alto, destoando das demais, ao que o professor intervém (DIÁRIO DE CAMPO, 30/03/2022).

A rodinha tinha um caráter formativo no sentido da organização do tempo e da rotina diária das crianças. Assim, pouco foi vista como debate, como, por exemplo, quando as crianças foram inquiridas sobre o que haviam feito no final de semana:

“-O que vocês fizeram ontem? (“-Eu fui pra piscina, eu tomei banho de piscina.”) “-Foi?” As crianças começam a falar todas de uma vez só. “-Vamos começar pelo grupo 1, aqui. Eu quero saber o que vocês fizeram.” (“-Eu ficava só assistindo desenho,” - Diz uma criança) “-E você, Fortnite?” (“-Eu tava brincando e assistindo desenho.”) “-Muito bem. E você?” (“-Eu só fiquei em casa.”) “-Fazendo o que?” (“-Assistindo.”) “-E você, Thor? O que você fez ontem?” (“-Eu biquei no pula-pula, biquei no parquinho, biquei de bicicleta, biquei de assitir e biquei de comer.”) “-Brincou de comer?” (“-Sim.”) “-Muito bem.” “-Raio de Sol?” (“-Eu ontem, eu ia pra piscina, só que minha mãe cancelou o passeio.”) “-Milaaaa!” (“-Ontem meu pai chegou e aí a gente foi pro parquinho.”) “-Muito bem! E você, Batman?” (“-Fui no shopping, eu brinquei nos brinquedos.”) “-No shopping? Muito bem. E você, Ju?” (“-Eu, eu e minha a minha amiga...”) “-Hã!” (“-A gente foi...”) “-Qual o nome da sua amiga?” (“-Fadinha.”) “-Como?” (“-Fadinha!”) “-Como?” (“-Fadinha!”) As crianças gritam “-Fadinha – diz o professor sorrindo (“-Fadinha – Agora falam Ju e os colegas). “-Continua, diz o professor sorrindo. (“-Aí, nós fomo brincar na rua, aí alguém tava olhando nós, a minha mãe e a tia dela.”) (“-Não pode, né tio!?) (“-Não pode ficar sozinha na rua!”) “-Não pode!” (Não pode, senão o bandido pode pegar a gente!”) (“-Mas lá na XY o portão é eletrônico!”) “-Depende, tem casa que sim, tem casa que não, tem condomínio que sim, tem condomínio que não.” (“-Aí os bandido quebra seus pé e aí, aí, aí depois rouba as criança!”) “-Verdade. E aí, calma aí, galera, que agora é a vez da Ju. E aí, vocês foram brincando de que?” (“-De bicicleta.”) “-De que?” (“-Bicicleta!” – Corrige uma criança) “-Não, mas eu quero escutar ela, gente!” (“-Bicicleta!”) “-Bicicleta, Bicicleta!” (“-Bicicleta.”) “-Aí!! [...] “-E você, Hulk?” (“-Eu tomei banho de piscina o dia todo.”) “-Foi?” “-Você já sabe nadar Hulk?” – Balança a cabeça de forma afirmativa – “-Mesmo!?” (“-Eu não, eu não sei não!” – diz Hércules) (“-Eu sei nadar também.” – Diz outra criança). “-Aprende a nadar, galera. É perigoso ficar na piscina. Pode ficar na piscina...sem adulto?” (“-Nãooo!”) [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2022).

Sobre a roda de conversa, Linhares e Pedroso (2019) ressaltam que as crianças, nesses períodos em que participam de conversas com seus pares, tomam para si uma compatibilidade com sua coletividade, evidenciando sua identidade histórica única, conferindo-lhe um compromisso particular e comunitário e instituindo novas representações à sua experiência de vida e a suas decisões.

Ainda segundo as mesmas autoras citadas acima, para planejar a roda de conversa, o professor deve ter em mente as características, o contexto de sua turma e as particularidades das crianças. Faz-se significativo ressaltar que a roda de conversa é por si só dialógica, o que envolve a participação direta de todas as crianças, devendo o docente apresentar sensibilidade para não deixar ninguém para trás. “O professor deve buscar estratégias para que o diálogo se torne realmente efetivo entre e com as crianças” (LINHARES; PEDROSO, 2019, p. 8).

No dia 22 de junho, havia uma professora substituta na turma que conduziu a roda de conversa da seguinte maneira:

A professora avisa que as crianças brincaram um pouquinho com a massinha e que fariam um círculo. Ela vai até o quadro e fala: “-Deixa eu explicar um negócio pra vocês! O círculo ele é assim.” (Faz o desenho no quadro) e diz: “-Faz de conta que tá certinho.” *Tem criança que tá fazendo o círculo assim* (Desenha um círculo torto, mais para oval), assim ó! “- Isso é círculo, gente?” (Algumas crianças respondem que não). “-Isso aqui que é círculo, apontando para seu primeiro desenho. “-Eu sei que aqui, por causa das mesas, não dá pra fazer... vai fazer um mais ou menos assim.” [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2022).

Após desenhar o círculo e uma figura oval no quadro, a professora pediu para que as crianças levantassem para que fizessem a rodinha. A professora explica que poderiam afastar um pouco as mesas. A docente considerava importante ter a visão de todas as crianças na rodinha. Dessa forma, as crianças aprendem, de acordo com DeVries e Zan (1998, p. 116), “que todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que têm o poder de decidir o que ocorre em sua classe. As crianças praticam o respeito enquanto escutam umas às outras e trocam opiniões.”

Dando prosseguimento à programação do dia, a professora organizou as crianças na rodinha. Elas conversavam entre si e algumas brincavam. A professora disse para as crianças que todo dia seria daquela forma, ou seja, ela queria que fizessem a roda.

A docente solicitava o silêncio da turma da seguinte maneira: “-Pãrãrãrã!” e as crianças completavam: “-Pam pam!” “-Ó! Todo mundo com o zipinho na boca!” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2022). A professora sentou-se no círculo junto às crianças, avisando-lhes que era interessante sentar-se junto com elas no círculo para que ela ficasse do mesmo tamanho que as crianças: “-É porque eu fico do tamanho de vocês. Na cadeira eu fico bem... maior e fica ruim” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2022).

Entre permitir e recuar nas concessões feitas às crianças, a professora deu início ao diálogo, na rodinha, como se observa na cena abaixo:

A professora prossegue e inicia uma música de boa tarde. *Boa tarde, coleguinha, como vai? Legal!* Uma criança interrompe a cantoria pra avisar pra professora sobre uma gravura da rotina do dia que estava colocada no lugar errado. (“-Ó, tia!” *A professora fala: Ah! nossa... Tá, depois a gente corrige.*”) *Vamo começar de novo*, diz a professora. E inicia novamente a música desejando boa tarde: “-Boa tarde, coleguinha, como vai? Legal! A nossa amizade nunca sai, legal! Faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde, coleguinha, como vai? legal! Vamo dar uma boa tarde pra todo mundo. Sem gritar!” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2022).

A rodinha teve início ‘burlando’ a rotina do dia, tendo a professora começado por uma música de boas-vindas e, em seguida, conferiu a rotina do dia com as crianças.

O formato da roda de conversa não precisa ter um modelo engessado, na verdade, pequenas mudanças podem fazer toda diferença. A professora poderia ter levado para a turma temas geradores baseados na Plenarinha, que estivessem vinculados a notícias de jornal que englobassem as artes em geral, incluindo cultura e diversão.

2.5.3 A escuta das crianças

O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 2011, p. 62)

A BNCC considera, levando em conta os saberes e os conhecimentos, dentre outros campos de experiência, a escuta, o pensamento, a imaginação e a fala, que se constituem como elementos fundamentais para a formação de um cidadão crítico. No trecho abaixo, inicia-se um diálogo entre o docente e as crianças, que, em um momento em que solicitam serem escutadas, veem-se, de certa forma, silenciadas:

“-O ajudante de hoje vai ser: um menino, né!? É você!” - apontando para menina A. A professora (não me refiro ao professor, nesse momento, pois há uma professora substituindo o professor regente) se confunde com o nome da criança, pois há uma outra criança na sala com o nome bem parecido com o da colega. As crianças a corrigem. Algumas crianças falam com a professora para explicar o nome correto da colega e a professora pergunta: “- Cadê o zipinho na boca? Cadê o zipinho na boca? Eu não vou deixar ninguém falar, enquanto eu não falar. Outra coisa, não quero ninguém falando: Ô, tia, por favor, deixa eu? Também não! Então vai ser a menina B e o menino escolhido, os ajudantes de hoje. Amanhã vão ser outras crianças. Combinado?” (“-Simm!”). Uma criança fala: “- Eu nunca ajudei nenhum dia.” A professora segue: “- Ok” Então, podem brincar um pouquinho... (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2022).

As crianças demonstram ter compreensão dos assuntos que colocamos em pauta. Quando indagadas sobre o Projeto Plenarinha, sobre o que sabiam acerca do Projeto, ao escutá-las, uma a uma, chamando-as pelo nome, percebi o quanto queriam participar, o quanto queriam demonstrar que sabiam. Havia crianças que queriam falar mais de uma vez, falavam e iam acrescentando, às suas palavras, mais ideias, mais imaginação. Havia aquelas que precisávamos incentivar, trazê-las à cena, mostrar o quanto interesse tínhamos em escutá-la. Havia crianças que queriam ‘ajudar’ o colega, complementando a resposta do outro, houve quem se aborresse, houve quem agradecesse.

Em relação ao quanto do Projeto Plenarinha as crianças conheciam, apenas o relacionaram a brincadeiras. Provavelmente, não houve um momento singular para que fosse tratado, na rodinha, na sala de referência, ou mesmo em outro momento, o tema da Plenarinha, ou que já houvesse sido tratado com as crianças que já frequentavam anteriormente a instituição.

Perdeu-se, portanto, um momento ímpar de colaboração, de escutar a opinião das crianças, de se promover a participação, foco do projeto. Assim, o planejamento não propiciou que as crianças elaborassem algo que lhes dissesse respeito, que realizassem uma plenarinha delas de fato, em que lhes fosse dado o direito pleno de escuta, direito não faccioso de participar.

O momento da escuta é uma oportunidade distinta na qual o docente tem a possibilidade, também, de traçar estratégias para implementar o trabalho que vem fazendo no âmbito do Projeto Plenarinha. As coordenações aconteceram alinhadas ao projeto, as atividades extraclasse traziam correlação com o projeto, algumas atividades de sala foram planejadas vislumbrando o projeto, mas o espaço de escuta não englobou o projeto, que trazia como objetivo “promover a arte como um recurso que impulsiona o desenvolvimento de habilidades sob diferentes perspectivas” (DF, X PLENARINHA, 2022, s.p.). O tema arte compreende a preferência e a cooperação das crianças, é abrangente e traz consigo uma linguagem que possibilita diversos encadeamentos pedagógicos com relevância para a Educação Infantil. “Por meio da arte, a criança percebe, compreende o ambiente e expressa a sua atuação; é um recurso que impulsiona o desenvolvimento de habilidades sob diferentes perspectivas” (DF, PLENARINHA, 2022, p. 7).

As crianças pequenas gostam de conversar, contar casos, histórias que conhecem ou inventadas, falar sobre seus trabalhos de sala, especialmente, os que envolvem artes, pintura, colagem, recorte, enfim, gostam de ter um momento da fala livre, em que vejam fluir sua imaginação.

[...] Recebi de Ivete o honroso convite para ser cigana por uma noite, brincando com as crianças, escutando-as [...] depois, todos escutamos o desejo de todos. Foi um momento mágico, em que a arte da escuta coletiva fluiu de forma singular. A revelação que mais me tocou foi a de uma menina de 5 anos: - O meu sonho é ser professora de passarinho. Emocionou-me esse serzinho poético, tão sensível à magia do sonho e à arte da palavra, como são todas as crianças ao inventar formas de dizer o mundo, seus desejos, seu imaginário. Principalmente quando nos dispomos a escutá-las. Mas com frequência queremos discipliná-las, adequá-las à realidade adultocêntrica. Ensiná-las, sem nos deixarmos encantar ou nos dispormos aprender com as crianças, que por inaugurarem o mundo, estão mais próximas de seus mistérios (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 17).

O trecho acima traz o relato de um momento de escuta em que a criança aponta seu desejo de ser professora de passarinhos. Aos olhos do adulto, essa fala da criança poderia ser interpretada simplesmente como uma linguagem poética, quando, na verdade, carrega o interesse intrínseco da criança de querer transmitir seus conhecimentos, a despeito de ser para um passarinho, o que, na visão adultocêntrica, eventualmente, não faria sentido. As crianças gostam de disponibilizar seu tempo para escutar pessoas próximas e aos demais, costumam fazê-lo com complacência e prontamente se dão conta de que escutar é uma prática fundamental para a comunicação. “É por isso que sempre devemos lhes dar muitas oportunidades para que representem suas imagens mentais e as compartilhem com os outros” (GANDINI, 2019, p. 43).

Candau (2017) considera, como elementos fundamentais para que a educação leve em consideração e respeite os direitos humanos: a formação de sujeitos de direito, o empoderamento das crianças e o fim da hegemonia do silêncio que se impõe às crianças, presente em algumas instituições de Educação Infantil.

Silenciar a criança não é apenas não a deixar falar, mas também não dar vez à voz da criança, como, por exemplo, em algumas situações na sala de referência em que crianças solicitam por diversas vezes atenção do docente, sem sucesso. O que a criança fala não é considerado, pouca atenção é dada a sua opinião. “Na medida em que crianças passam a ser vistas como capazes de opinarem, dotados de intencionalidade, emergem contribuições interessantes para a instituição a partir das perspectivas das crianças” (CASTRO, 2010, p. 59).

Em oposição ao silenciamento, o Currículo em Movimento da Educação Infantil traz um ponto de vista baseado no entendimento que, “ao dessilenciar as crianças, escutando suas vozes, pode-se contribuir para torná-las cidadãs responsáveis por meio da autorregulação e do automonitoramento das próprias aprendizagens” (DF, 2018, p. 55).

A avaliação na Educação Infantil, tem por finalidade tomar decisões educativas, para observar e acompanhar o processo de desenvolvimento da criança e para planejar situações, relações ou ações na instituição educativa. As crianças devem participar da avaliação nas atividades e em seu registro, inclusive iniciando o processo de autoavaliação, ao compreender que estão implicadas na organização do trabalho pedagógico, no planejamento, na execução, na avaliação e retomada dos projetos e ações.

Em face desse entendimento, tem-se a compreensão de que, ao usar eticamente e de maneira encorajadora os conhecimentos provenientes da autoavaliação, pode-se assegurar a consolidação das relações entre adultos e crianças (DF, 2018).

Nessa perspectiva, o Projeto Plenarinha se estrutura, enquanto projeto a ser trabalhado nas instituições de Educação Infantil, como um desafio, uma vez que os

professores precisam estar dispostos, no sentido de caminhar para além de um trabalho voltado para ‘didatização’ das crianças, orientar-se pelas possibilidades que a Plenarinha oportuniza às crianças. Para tanto, é preciso assegurar momentos de escuta, incorporar ao planejamento o que é proposto no guia do Projeto Plenarinha, tornar as crianças cientes de que fazem parte dessa plenária e que elas devem colaborar para que suas falas não se percam nos momentos das rodas de conversa e que suas opiniões, críticas, ideias sejam levadas em consideração.

Havia solicitações das crianças ao docente que se dissipavam na sala de referência, ora passando despercebidas, ora por algum motivo eram preteridas. Eram vozes privadas da escuta, eram ideias, sugestões, opiniões que estavam sendo deixadas pra trás. Em cada silenciamento, percebemos que as sensações demonstradas iam de frustração a aceitação.

As crianças vivenciam distintas emoções diariamente. Os sentimentos são instigados por diversos episódios de maior ou menor grau. Indivíduos e situações diversas afetam as crianças. Não devemos, enquanto profissionais da educação, nomear crianças como ‘eleitas’ na sala de referência, onde aquelas que contestam ou que vez ou outra ficam impacientes são relegadas a ter sua fala ignorada (KOSTELNIK, 2012). Marchi (2012) considera que as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e são capazes de efetivamente expressá-los. Além disso, como salientam alguns sociólogos (ALANEN, 1990; MONTANDON, 2001; SARMENTO, 2006), existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos (as chamadas “culturas infantis”) podem ser descobertas, apreendidas e analisadas.

Como salientado acima, o ponto de vista da criança deve ser considerado e, para tanto, uma escuta que aconteça de forma legítima deve ser considerada. O Projeto Plenarinha abre espaço para que essa escuta se dê a partir do planejamento, do currículo, de forma a oportunizar à criança participação entre seus pares. Assim, é mister compreender o repertório peculiar que a criança traz, consigo, suas demandas e competências e o fato de que não deve estar sujeita ao modelo adultocêntrico. Isso porque cada criança apresenta um repertório peculiar de interesses, necessidades e potencialidades que não cabem em um contexto unilateral subordinado ao padrão estético do adulto.

Há várias estratégias para a promoção do protagonismo das crianças, como propor um debate, favorecer a escuta dentro da roda de conversa, envolvendo as crianças, como, por exemplo, sobre o que elas acham de não poderem usar canetinhas, sugerir uma votação para o uso ou não desse material entre as crianças e não pura e simplesmente negar às crianças o direito ao uso das canetinhas em suas atividades de pintura. Parando e ouvindo as

crianças sobre o desejo que elas trazem em usar as canetinhas coloridas, talvez assim o docente passe a ressignificar sua negação quanto a disponibilizar ou não certos ‘privilégios’ para as crianças. Nesse sentido, rever certas posições poderia favorecer o desenvolvimento de “princípios estéticos, estimulando a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais” (DF, 2018, p. 58-59).

Já se vê por parte de algumas instituições de Educação Infantil o reconhecimento, no Projeto Político Pedagógico, de que as crianças devem ser partícipes em suas aprendizagens, dialogando com seus pares e com o docente sobre suas percepções e ideias (PPP CEI, 2022, p. 4). Contudo, muitas vezes, muito do reconhecimento dessa participação e escuta não chega às crianças.

O professor pergunta: “-*Que dia é hoje, que dia é hoje?*” (As crianças respondem dias diferentes, umas dizem ser quarta-feira, outras segunda-feira, sexta-feira). Uma criança fala: “-*Eu falei segunda-feira!*” E, quando alguns colegas falam que é quarta-feira, a criança fala em tom mais alto: “- *Quarta-feira!!*” O professor fala: “-*Quarta-feira! Eu só vou prestar atenção em quem tiver falando baixinho!*” (Algumas crianças, então, falam em tom mais baixo: “-*Quarta-feira.*”) “-*Quarta-feira, quarta-feira, muito bem!*” – diz o professor (Algumas crianças conversam) (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2022).

O tema da III Plenarinha de 2015 é bem sugestivo a essa categoria de análise: escuta. A III Plenarinha apresentava por temática “Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re) construção do Projeto Político Pedagógico” e, para além de estar associado ao Projeto Político Pedagógico, como de fato deve estar, tem a escuta sensível no centro da discussão.

As questões propostas para escuta sensível, ainda na III Plenarinha, podem servir de objeto de questionamento para qualquer edição em se falando de PPP, pois tais reflexões põem, no cerne da discussão, as crianças: e a criança que está matriculada na Educação Infantil, ela foi ouvida? Suas necessidades e desejos foram incluídos no PPP da instituição educativa? Suas especificidades foram elencadas neste documento? (DF, III PLENARINHA, 2015, p. 8).

Com crianças pequenas, é preciso que o professor proporcione práticas em que se tenham previamente planejado momentos em que se oportunizem a escuta e a fala, estimulando a participação das crianças em situações que se façam presentes narrativas inventadas em grupo ou individualmente, que elas possam escutar histórias, que descrevam situações, acessem múltiplas linguagens. Dessa forma, as crianças se instituem, de forma ativa, inerentes à sua coletividade, enquanto sujeitos distintos que refinam sua cultura oral (BRASIL, 2018).

Ainda trazendo para o debate considerações presentes na III Plenarinha, o registro surge como um “elemento crucial da escuta infantil” (DF, III PLENARINHA, 2015, p. 16).

Mel fala: “-*Eu sei o que você vai querer. Vai querer que a gente desenhe o que a gente vai fazer nas nossas férias.*” O professor fala: “-*O que vocês tão pensando em fazer nas suas férias?*” “- *Eu quero que vocês, qual brincadeira, o que vocês vão fazer nas férias de vocês.*” As crianças começam a falar todas de uma vez, o que, provavelmente, farão nas férias e o professor então as interrompe: “- *Pessoal, eu escuto se todo mundo falar de uma vez só!*” Uma criança responde: “-*Tem que falar um de cada vez.*” Outra criança fala: “- *Eu tô pensando em ir na praia.*” O professor fala: “- *Beleza, então você tem que desenhar aí.*” (DIÁRIO DE CAMPO, 06/07/2022).

Ao pedir para que as crianças façam um desenho, o professor está solicitando que deixem um registro de seus desejos ou planejamento junto a seus familiares.

Assim como na pesquisa de campo, surgiram detalhes a partir da observação. Com o professor regente, não se dá de forma diferente quando ele assume o papel de professor observador e que também faz registros da rotina que vivencia com as crianças, das manifestações individuais e coletivas de que elas, porventura, lancem mão durante o tempo em que permanecem juntos em sala. A partir do registro, o docente terá condições de revisitar sua prática pedagógica, refletindo sobre ela, fazendo ajustes, quando necessário, recuperando leituras e material de apoio, podendo criar novas possibilidades de trabalho junto às crianças.

Figuras 29, 30, 31 e 32 - Produções a partir de um momento de escuta

Nas minhas férias eu quero...

Figura 29: “Ir ao shopping”



Figura 30: “Assistir televisão com minha mãe”



Figura 31: “Passear no parque”



Figura 32: “Ir pra praia”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Quando o professor ‘para’ e escuta com tempo, sinalizando expectativa, manifestando curiosidade, a criança esboça um interesse genuíno em participar. Em se tratando de o desenho refletir o momento de escuta, é como se o desenho representasse as letras na escrita, contando o que acabara de falar. Tal qual a figura 29, quando a criança não somente diz que gostaria de ir ao shopping, como também desenha a praça da alimentação. A criança relata ao professor que sua mãe está feliz. A imaginação da criança vai além, poderia até dar mais detalhes sobre o desenho, caso fosse ampliado o momento da escuta. Não desconsideramos aqui a quantidade de crianças na sala de referência, mas, enquanto se faz o registro com um grupo, a outro grupo pode ser feita uma proposta de atividade diferenciada, como jogos, acesso a brinquedos etc.

Na figura de número 30, o desenho traz a criança na companhia de sua mãe, assistindo à televisão, no sofá. O sol está logo acima, no entanto, para a criança, não se faz necessária uma janela separando-o do ambiente onde assiste à televisão. Ela imagina-se sentada no sofá, ainda que flutuando, ao lado de sua mãe. O fato de estar ao lado de sua mãe já representa estar sentada ao lado dela. Basta!

A criança que desenhou a figura de número 31 apenas disse que gostaria de ir ao parque, não citou quem iria com ela, talvez os adultos trabalhem no seu período de férias, talvez apenas não quisesse falar. Ele ateu-se a nomear o que desenhou, inclusive ele.

Na figura de número 32, de forma semelhante à figura de número 31, a criança não citou com quem gostaria de ir à praia, apenas a desenhou na praia, mas foi bem detalhista ao desenhar o caranguejo na areia.

Com todo o exposto acima, há de se imaginar o quanto que se perde ao não registrar as falas das crianças ou se, quando o fazem, tratam de ser minimalistas, apenas nomeando o que compõe a cena. Os desenhos trazem muito do que as crianças pensam e sentem. Seus registros são muito importantes e fazem parte também de um momento de escuta de qualidade.

Nessa atividade, o professor abre espaço para escutar o que as crianças querem ou provavelmente irão fazer em suas férias. Daí vem a importância de se registrar a fala das crianças, pois, a partir desses apontamentos, o professor poderá, acessando o guia da X Plenarinha, o PPP da instituição educativa, bem como o currículo em movimento e, a partir do que previamente já vinha sendo planejado, ampliar a proposta de trabalho com base nas falas das crianças, uma vez que

o sujeito que escuta não diminui por isso, seu direito de discordar, mas apenas, exerce a capacidade de respeitar a opinião diversa da sua, o pensamento contrário, a expressão diferente. O ouvinte, dessa forma, faz uso de uma escuta positiva no sentido de não impor uma opinião ou postura autoritária em relação ao ser que lhe fala. É mais uma vez a difícil tarefa de compreender o outro, dentro do seu contexto, e não sobre nossas interpretações pessoais. A criança, o sujeito, deve ser pensado em todas as suas necessidades específicas. (CERQUEIRA, 2011, p. 26).

Sob a ótica da escuta e cuidado das crianças de uma instituição acolhedora, é significativo que a criança participe do planejamento e do percurso de suas aprendizagens, pois as tarefas ficam mais atraentes quando elas podem expressar seus pontos de vista, interesses, num ambiente onde, de fato, são estimuladas a agir. “Os profissionais da Educação Infantil precisam conhecer sobre o desenvolvimento infantil, organizar os espaços e tempos, a fim de propiciar a vivência de atividades significativas, assim como investir em sua formação educativa” (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 35).

Se, enquanto docente, há um afastamento de conhecimentos que podem auxiliar a compreender as nuances das falas e dos comportamentos das crianças, pode-se interpretar como indisciplinada algo que, na verdade, não passa de condutas infantis, se não dermos espaço para escutar, mas a escuta da proximidade, do olhar, da atenção. O desenho abaixo demonstra o quanto a escuta é importante para que saibamos interpretar o que as crianças querem dizer para além do que vemos:

Figura 33 - Desenho X escuta



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O desenho traz um personagem com deficiência física, que tem uma das pernas amputadas. Em diálogo com a criança e perguntando-lhe sobre o que era a parte pintada de preto, no desenho, a criança respondeu que era a calça do personagem. Só a partir da escuta, foi possível obter essa informação.

O professor deve se permitir sair de uma posição de quem está na instituição educativa desempenhando, sobretudo, a função de ensinar, impor regras e censurar, para assumir uma postura de escuta e observação, sendo, assim, capaz de perceber e entender as particularidades de cada criança. Quando o docente percebe que, na verdade, não está perdendo tempo quando escuta, deixa de lado suas convicções a respeito de como uma ou outra criança deveria comportar-se, estando, dessa forma, mais perto da realidade de cada criança que traz consigo desejos, ideias, opiniões (FRIEDMANN, 2019). Indo nessa mesma direção, em que a criança tem condições de expressar seu ponto de vista, Agostinho (2014, p. 1130) acrescenta que “as crianças têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las.”

A Sociologia da Infância tem contribuído para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos, incentivando seu reconhecimento como agentes sociais, capazes de participar das ações que lhes dizem respeito, saindo de uma posição em que sua cidadania, na visão adultocêntrica, é algo a ser conquistado apenas na vida adulta. A Sociologia da Infância afirma que quanto mais as instituições educativas proporcionarem situações participativas às crianças, maiores serão as condições de elas se envolverem e se engajarem em práticas que sejam relevantes para a consolidação da democracia. Isso porque, desde cedo, se assim os

responsáveis pela educação o fizerem, as crianças terão direito a opinar, se posicionar e reivindicar a participação efetiva e uma escuta com qualidade (AGOSTINHO, 2010).

3 *PODCAST*: PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM AÇÃO

Tendo em vista que o regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional de 2019 da Universidade de Brasília (UnB), estabeleceu que, para a conclusão do curso, considerado como instrumento de avaliação, é a elaboração de um produto técnico de caráter pedagógico, visando integrar teoria e prática e possibilitando a aproximação entre a produção científica e o espaço de construção da pesquisa e seus objetivos, apresenta-se abaixo a justificativa para apresentação do produto técnico do presente trabalho..

Este trabalho traz como pressuposto o estudo de possibilidades de viabilizar a participação da criança, visto que a participação infantil, atualmente, acontece de uma maneira ou de outra, seja na família, nos ambientes públicos que a criança frequenta, seja na instituição educativa. A pergunta que se faz é se tal participação ocorre de fato, em especial na instituição, ou se o que há é uma participação monitorada e utópica.

Conquanto a participação infantil devesse ser considerada essencial no âmbito educativo, essa compreensão ainda é pouco significativa no âmbito social, tendo em vista a negatividade constituinte relacionada à infância (OLIVEIRA, 2015). Infelizmente, muitas pessoas ainda enxergam a instituição educativa ou outros ambientes de aprendizagem como lugares monótonos, com rotinas repetitivas. No entanto, é importante ressaltar que a instituição educativa é um ambiente em que as crianças aprendem a conviver em sociedade e, principalmente, a ouvir opiniões e a respeitar as perspectivas divergentes. Cabe à instituição, neste caso a que atende crianças pequenas, o exercício da cidadania. Em se tratando da instituição de que este trabalho trata, um dos instrumentos a ser utilizado para a consecução de seu objetivo seria a utilização do modelo proposto no projeto Plenarinha, pensado pela SEEDF (LOVATO, 2017).

Dessa forma, como produto técnico desta pesquisa, propõe-se um *podcast* (programa de áudio que fica disponível em dispositivos com acesso à internet), trazendo recortes de artigos/teses/dissertações que têm colaborado na construção desta dissertação e que podem contribuir, de maneira significativa, para um novo olhar e um novo espaço de escuta, para os professores do CEI, abrindo oportunidades para diferentes aspectos da participação infantil.

Segundo Ataiades (2022), o *podcast* surge em um contexto favorável ao desenvolvimento da soberania popular e diversidade de vozes, superando, por vezes, a comunicação usual, possibilitando que conteúdos sejam produzidos por indivíduos com entendimento elementar em “tecnologias digitais” (ATAIDES, 2022, p. 52), com instrumentos acessíveis e relativamente

mais baratos, numa perspectiva de permanecerem em atividade gratuitamente, não implicando o pagamento de encargos específicos de “audiência” para permanecerem ativos.

No ambiente educacional, o *podcast* proporciona a “audição” (ATAIDES, 2022, p. 76) de programações de forma individual ou em grupos pequenos. O *podcast* é uma ferramenta que vem dialogar com a comunidade escolar, pois traz a possibilidade de os docentes se debruçarem sobre conteúdos que contribuam para ampliar suas leituras e que poderão refletir em mudanças de postura ou tomadas de decisões na instituição educativa (FREIRE, 2022).

A princípio, pensamos em três episódios, que serão disponibilizados na plataforma *Youtube*, com duração média de cerca de 20 a 30 minutos, por tema. Os temas escolhidos são: “Participação infantil, Plenarinha e direitos das crianças”, com duração entre 20 a 30 minutos; “É a vez da voz das crianças – dando sentido ao que ouvimos”, com duração entre 20 a 30 minutos; “Como perceber que não estamos abrindo espaço à participação?”, com duração entre 20 a 30 minutos. Como referencial bibliográfico para embasar cada um dos episódios, propomos o *podcast*, de maneira a trazer elementos que contribuam para consolidar posturas em que se valoriza a participação das crianças ou para suscitar reflexões que sejam capazes de demover comportamentos que segregam as crianças a sujeitos fadados a perder a vez na educação infantil.

Para gravar os episódios, a pesquisadora irá, em conjunto com a orientadora, a partir do que foi colhido durante a pesquisa de campo, organizar o referencial bibliográfico para as gravações, bem como manterá diálogo com os docentes do CEI/CEIs, de forma a acrescentar aos episódios suas visões sobre o tema e, ainda, considerar suas experiências na sala de referência. As crianças participarão, caso queiram, dando suas opiniões, ideias e sugestões, a fim de que o ambiente institucional se torne o mais próximo possível de seus interesses.

Quadro 3 - Referencial bibliográfico para *podcast*

Participação infantil, Plenarinha e direitos das crianças	É a vez da voz das crianças – dando sentido ao que ouvimos	Como perceber que não estamos abrindo espaço à participação?
AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na Educação Infantil. <i>Educativa</i> , Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2013.	FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz. Voz e participação da criança-soldado Sul-Sudanesa no comitê de direitos da criança da ONU a partir da teoria da reprodução interpretativa da criança. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade	AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na Educação Infantil. <i>Perspectiva</i> , Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127 - 1143, set./dez. 2014.

	Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.	
BERIT, Bae. O direito das crianças a participar – desafios nas interações do cotidiano, CIED. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional , v. 6, n. 1, p. 8-30, 2016.	SEGANFREDO, Nágila de Moura Brandão. Infância e cidadania: o que dizem as crianças , 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.	AGOSTINHO, Kátia Adair. Formas de participação na educação infantil , 2010. 334 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Braga, 2010.
MENDONÇA, Karla J. R. de Mendonça; PIRES, Flávia Ferreira A gente vinha porque queria e não porque era pressionado: crianças e direitos de participação, Educação Pesquisa , São Paulo, v. 46, e237794, 2020.	KARLSSON, Juliane Karla Freitas. A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: A vez e a voz da infância , 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.	CASTRO, Michele Guedes Bredel de. O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil? 2010. 326 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
SILVA, Maria Manuela de Sampaio Pinto; FARENZENA, Rosana Coronetti. Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma questão de cidadania. In: Perspectivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Criança. As marcas das dialogicidades Luso-Brasileiras . CIEC. Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, p. 72-83, 2012.	ARCURI, Priscila Abel. A participação é um convite e a escuta um desafio: Estudo sobre a participação e escuta das crianças em contextos educativos diversos , 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.	ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. Participação das crianças nas rotinas da educação infantil , 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
Projeto Plenarinha https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/ Edições de I a X	BASTOS, Lilian Francieli Morais de. A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez , 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.	TOMÁS, Catarina; GAMA, Ana. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar , 2011.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Esta pesquisa traz o produto *Podcast: Participação infantil em ação*, como forma de restituição à sociedade, em especial às instituições de Educação Infantil, na intenção de difundir o que elaboramos em termos de levantamento bibliográfico, conhecimento, partilha com as crianças durante o período da pesquisa de campo e atividades referentes ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília.

A partir das observações que a pesquisa de campo proporciona, ficou claro que outros aspectos podem ser considerados no *podcast*, como, por exemplo, rotina da Educação Infantil e a relação com o projeto; tempo que se dedica a ouvir de fato as crianças no cotidiano institucional; situações de silenciamento das crianças; potencialidades criativas que passam despercebidas pela insistência de trabalhar com atividades xerocopiadas, mecanizadas ou sem sentidos para as crianças, desafios para escuta das crianças pautados no Projeto Plenarinha, entre outras situações que possam contribuir para o debate.

A pesquisa oportunizou a percepção de que o ambiente da Educação Infantil necessita ampliar as possibilidades participativas das crianças, reconhecendo-as como indivíduos cuja opinião traz consigo sua cultura, desejos, anseios e sua individualidade. Os desafios estão postos. É certo que a conduta do adulto de querer manter-se sendo o centro do poder, na posição de ser aquele que decide e finaliza a ‘discussão’, precisa de uma mudança de posicionamento. Para isso, é preciso que o espaço de fala, de comunicação ‘livre’, de expressão, de opinião sem represálias seja oportunizado à criança, ainda mais quando se trata da opção em trabalhar com projetos que privilegiam e têm por objetivo uma percepção das crianças no centro da prática pedagógica e não como coadjuvantes das ações propostas.

É fundamental promover um ambiente no qual não só o professor, como também os demais profissionais da instituição educativa reconheçam que as crianças são participativas. Para tanto, deve-se levar em consideração que essa colaboração infantil, para que se torne efetiva, deve ser constituída de forma gradual. Nesse contexto, é importante mencionar que o trabalho docente tem que ser realizado com intencionalidade pedagógica, ampliando-se a visão docente. Nesse sentido, é preciso que haja uma ação efetiva de suporte do aparelho de Estado (AGOSTINHO, 2015), em especial a área da Educação que coordena a Educação Infantil no Distrito Federal.

Para que as instituições de Educação Infantil tenham conhecimento do produto *podcast*, vamos solicitar, junto à Coordenação Regional de Taguatinga (CRE), que o divulgue por meio de seus documentos oficiais, colaborando, dessa forma, para que possamos atingir nosso objetivo de divulgar nosso trabalho.

O *podcast*, ferramenta digital, foi escolhido como uma maneira de alcançar mais professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. De acordo com os dados da Associação Brasileira de Podcasters (ABPOD), os brasileiros têm produzido mais conteúdo, escutado mais e cada dia que passa nos interessamos mais em conhecer sobre esse recurso tecnológico *on-line*, que pode ser escutado e assistido de qualquer localidade, contanto que tenha sinal de internet. Através dessa divulgação junto à Coordenação Regional de Taguatinga, esperamos alcançar um número significativo de professores para o debate. Esperamos que essa iniciativa seja o primeiro passo para propostas futuras de formação continuada com maior expressividade para que os docentes façam uma releitura da Plenarinha no DF, bem como da forma como a participação das crianças pode ser considerada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se desenvolveu objetivando: (a) analisar a participação das crianças no Projeto Plenarinha; (b) verificar a compreensão docente acerca do projeto; (c) investigar a ação pedagógica relacionada ao seu desenvolvimento e (d) identificar as possibilidades participativas das crianças em um Centro de Educação Infantil do Distrito Federal durante um semestre letivo.

Ratificamos que este trabalho foi se constituindo a partir de uma inquietação acerca de como se dava a participação infantil na rotina de uma instituição educativa, voltada para o Projeto Plenarinha e se, de fato, tal participação ocorria. Para dar suporte a esta investigação, valemo-nos de um arcabouço literário que compreendia estudos sobre participação infantil, Sociologia da Infância, adultocentrismo, protagonismo infantil e, também, as edições até então publicadas da Plenarinha, bem como a edição vigente quando se deu a realização desta pesquisa.

Para analisarmos a participação das crianças no Projeto Plenarinha, fomos a campo e observamos como se desenvolvia a participação no cotidiano da instituição educativa nas rotinas da sala de referência. Para chegarmos às crianças e ao projeto, demandávamos da busca pela instituição educativa. Isso feito, demos início aos trâmites necessários e que nos outorgaria o direito a fazer pesquisa com as crianças. Levantamos, então, referenciais teóricos que nos dessem subsídios para considerar o que presenciávamos e pudéssemos confrontar com o que líamos.

Para entender como se davam, no Projeto Político Pedagógico, as ações voltadas ao Projeto Plenarinha nos CEIs, para escolha da unidade onde as observações de campo seriam realizadas, pudemos traçar um perfil das práticas direcionadas ao desenvolvimento de atividades que priorizassem as crianças “enquanto sujeitos de direitos, capazes de se expressarem e participarem ativamente das situações que lhes dizem respeito” (DF, EU CIDADÃO, 2014, s/n).

Assim, foi possível verificar que 8 (oito) CEIs, dentre as regionais de ensino do DF, não trazem o Projeto Plenarinha listado entre os projetos a serem desenvolvidos na instituição; 12 (doze) CEIs trazem a Plenarinha em seu PPP, mas não têm ações definidas a serem trabalhadas junto às crianças; 16 (dezesesseis) CEIs citam o Projeto em seu plano de ação, no entanto, não constavam ações a serem trabalhadas durante o ano letivo; um CEI traz a Plenarinha listada em seu planejamento mensal, todavia, faz referência apenas à etapa regional do Projeto.

O docente da turma seguia o PPP da instituição educativa, uma vez que, durante as coordenações pedagógicas, eram definidas as ações, em conjunto, de maneira que havia uma certa abertura, em relação a algumas atividades, pois os docentes podiam optar por aplicar ou

não as sugestões que eram propostas a parte das atividades pensadas de uma maneira geral para o coletivo do Centro de Educação Infantil.

Durante a pesquisa de campo, ficou evidente o quanto as crianças são competentes ao serem chamadas a participar ou mesmo quando reivindicam o direito à participação.

Resgatando o que foi mencionado na introdução desta dissertação, com contribuições de autores (GOULART, 2009; BES, 2018; TREVISAN, 2014; BELLAMY, 2008; VASCONCELOS, 2010; ALBARDÍA, 2019; CRAIDY, 2007; ARAGÃO, 2019, e LIRA, 2017) que abordaram a participação infantil como sendo a competência de a criança tomar consciência de si mesma, dos seus direitos e a capacidade de tomar decisões e, ainda, o quanto a participação favorece o envolvimento coletivo, contribui para a formação cidadã; o reconhecimento do direito a ter direitos, como, por exemplo, o direito de expressar suas opiniões livremente, sem pré-julgamento ou crítica por parte do adulto, que deve proporcionar um ambiente facilitador da participação infantil, afastando-se, para tanto, de uma postura adultocêntrica. Algumas produções (LOPES, 2009; OLIVEIRA, 2017; CASTRO, 2010; VEIGA; FERREIRA, 2017; LUZ, 2010 e DEMO, 2009) também trouxeram contribuições sobre o tema da participação infantil, quando afirmam que, quando a criança é colocada na condição de sujeito passivo, temos a prevalência de uma sociedade adultocêntrica.

Numa sociedade com perfil adultocêntrico, as crianças devem ter, primeiro, responsabilidades, antes de lhes serem dados os direitos à participação. Entre os autores, há os que defendem que as crianças são críticas e curiosas, o que pudemos observar durante a pesquisa de campo. Elas são ávidas por participar. Questionam, opinam, defendem sua posição até o ponto em que o adulto assim o permite. Em situações distintas na sala de referência, verificamos a ocorrência da participação infantil, em que o comportamento participativo, argumentativo levava outras crianças a solicitar participação, uma vez que, buscando aporte em Demo (2009), não existe participação bastante, nem acabada. Há espaço para que todos reclamem seu direito a participar.

O que nos trouxe até aqui a esta pesquisa, o incômodo inicial quanto a analisar a participação das crianças no Projeto Plenarinha, fez-nos constatar que há, sim, desafios que são enfrentados e a enfrentar, mas há também muitas e excelentes possibilidades que podem permear as práticas pedagógicas, sobretudo, quando forem garantidos os direitos das crianças à participação, criatividade, liberdade de expressão oral e estética, num ambiente institucional que favoreça seu desenvolvimento integral.

O professor da Educação Infantil tem um papel essencial na condução de um projeto, visto que lhe cabe coordenar os materiais e processos desse trabalho, orientando e fazendo

com que as crianças acessem variados objetos culturais aos quais, geralmente, só terão acesso nas instituições educativas. O docente, nesse caso, age como um preceptor, apontando direções que as crianças poderão explorar, adotando uma postura de diálogo e escuta (BARBOSA, 2008).

A X edição da Plenarinha veio com uma proposta original, na qual a criança arteira, deveria fazer arte e fazer parte também. Muito do que vimos tirou da criança sua façanha arteira. No decorrer da observação, viam-se mais crianças, em suas carteiras, fazendo arte, uma arte que se multiplicava tantas quantas fossem as crianças em sua sala. Contudo, essa atividade, não raro, era tolhida por atividades dirigidas, pela interferência do adulto que as conduzia a um produto final, provavelmente, planejado por ele. Assim, o que as crianças acabavam por produzir até nos confundiam, não fosse a diferenciação pela identificação das crianças que, buscando burlar as regras propostas, mostravam que queriam ser “arteiras”. Até que o são, mas não ali na instituição, não tanto quanto desejavam.

Atividades xerocopiadas tiram o direito da criança de se expressar. Quando se tem, na sala de referência, 24 aviões prontos apenas para colorir, a criatividade se esvai. Todos são do mesmo tamanho, apresentam a mesma largura e comprimento, a mesma quantidade de janelas. Fato que os aviões, na vida real, assim o são, mas e na inventividade infantil, na imaginação? O tamanho da folha de papel pode ser o limite, se já vem pronto, a criança não se debruça sobre ele, não vai além. A curiosidade é atiçada pelo desenho do outro, aprende-se com o outro. Um mural apresentando o produto de uma atividade de colagem de um carrinho de rolimã ilustra bem essa homogeneidade.

Figura 34 - Reprodução do carrinho de rolimã da obra de Ivan Cruz



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Participar também é aprender, é ver o posicionamento do colega, que teve a ideia de não mais querer apenas um pedaço de uma mesma cor de massinha e questionar o adulto, pedir a vez para falar e ‘contaminar’ a turma com o senso de questionamento, de mudança.

Muito da participação, dos direitos em participar poderiam ter sido ampliados, poderiam ter acontecido de fato. A escuta, que quebra o silêncio, premia-nos com conversas que nos fazem refletir, que precisam ser pontuadas para serem trazidas ao debate, para fazerem parte do planejamento, para serem levadas às coordenações, para que a instituição educativa saiba que as crianças são incríveis e podem contribuir - e muito - com o andamento da Educação Infantil.

Diante do exposto, em se tratando da participação infantil, enquanto a postura do adulto estiver voltada para um ambiente disciplinador, onde a prevalência do silêncio, da organização que admite apenas comportamentos desejados e de crianças que não se opõem, a participação, a criticidade vão dando lugar a crianças enfileiradas, desenhos homogêneos, ideias silenciadas.

O Projeto Plenarinha, em sua décima edição, bem como suas edições anteriores, vem repleto de sugestões, referenciais, textos que dialogam com o docente. Apesar disso, as respostas do questionário aplicado ao professor demonstraram pouco conhecimento acerca do material do Projeto a ser trabalhado com as crianças. Aqui vale ressaltar que, em um momento de escuta, foi possível averiguar que as crianças não tinham conceito definido sobre a que se referia o Projeto Plenarinha, associando o projeto a brincadeiras e diversão.

Ainda sobre a percepção docente quanto ao Projeto Plenarinha, muito do que acompanhamos durante a pesquisa de campo também nos trouxe elementos que corroboravam esse distanciamento docente a respeito da constituição do Projeto, seja pela condução das atividades propostas, seja pelos poucos momentos de escuta proporcionados. Haja vista o tema proposto na X edição, muito do que poderia ter sido apresentado às crianças perdeu-se em práticas monótonas, que privilegiavam o uso de atividades xerocopiadas, a utilização de livro didático, deixando pouco espaço para sua livre expressão.

A oportunidade de entrar em campo, realizar pesquisa em uma instituição educativa pública, com crianças pequenas, e analisar sua participação em um projeto idealizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal foi de suma importância para compreensão de como se dão os bastidores do percurso pedagógico do Projeto Plenarinha junto às crianças.

Para alcançarmos o objetivo de analisar a participação das crianças no Projeto Plenarinha, fomos a campo e acompanhamos as rotinas das crianças, na sala de referência e nos ambientes fora de sala, como, por exemplo, no parque infantil. Analisamos em que medida as crianças tinham compreensão do Projeto. Pelo que se pôde constatar, não houve uma discussão

acerca de tal Projeto ou, se houve, as crianças não o compreenderam suficientemente, ou seja, não deve ter havido uma ação que debatesse com as crianças o significado do Projeto e de que forma elas se envolveriam nele.

Em momento de escuta proporcionado junto às crianças e direcionando questionamento acerca do que consideravam ser o Projeto Plenarinha, a maioria das crianças responderam que a Plenarinha tinha a ver com brincadeiras, o que demonstrou uma falha no que tange a envolver as crianças em todo o andamento do Projeto, em especial do que ele tratava, qual seu objetivo e se as crianças tinham interesse em participar.

A compreensão do professor, demonstrada após responder ao instrumento de coleta de dados, apresentou-se um tanto quanto superficial. Tal postura, na verdade, acabava por justificar muito do que foi observado durante a pesquisa de campo, pois elementos como certo afastamento da proposta do Projeto Plenarinha, tais como condução das atividades por parte do adulto, preterindo a participação efetiva das crianças; demasiada regulação, por parte do adulto, em atividades em que poderiam fluir a “percepção e a sensibilidade, bem como a expressividade das crianças por meio das diferentes linguagens artísticas” (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 10); pouco investimento nos momentos de escuta objetiva, com intencionalidade pedagógica; situações nas quais as possibilidades de falas que foram dadas às crianças poderiam ter sido melhor aproveitadas, caso, nesses momentos, fossem estipuladas regras claras para organização dessas discussões, busca pela perfeição nas atividades, cerceamento do pensamento criativo.

Para constatararmos de que maneira se dava o desenvolvimento da ação pedagógica na instituição educativa, foi feito contato no início da entrada da pesquisa de campo, com a supervisora pedagógica que apresentou o material da X edição da Projeto Plenarinha, bem como explanou de que maneira estavam se organizando para iniciar os trabalhos em torno do projeto. As atividades, planejadas durante as coordenações pedagógicas contavam com a adesão de todas as turmas da instituição, que, segundo a supervisora, abraçaram o desenvolvimento do Projeto.

O planejamento previa atividades para cada mês, contemplando os campos de experiência. Segundo o guia da X Plenarinha (2022, p. 24-25) cujo tema era Criança arteira: faço arte, faço parte, “é possível encontrar arte em todos os campos de experiências”. Conforme o guia da X Plenarinha,

os campos de experiência se inter cruzam, assim como por si não asseguram experiências de educação estética, porque esta não se resume ao emprego desta ou daquela ação, pressupõe, antes, a relação entre as pessoas. portanto, não se trata de propor o fazer, o pintar ou desenhar ou dançar dissociado da relação, do foco na imaginação criadora, na educação das emoções (DF, X PLENARINHA, 2022, p. 25).

Há de se considerar que, mesmo que a Plenarinha esteja de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, não podemos deixar de mencionar o cuidado com a leitura desse documento, principalmente porque ele não considera os diversos contextos sociais e geográficos da população brasileira, tampouco as pluralidades da infância, o que demandaria uma avaliação crítica por parte da instituição educativa.

Havia um esforço, por parte da coordenação pedagógica, para que o tema do projeto fosse trabalhado, notando-se empenho para que os professores manifestassem interesse em aplicar o que seria proposto, com os docentes experienciando, em alguns momentos, o que seria desenvolvido junto às crianças.

Quanto às possibilidades participativas das crianças no Centro de Educação Infantil, pode-se dizer que não aconteceram sempre de forma efetiva. Na roda de conversa, não foi dada oportunidade para que as crianças participassem do planejamento das rotinas, assim como não era dado tempo suficiente para que as crianças falassem e, conseqüentemente, não havia a escuta com qualidade, pois havia pressa.

Para ilustrar o fato de as crianças não participarem efetivamente, tomemos como exemplo propostas de atividades com tinta nas quais nos deparamos com um ambiente regulador, vez que a escolha das cores para pintar a atividade se dava quase que exclusivamente por parte do adulto. Em outras situações o espaço onde deveria acontecer a pintura, na atividade, era delimitado pelo adulto.

Participar é também reivindicar seus direitos, aqui, no caso, direito ao uso do material, como canetinhas. As crianças reivindicavam o uso do material, mas sem sucesso. A única situação em que algumas fizeram uso do material foi quando puderam transgredir a regra ou quando, na falta do regente, abriram mão do desconhecimento da regra por parte do adulto que ora regia a turma, para fazer uso do material. Restaram a frustração, o desejo, a arte interrompida, talvez em uma outra oportunidade, outro desenho oportunizado.

Retomando os indicativos de análise, cujo primeiro eixo diz respeito às atividades relacionadas à Plenarinha, o segundo contempla os momentos de roda realizados em sala com as crianças e o terceiro compõe os momentos em que se notou algum tipo de escuta das crianças. Temos que, nas atividades relacionadas à Plenarinha, a preocupação em trazer atividades produzidas em massa, com produções que em nada se diferenciam umas das outras, faz com que o Projeto perca parte de sua essência, já que a participação das crianças está no centro do que é proposto. Um outro ponto foi a dificuldade em se desvencilhar de atividades xerocopiadas, com o intuito de seguir o ensino escolar, quando poderiam ter adequado o trabalho para o tema do projeto em questão, tornando mais rica a experiência das crianças.

No segundo eixo, que diz respeito aos momentos de roda, a prevalência da fala das crianças dava lugar à descrição tão somente da rotina do dia. Em que pese o fato de o docente trazer em seu discurso a defesa de realçar o protagonismo com as crianças, observou-se que havia uma dificuldade na transposição do conceito para a prática, pois, nos momentos em que se fazia necessário dar lugar à participação infantil, prevalecia a postura adulta e escolarizante. Vale ressaltar que a roda teve seu formato desconfigurado pelo docente, uma vez que as crianças permaneciam sentadas em seus lugares, em grupos. As crianças não pareciam ter noção de que o momento de roda consistia em ter suas falas consideradas.

O terceiro eixo, referente à escuta, também traz indicativos de quando ela não ocorria. Quando o momento de escuta genuinamente acontecia, a atmosfera irradiava o desejo de participar. Algumas crianças levantavam, na intenção de serem as primeiras, no que eram contidas. Esse momento é ímpar, contribui para que as crianças se conheçam, que seus vocabulários se ampliem, que o respeito pelo outro se materialize. O guia da IV Plenarinha (2016, p. 16) traz a seguinte contribuição acerca da escuta sensível:

E ouvir as crianças transcende a ideia de escutá-las, mas liga-se a percepção sensível de auscutá-las, ou seja, é preciso investir tempo e incluir vários suportes para que elas se expressem. Pois é improvável que apenas um tipo de atividade seja acessível a todas as crianças. Tal perspectiva sugere pensar na diversidade de infâncias, tendo em conta as competências sociais variadas de cada criança e suas experiências de vida.

O fato de não as escutar significava tirar delas a oportunidade de expressão, de ouvir o outro, de aprender com o outro. Não as escutar era não possibilitar a quem não queria falar se permitir participar. Quando o professor se afasta dos momentos de escuta, quando os desejos das crianças ficavam reprimidos, mais o docente fará uso de atitudes disciplinadoras, de uma postura adultocêntrica. Uma relação construída baseada no diálogo, na troca de experiências, no respeito mútuo possibilitará às crianças da Educação Infantil o pleno exercício de seus direitos, do aprendizado de um ser crítico, que não tem receio em opinar e reivindicar seu direito em participar.

Ficou evidente que as práticas observadas corroboram com o silenciamento e a escolarização precoce, ainda que a área, nos últimos 27 anos, desde a implantação da LDB/96, tenha buscado a especificidade da Educação Infantil que difere quanto às funções e essência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inferimos que a Plenarinha não aparece como uma prática de escuta na Rede de Ensino, desse modo, a participação tem sido entendida como atividades que são atendidas ou não no planejamento docente.

A página do Projeto Plenarinha muito contribuiu para a elaboração deste trabalho, mas acreditamos que, por se tratar de um projeto que compreende a criança como sujeito de direitos, participativa, que opina e que faz arte, seria valoroso que essa página trouxesse mais das crianças durante a execução do Projeto, das ações que se realizam, da culminância. Seria interessante, também, a presença de registros acessíveis à comunidade em geral dando visibilidade ao Projeto, o que poderia ter um alcance maior.

No escopo deste trabalho, colocamos como centro as crianças e o docente responsável por elas. Todavia, é importante destacar que o docente faz parte de um contexto maior que compreende toda a instituição escolar. Quando lá cheguei pela primeira vez, causou-me estranheza o silêncio que vai de encontro ao que se espera de um ambiente povoado de crianças. Embora não tenha sido possível buscar compreender a participação da gestão escolar neste presente trabalho, isso poderia constituir-se como tema para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ABPOD. Associação Brasileira de Podcasters. **Podpesquisa**, 2022

AGOSTINHO, Kátia Adair. A docência na Educação Infantil COM a Participação das Crianças. **Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 2, Passo Fundo, p. 375-388, mai./ago.2020| Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. 334 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Braga, 2010.

AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na Educação Infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2013.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127 - 1143, set./dez. 2014.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, v. 6, n. 1, p. 69-86, 2015.

ALBARDÍA, Maria Teresa Santos. **Protagonismo infantil na América Latina: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares**. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. 162f.

ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças de uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo – conquistas e desafios**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de crianças nas rotinas da educação infantil**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ARAGÃO, Emily Maise Feitosa. **O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na Educação Infantil**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ARNSTEIN, Sherry R. Uma escada da participação cidadã. **Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação – PARTICIPE**, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 4-13, jan. 2002.

ASSIS, Leila de Castro. **Práticas e atributos pessoais docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos alunos na Educação Infantil**. 2009. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

ATAIDES, Raila Spindola de. **As percepções de alunos brasileiros de ensino médio sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir do consumo e interação com podcasts educativos**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BARBOSA. Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, p. 1-19, 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n.1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em <http://revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BAZÍLIO, Luíz Cavaliere; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BERTONCELI, Márcia. **A Roda de Conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Francisco Beltrão, Paraná, 2016.

BES, Pablo; OLIVA, Diego Coleti; TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **Sociedade, cultura e cidadania**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1 Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 6.ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. V. 01

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Disponível em www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 13 jul. 2022.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; BARBOSA Maria Carmem Silveira. Participação infantil e debate democrático: aproximação pelo campo da Educação Infantil. **Revista zero-a-seis**. ISSN 1980-4512 /v. 19, n. 36, p. 361- 378, jul.-dez. 2017.

CARAVEO, Yolanda Corona; STOOPEN, María Morfín. **Diálogos de saberes sobre participación infantil**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2001.

CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Participação infantil**: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, 2011.

CASTRO, Elisa Guaraná de; MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 02, p. 1214-1238, 2019.

CASTRO, Lúcia Rabello de (org.). **Crianças e Jovens na Cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **O direito da criança à participação no processo educativo**: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da Educação Infantil? 2010. 329 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2010.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (org.). **(Con) textos em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

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

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: História de um boneco. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Disponível em: <https://www.biblion.org.br>. em Biblion – Biblioteca digital gratuita de São Paulo. Acesso em 13 fev. 2023.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, Aug. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. Políticas públicas e a voz das crianças. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2017.

DAHLBERG, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Penso, 2019.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez, 2009.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. A ética na Educação Infantil: **O ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil.** Brasília, DF: SEEDF, 2ª edição, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil.** Brasília, DF: SEEDF, 1ª edição, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI,** 2014.

DISTRITO FEDERAL. “**EU-CIDADÃO, da Plenarinha à Participação**”, 2014. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Guia da III Plenarinha da Educação Infantil: **Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico.** Brasília: SEEDF, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Guia da IV Plenarinha da Educação Infantil. **A cidade (e o campo) que as crianças querem.** Brasília: SEEDF, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Guia da V Plenarinha da Educação Infantil. **A criança na natureza: por um crescimento sustentável.** Brasília: SEEDF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Guia da VI Plenarinha da Educação Infantil. **O Universo do Brincar.** Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Guia da VII Plenarinha da Educação Infantil. **Brincando e Encantando com Histórias.** Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Guia da VIII Plenarinha da Educação Infantil. **Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar.** Brasília: SEEDF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Guia da IX Plenarinha da Educação Infantil. **Musicalidade das Infâncias**: de cá, de lá, de todo lugar. Brasília: SEEDF, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Guia da X Plenarinha da Educação Infantil. - **Criança arteira**: faça arte, faça parte. Brasília: SEEDF, 2022.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação**. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz. **Voz e participação da criança-soldado Sul-Sudanesa no comitê de direitos da criança da ONU a partir da teoria da reprodução interpretativa da criança**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FARIA, Flávia Campos. **Processos participativos e o “programa participação criança” na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008)**: uma experiência de coautoria infantil. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009

FERREIRA, Manuela. - “Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas na pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FILHO, Altino, José Martins. Práticas de Socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55), p. 97-114, jan./abr. 2008.

FILHO, Altino José Martins; Barbosa, Maria Carmem Silveira. Metodologias de Pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul/dez, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 2011. Disponível em Biblion – Biblioteca digital gratuita de São Paulo. Acesso em: 17 abr. 2023.

FRIEDMANN, Adriana et al. **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças**. São Paulo: Blucher, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 2011. 254 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Territorialar:** educação integral e as práticas em desenvolvimento. São Paulo: Tikinet, 2019.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. **O papel do ateliê na Educação Infantil:** a inspiração de Reggio Emílio. Porto Alegre: Penso, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2015.

GOULART, Angélica Moura. **Participação Infantil:** Experiência de pesquisa realizada em organização social na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/2615> Acesso em: 2 fev. 2021.

GUCZAK, Daiane; MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa com Crianças pequenas – questões éticas, primeiras observações e sinais de assentimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 62, p. 1-20, e-26305, out./dez.2021.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. **O poder dos projetos:** novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo: Currículo em Movimento: Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo: Currículo em Movimento: Perspectivas atuais.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Caroline Costa Nunes; BES, Pablo; NUNES, Alex Ribeiro; OLIVEIRA, Simone de; FREITAS, Glória. **Políticas Públicas e Educação.** Porto Alegre: SAGAH, 2018.

LINHARES, Alessandra Morais; PEDROSO, Patrícia Aparecida. **A importância da roda de conversa na Educação Infantil.** Anuário de Pesquisa e Extensão. UNDESC SOAÇABA, 2019.

LIRA, Cláudia Dantas de Medeiros. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil.** 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, set./fev. 2008/2009.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação.** Porto Alegre: v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018.

LOUZADA, Etienne Baldez; BARBOSA, Giovanna Asevedo Lago. Experiências orais e escritas nas Plenarinhas da Educação Infantil: um guia de formação docente enquanto se propõe a participação infantil (DF, 2013-2021). **Caletrosópio** – ISSN 2318-4574 – volume 9 – 2021 – Estudos Linguísticos.

LOVATO, Antônio; Prestes, YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (orgs.). **A potência de ação da comunidade escolar**. 1ª edição. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, nov. 2010.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George (orgs.). **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, n.37, p. 387-406, jul.-dez. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2021.

MARQUES, Isabel A. **Interações**: Crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

MAZZEI, Victor Reis et al. Com olhos de criança: a escolarização da infância nas charges de Francesco Tonucci. **Imagens da Educação**, v. 10, n.3, p. 143-161, set./dez. 2020.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vigotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MOLETTA, Ana Keli; BIERWAGEN, Gláucia Silva; TOLEDO, Maria Elena Ronan de Oliveira. **A Educação Infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

MOREIRA, Mariana Maia. **Foucault e o corpo na Educação Infantil**. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Revista Psicologia**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-423, jul./set. 2009.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do; GURGEL, Terezinha Fernandes; ALMEIDA, Lucielton Tavares de. A Educação Infantil no contexto da legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais. **Anais do Congresso Educere, formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, 2017.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chaffin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, vol. 1, n. 1, jan./jun.2008.

O MUNDO DA CRIANÇA. **Intérprete**: Grandes pequeninos e Bob Zoom. Compositor: Jair Rodrigues Melo de Oliveira. 2020. Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/Grandes-Pequeninos/O-Mundo-da-Crian%C3%A7a> Acesso em: 15/06/2022.

OLIVEIRA, Fabiana de. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 157-179, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis.

OLIVEIRA, Renata Cristina. Dias. “Agora eu...” **Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância**. São Paulo, 2011. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; CRUZ, Ise Vera. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, nov. 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONU. Assembleia das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1989. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ONU. Assembleia das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 16 mar. 2022.

PÉREZ, Beatriz Corsino et al. Cidadania e participação social: Um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia & sociedade**, v. 20, n. 2, p. 181-191, 2008.

PLENARINHA DA EDUCAÇÃO INFANTIL. **A cidade e o campo que as crianças querem**, Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2016.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, Apr. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 02 ago.2022.

REZENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROSAS, Argentina. Estimulação e desenvolvimento da criatividade. Conferência pronunciada no Seminário sobre Superdotados e Talentosos: Sensibilizarão e Treinamento. Projeto piloto da Comissão Permanente para descobrir superdotados e talentosos e para o desenvolvimento de potencialidades criativas: SENAI, SESI. CODESC-CNI. **Anais ...**Recife. 5-9 de agosto de 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. A convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debate e tensões. **Caderno de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: www.scielo.com.br Acesso em: 25 fev. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa – Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan-jul. 2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF) - **Eu-cidadão: Da Plenarinha à participação, GUIA da III Plenarinha – Módulo I2014**, 2015.

SILVA, Janaína da Costa Almeida. **Qualidade na Educação**. São Paulo, SP: CENAGAGE, 2016.

SIMÕES, Gabriel Lima; SIMÕES, Janaína Machado. Reflexões sobre o conceito de participação social no contexto brasileiro. In: Jornada Internacional Política Públicas, 2015, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015.

SOARES, Thays Ferreira. **Análise do efeito da política de ciclos implantada em escolas públicas do Distrito Federal**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2019.

SOUSA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOTO, Diana Vandreia Dal. O protagonismo das crianças nas práticas escolares da Educação Infantil. Grupo de Trabalho Educação da Infância. EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: O “ouvir” como uma tendência...** 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

THOMAS, Nigel. Towards a Theory of Children's Participation International, **Journal of Children's Rights**, p. 199–218, 2007.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade” – Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí, ano 22, nº 78, p. 45-68, jul./dez. 2007.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós” - Infância e cenários de participação pública: Uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade.** 2014. 523 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2014.

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

VASCONCELOS, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação.** 2021. 102 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

VEIGA, Renata; FERREIRA, Manuela. Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: Contributo para a compreensão da participação das crianças em um jardim de infância **Caderno de Estudos Sociais**, v. 2, n. 32, jul./dez. 2017.

VIEIRA, Terezinha. **Para o conhecimento do jogo imaginativo: um estudo sobre formas de uso de objetos.** 1978. 279 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Estudos da Infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da Infância.** 2017. 325 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2017.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

WINNICOTT, Dondds Woods. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: LTC, 2022.

APÊNDICE 1 - Levantamento bibliográfico das produções acerca da temática investigada

Autor (a)	Título	Ano da Publicação	Link
Agostinho, Kátia Adair	O direito à participação das crianças na educação infantil	2013	https://doi.org/10.18224/educ.v16i2
Agostinho, Kátia Adair	A complexidade da participação das crianças na educação infantil	2014	http://periodicos.ufsc.br
Agostinho, Kátia Adair	Formas de participação na educação infantil	2010	https://repositorium.sdum.uminho.pt
Albardía, Maria Teresa Santos	Protagonismo infantil na América Latina: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares. (dissertação de mestrado)	2019	www.teses.usp.br/teses (Banco de dados sobre participação/protagonismo - USP)
Almeida, Bruna Pacheco de	De espectadora a criadora: a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura midiática (dissertação de mestrado)	2018	https://repositorio.unb.br/handle/10482/32993 (Banco de dados sobre participação/protagonismo - USP)
Aragão, Emily Maise Feitosa	O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil (dissertação de mestrado)	2019	https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11405 (Banco de dados sobre participação/protagonismo - USP)
Arcuri, Priscila Abel	A participação é um convite e a escuta um desafio: Estudo sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos (dissertação de mestrado)	2017	http://repositorio.unb.br (Banco de dados sobre participação/protagonismo - USP)
Arruda, Fabiana Moura	A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil (dissertação de mestrado)	2011	http://www.ppe.uem.br
Barbosa, Etienne Baldez Louzada; Voltarelli, Monique Aparecida	Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal	2020	https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236680
Bastos, Lilian Francieli Morais de	A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez	2014	http://repositorio.furg.br
Beber, Irene Carrilo Romero; Ivone Cella da Silva.	A ação pedagógica na educação infantil: O protagonismo das crianças	2018	https://www.ciespi.org.br

Berit, Bae	O direito das crianças a participar – desafios nas interações do cotidiano	2016	https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.107
Cardoso, Laís de Almeida	A infância revisitada: um estudo sobre o protagonismo infantil na literatura brasileira ao raiar do século XX (tese de doutorado)	2017	www.teses.usp.br
Carvalho, Regiane Sbroion de	Participação infantil: Reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana (dissertação de mestrado)	2011	http://www.teses.usp.br (Banco de dados sobre participação/protagonismo - USP)
Castro, Michele Guedes Bredel de	O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil? (tese de doutorado)	2010	http://app.uff.br/riuff/handle/1/11923
Coelho, Paula Cristiane Andrade	A participação das crianças na gestão escolar	2013	http://repositorio.ufes.br
Dal Soto, Diana Vandréia	O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola	2014	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18091
Falcão, Wanda Helena Mendes Muniz	Voz e participação da criança-soldado sul-sudanesa no Comitê dos Direitos da criança da ONU a partir da teoria da reprodução interpretativa da criança (dissertação de mestrado)	2017	https://repositorio.ufsc.br
Faria, Flávia Campos	Processos participativos e o programa Participação Criança na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008): Uma experiência de coautoria infantil (dissertação de mestrado)	2011	http://repositorio.ufsc.br (Banco de dados sobre participação/protagonismo - USP)
Ferreira, Eliana Maria	“Você parece criança!” os espaços de participação das crianças nas práticas educativas (dissertação de mestrado)	2012	http://repositorio.ufgd.edu.br
Ferreira, Mayra Fernanda	Infância (n)ativa: Potencialidades de participação e cidadania às crianças na mídia digital (tese de doutorado)	2018	http://repositorio.unesp.br/handle/11449157357 (Banco de dados sobre participação/protagonismo - USP)
Guizzo, Bianca Salazar; Balduzzi; Lucia e Lazzari, Arianna	Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância na Bolonha	2019	https://doi.org/10.1590/0104-4060.64245
Isaia, Clarice Veríssimo	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	2007	http://hdl.handle.net/10183/12855
Karlsson, Juliane Karla Freitas	A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: A vez e a voz da infância	2012	https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2859

Lepikson, Bianca Becker	Infância, tecnologia e ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea (tese de doutorado)	2017	https://repositorio.ufba.br
Machado, Gisele Silva	Participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto da educação infantil pública (tese de doutorado)	2017	https://repositorio.ufsc.br
Medeiros, Cláudia Dantas de Lira	A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil (dissertação de mestrado)	2017	https://repositorio.ufm.br
Mello <i>et al.</i>	Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos	2015	https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p28
Mendonça, Karla J. R. de Mendonça; Pires, Flávia Ferreira.	A gente vinha porque queria e não porque era pressionado: crianças e direitos de participação	2020	https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237794
Moreira et al.	Imaginação e protagonismo na educação infantil: construção de vínculos entre adultos e crianças	2014	https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1187
Muller, Juliana Costa	Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: O que as crianças têm a nos dizer?	2015	37ª reunião ANPED Nacional – GT 07 4367
Oliveira, Fabiana de	A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos	2015	37ª reunião ANPED Nacional – GT 07 3885
Oliveira, Fabiana de	Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças	2017	https://doi.org/10.21814/rpe.8688
Oliveira, Milena Liz de	O protagonismo das crianças: diálogo entre conceitos e práticas que organizam a educação infantil (dissertação de mestrado)	2019	http://acervodigital.ufpr.br
Oliveira, Waléria Fortes de	Cenários Lúdicos: O protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão (tese de doutorado)	2002	https://lume.ufrgs.br
Pereira, Flávia Helena Fernandes	O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil (dissertação de mestrado)	2017	http://datauniplaclages.edu.br/biblioteca

Ribeiro, Georgia Daniella Feitosa de Araújo	Protagonismo infantil na criação de um jogo digital: Análise de processos de desenvolvimento e interações em culturas de pares (tese de mestrado)	2016	http://ww2.ppgeci.ufrpe.br
Sarmiento, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália; Tomás, Catarina Almeida	Políticas públicas e participação infantil	2007	http://hdl.handle.net/1822/36753
Schilke, Ana Lúcia Tarouquella	Palavras (ocas) o vento leva... as dimensões da escuta, do diálogo e da deliberação no estudo da participação infantil a partir da experiência da representação estudantil em uma escola pública municipal (tese de doutorado)	2017	http://app.uff.br/riuff/handle/1/15679
Schneider, Mariângela Costa	O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma de educação infantil (dissertação de mestrado)	2015	http://www.univates.br
Seganfredo, Nágila de Moura Brandão	Infância e cidadania: o que dizem as crianças (dissertação de mestrado)	2012	https://ri.ufmt.br/handle/1/1420
Senna, Sérgio Fernandes Pires; Branco, Angela Uchoa	Protagonismo infantil no processo político: as crianças e a elaboração legislativa nos anos 80	2007	https://repositorio.unb.br/handle/10482/6124
Senna, Sérgio Fernandes Pires; Branco, Angela Uchoa	Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil	2008	https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400004
Senna, Sérgio Fernandes Pires; Branco, Angela Uchoa	Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais	2008	https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300002
Silva, Maria Manuela de Sampaio Pinto; Farenzena, Rosana Coronetti	Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania	2012	http://www.ciec-uminho.org
Silva, Rosângela Maria da	A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática: um estudo de caso (dissertação de mestrado)	2005	http://repositorio.ufsc.br/handle/101899
Silva, Viviane Aparecida da	Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos: possibilidade de escuta das crianças (tese de doutorado)	2014	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9804

Siqueira, Débora Gonçalves	O papel social da escola: como a escola é percebida pelas crianças e como a escola e como a escola gostaria de ser percebida por este público (dissertação de mestrado)	2016	https://web.sistemas.pucminas.br/BD/P/PUC%20Minas
Soares, Natália Fernandes	A investigação participativa no grupo social da infância	2006	www.curriculosemfronteiras.org
Souza, Raimundo Gomes de	Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de matemática na educação infantil	2016	https://www.univates.br
Soto, Dal; Vandréia Diana	O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil	2013	https://educere.bruc.com.br
Tavares, Leandro Henrique de Jesus	“Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque é criancinha” – o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito?	2015	37ª reunião ANPED Nacional – GT 07 4096
Tomás, Catarina Almeida	“Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância	2007	https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68
Tomás, Catarina; Gama, Ana	Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar	2011	http://hdl.handle.net/10400.21/1116
Trevisan, Gabriela de Pina	Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos estudos da infância	2012	http://www.ciec-uminho.org
Trevisan, Gabriela	“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade	2014	http://hdl.handle.net/20.500.11796/2867
Vasconcelos, Giselle Silva Machado de	“Você vai ter que aprender a desobedecer”! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil (dissertação de mestrado)	2010	http://repositorio.ufsc.br
Villar, Miriam Nogueira Duque	“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche (dissertação de mestrado)	2020	https://repositorio.ufjf.br/

APÊNDICE 2 - TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "Projeto Plenarinha e o protagonismo das crianças na Educação Infantil: Possibilidades e desafios, de responsabilidade de ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHNS, estudante de mestrado profissional da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é acompanhar a aplicabilidade do Projeto Plenarinha — os desafios e as possibilidades que permeiam essa prática pedagógica. Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, assegurando-lhe que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação e fotos, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (docente). É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Esta pesquisa pode trazer riscos mínimos, tais como: tomar o tempo dos participantes ao responderem ao questionário, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na rotina dos participantes.

A fim de minimizar os riscos, a pesquisadora se dispõe a estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, limitar o acesso aos materiais disponibilizados apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa, garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras).

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, têm direito à indenização.

Espera-se, com esta pesquisa, identificar o alinhamento entre o Projeto Plenarinha e a proposta pedagógica de um Centro de Educação Infantil, objeto da pesquisa e, ainda, verificar a continuidade da ação pedagógica do desenvolvimento do Projeto Plenarinha após sua culminância, com vistas a dar mais visibilidade a este Projeto.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone _____ ou pelo *e-mail*: isahuhn@gmail.com

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *e-mail*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cepchs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, de de 2022.

APÊNDICE 3 - Termo de Assentimento

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "Projeto Plenarinha e o protagonismo das crianças na Educação Infantil: Possibilidades e desafios, de responsabilidade de ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHN, estudante de mestrado profissional da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é acompanhar a aplicabilidade do Projeto Plenarinha — os desafios e as possibilidades que permeiam essa prática pedagógica. Assim, gostaria de consultá-lo se tem interesse e um tempo livre para que possa cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, assegurando-lhe que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados que surgirem de sua participação na pesquisa, tais como gravação de voz, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação participante: desenhos, fotos e gravações de voz, que serão transcritas no trabalho. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. A participação na pesquisa pode trazer riscos mínimos, tais como: invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na sua rotina, em sala de aula, embaraço ao interagir com estranhos, constrangimento durante gravação de áudios.

Espera-se, com esta pesquisa, identificar o alinhamento entre o Projeto Plenarinha e a proposta pedagógica de um Centro de Educação Infantil, objeto da pesquisa, e, ainda, verificar a continuidade da ação pedagógica do desenvolvimento do Projeto Plenarinha após sua culminância, com vistas a dar mais visibilidade a este Projeto.

Você é livre para recusar a sua participação, retirar seu assentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone _____ ou pelo *e-mail*: isahuhn@gmail.com

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *e-mail*, podendo ser publicados, posteriormente, na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS: cepchs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, de _____ de 2022.

ANEXO 1 - Parecer Comitê De Ética

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projeto Plenarinha e o protagonismo das crianças na Educação Infantil: Possibilidades e desafios

Pesquisador: ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHN

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 55825921.5.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.436.566

Apresentação do Projeto:

Foi apresentado as pendências do parecer 5.418.084, de autoria da pesquisadora principal, mestranda em Educação, Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Acompanhar a aplicabilidade do Projeto Plenarinha- os desafios e as possibilidades que permeiam essa prática pedagógica em dois Centros de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do DF.

Objetivo Secundário:

- Verificar como se deu o processo participativo dos professores da Educação Infantil e das crianças na elaboração do Projeto Plenarinha;
- Investigar a continuidade da ação pedagógica da aplicação do Projeto Plenarinha após sua culminância;
- Identificar o alinhamento entre o Projeto Plenarinha e a Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Infantil que serão acompanhados durante a pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram devidamente detalhados.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-012 - Heliólio de
Celso
CEP: 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_cda@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.436.590

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresentada está em acordo com as resoluções do CNS 466/2012 e 510/2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

Realizar o relatório parcial e relatório final nos prazos apresentados em cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações!

Considerações Finais e critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P PROJETO_1834184.pdf	19/05/2022 17:14:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPLENARINHAB.pdf	19/05/2022 17:11:29	ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHN	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTOS.pdf	19/05/2022 16:47:05	ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHN	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE5.pdf	19/05/2022 16:44:03	ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHN	Aceito
Outros	CARTAREVISAOETICA.pdf	04/05/2022 18:48:44	ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHN	Aceito
Outros	TERMOSOMEVOZ1.pdf	04/05/2022 18:47:51	ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUHN	Aceito
Outros	CRONOGRAMAS.pdf	02/05/2022 20:15:39	ANDRE VON BORRIES LOPES	Aceito
Outros	CURRICULOALTTESABRIL.pdf	02/05/2022 20:15:26	ANDRE VON BORRIES LOPES	Aceito
Outros	PROJETOPLENARINHAB.pdf	02/05/2022 20:13:03	ANDRE VON BORRIES LOPES	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA 81-012 - Heliólio de
Dalmo: ASA NORTE **CCP:** 78.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61) 3107-1592 **E-mail:** cep_cds@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.436.500

Outros	COLETADEDADOS1.pdf	29/04/2022 19:58:59	ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUIHN	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOA.pdf	25/03/2022 16:13:02	ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUIHN	Aceito
Outros	ACEITEINSTITUCIONAL.pdf	25/03/2022 16:02:44	ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUIHN	Aceito
Outros	comite.pdf	28/09/2021 18:51:52	ISABEL CRISTINA GONZAGA DE OLIVEIRA HUIHN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

BRASÍLIA, 28 de Maio de 2022

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPEZ
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-012 - Hótel de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cap_cha@unb.br

ANEXO 2 – Planejamento Docente

PLANEJAMENTO MÊS DE MAIO

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.	O EU, O OUTRO E O NÓS.	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.
<p>_ Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p> <p>_ Vivenciar, respeitar e conhecer a história de brincadeiras de diferentes culturas.</p> <p>_ Expor ideias e fatos com e sem auxílio de adultos e utilização de recursos como ilustrações, objetos etc.</p> <p>_ Participar de conversas em grupos, apoiando-se não apenas na fala complementar do adulto, mas também em sua memória.</p> <p>_ Recriar, de forma gráfica (desenho ou escrita espontânea), as histórias ouvidas.</p> <p>_ Reconhecer e diferenciar letras, números, desenhos e outros sinais gráficos.</p> <p>_ Registrar, de forma paulatina, o alfabeto, principalmente quando associado a um nome familiar.</p>	<p>_ Vivenciar rotinas: organização dos tempos, espaços e materiais, de modo a constituir, gradualmente, sua autorregulação e autonomia.</p> <p>_ Desenvolver o senso de resiliência (saber perder, saber ganhar, aceitar a opinião das outras pessoas, reconsiderar seu ponto de vista).</p> <p>_ Reconhecer as diferenças culturais, estabelecendo relações de aprendizagem mútua, respeito e igualdade social.</p>	<p>_ Conhecer a história do dinheiro, como evoluiu do escambo, passando pelas moedas de metal, notas de papel, cartões de polietileno (plástico), chegando às moedas atuais.</p> <p>_ Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antecessor e sucessor.</p> <p>_ Desenvolver, de maneira lúdica, noções matemáticas de mais/menos, começo/meio/fim, antes/agora/depois, cedo/tarde, ontem/hoje/amanhã, direita/esquerda, primeiro/entre/último, para frente/para trás/para o lado, para a direita/para a esquerda, para cima/para baixo.</p> <p>_ Identificar, nomear e registrar números em atividades lúdicas.</p>	<p>_ Manipular materiais diversos para confeccionar brinquedos com materiais alternativos.</p> <p>_ Reconhecer e valorizar as brincadeiras da cultura infantil, de acordo com as regras estabelecidas (brincar de pique-esconde, entre outras brincadeiras).</p> <p>_ Reconhecer sua atuação de forma individual e coletiva em brincadeiras livres e dirigidas, entre outras atividades.</p> <p>_ Participar, reconhecer e valorizar as diversas manifestações culturais, como brincadeiras, brincadeiras de roda, jogos, danças, festejos e canções tradicionais (pipa, cantigas de roda, pega pega, cabra-cega, barra-manteiga, corda, pião, ciranda, esconde-esconde, elástico, bambolê e ciranda, esconde-esconde, elástico, bambolê etc.) e demais manifestações que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.</p> <p>_ Participar de pesquisas sobre o repertório de jogos, brincadeiras, brinquedos, festejos, histórias e modos de vida das crianças, característicos de diferentes culturas e da tradição cultural de sua comunidade.</p>	<p>_ Utilizar, de forma dirigida, diferentes fontes sonoras para acompanhar canções, cantigas e brincadeiras cantadas. o corpo (voz/canto, estalos, passos, palmas, onomatopéias, dentre outros);</p> <p>_ Vivenciar e protagonizar brincadeiras dançadas como as cirandas, rodas e outras possibilidades da cultura popular.</p> <p>_ Confeccionar brinquedos com materiais alternativos.</p> <p>_ Reconhecer as características dos diferentes papéis sociais e realizar brincadeiras de faz de conta.</p> <p>_ Explorar, vivenciar e organizar movimentos corporais por meio de vários tipos de sons e músicas de diversos estilos e culturas.</p>

Atividades coletivas:

- Histórias: Dona Baratinha e Peço dos desejos – Sala de Leitura
- Recreio Cultural – Brincadeira
- Semana de Brincar 23/05 a 27/05
- Exposição Atividades – obras Iean Cruz/cofrinho (31/05)

Sugestões:

- Entusiasta/Atividade com as famílias (Brincadeiras preferidas de infância);
- Atividades – Obras Iean Cruz (Confeção de brinquedos/ Brincar/ Releitura);
- Brincadeiras cheias de arte (Fantoches de sombras; Pintura com cotonete; Arte com elementos da Natureza; Pintura com os pés; Arte com giz derretido; Pintura com pincéis de folha; Fotografar e depois fazer a releitura; Colagem e desenho com aparas de lápis. Dança com tecidos na mão);
- Confeção de brinquedos com materiais alternativos;
- Brincadeiras indígenas (Peteca; Cabo de Guerra, Corrida do Saci);
- Brincadeiras africanas (Terra/Mar; Amarelinha africana; Elástico);
- Confeção do cofrinho;
- Atividades Circenses (Roda de conversa; Mágica; Equilíbrio; Malabarismos; Perna de Pau; Circuito; Poema e interpretação);
- Brincadeiras com músicas;
- Vídeos produzidos pelas crianças;

