

**Rafaely Karolynne do Nascimento
Campos**



Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de Sergipe
rafakarolynne@yahoo.com.br

Tacyana Karla Gomes Ramos



Universidade Federal de Sergipe
tacyanaramos@gmail.com

ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES: PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E INTENCIONALIDADE DOCENTE

RESUMO

O presente artigo propõe-se a problematizar a intencionalidade pedagógica, imprescindível nas práticas cotidianas com crianças em contextos educativos, como forma de efetivar a participação infantil nas práticas que lhes são dirigidas, numa perspectiva de garantia dos direitos das crianças em contextos de vida coletiva. Participaram da pesquisa um grupo de 17 crianças com idade de três e quatro anos e sua professora, integrantes de uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Aracaju/SE. Foram utilizados os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica: observação participante com anotações em diário de campo e gravações em vídeo. Os dados produzidos revelam que a concretização dos princípios de participação pressupõe que os adultos sejam capazes de possibilitar formas de participação ativa das crianças nas ações pedagógicas que lhes são dirigidas.

Palavras-chave: Participação. Práticas pedagógicas. Educação infantil. Intencionalidade docente.

BETWEEN LIMITS AND POSSIBILITIES: CHILDREN'S PARTICIPATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE AND TEACHING INTENTIONALITY

ABSTRACT

This article purposes to problematize the pedagogical intentionality, which is essential in daily practices with children in educational contexts, as a way to effect children's participation in the practices addressed to them, in a perspective of ensuring children's rights in contexts of collective life. A group of 17 children, aged between three and four years old, and their teacher, members of a public institution for Early Childhood Education located in the city of Aracaju, Sergipe, Brazil participated in the research. The methodological procedures of ethnographic research were used: participant observations, fieldnotes, and video recordings. The data reveal that the implementation of the principles of participation, presupposes that adults are capable of enabling forms of active participation by children in pedagogical actions directed to them.

Keywords: Participation. Pedagogical practices. Childhood education. Teaching Intentionality.

Submetido em: 20/07/2021

Aceito em: 06/09/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p219-239>



1 INTRODUÇÃO

A ideia de criança enquanto ator social e sujeito de direitos vem impulsionando o reconhecimento da criança como cidadã ativa, com direitos nas esferas social, política e científica, alavancando, dessa forma, o interesse na temática da participação infantil em diversos âmbitos (HART, 1992; SARMENTO, 2005; WOODHEAD, 2005; FERNANDES, 2009; TOMÁS, 2006; AGOSTINHO, 2010; BAE, 2009, 2015).

Diversos estudos realizados no campo da infância sob a ótica da participação das crianças ganham destaque em produções que discutem desde a participação política nos espaços urbanos a participação na ação pedagógica e a organização coletiva de crianças. Na esfera educacional, vemos uma emergência na necessidade de consolidação desse direito, visto que ao longo da história a criança, apagada por concepções que a colocavam numa posição de imaturidade e incompletude, silenciamento e preparação para a vida adulta, foi excluída dos seus processos educacionais e em processos de participação social de forma mais alargada na sociedade.

Nessa trilha de proposições, as emergentes descobertas sobre como a criança se relaciona, aprende e se desenvolve incidem para uma desconstrução da ideia de criança como um ser passivo na sociedade, reafirmando que elas são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças são participantes ativos na construção social de suas infâncias (CORSARO, 2011, SARMENTO, 2005).

O reconhecimento das crianças como atores sociais e não apenas como objetos de socialização, tem impulsionado as discussões acerca da participação das crianças, reconhecendo que as crianças contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade na interação e negociação com os adultos e na produção das culturas da infância (AGOSTINHO, 2010). Corroborando com as ideias de Agostinho (2010), faz-se necessário pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica, assumindo que a efetiva participação de todos, criança e educadores, é uma estratégia necessária para a construção de práticas educativas que sejam compatíveis com as culturas da infância, ou seja, que atendam aos modos de expressão das crianças.

As contribuições de Sarmento (2005) são fundamentais ao defender que uma prática pedagógica imbricada na concepção de criança como ator social é o caminho fundamental para romper com práticas educativas centradas no professor, buscando pensar em alternativas para possibilitar o envolvimento ativo das crianças como coparticipantes da prática pedagógica. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço de

participação ativa das crianças. Contudo, como ressaltam os autores Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), faz-se necessário que sejam oportunizadas as possibilidades de participação infantil, visto que a afirmação das capacidades participativas das crianças depende da forma como os adultos irão gerir estratégias para a efetivação dessa participação, quer seja na organização escolar ou em instâncias da sociedade.

Na busca por uma ruptura com a lógica de uma prática pedagógica centrada no modo pedagógico transmissivo ou na pedagogia transmissiva, que não valoriza a criança como sujeito ativo, pesquisadores e estudiosos vêm defendendo a ideia de uma mudança de perspectiva no fazer do professor como forma efetiva para garantir a participação infantil nas práticas docentes.

Lira (2017) fortalece o argumento ao defender que as crianças participam direta e indiretamente do desenvolvimento do currículo de diferentes modos, embora a participação seja limitada pelas ações da professora e da instituição de Educação Infantil. Silva (2015) também sinaliza que elementos e estratégias empenhados pelo professor podem possibilitar e/ou limitar a participação das crianças nas práticas educativas, mais especificamente nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil.

Ampliando o debate, ao analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas da creche, Silva (2017) revelou práticas permeadas pela transmissão de conhecimentos, pelo cerceamento das iniciativas dos bebês e pela invisibilidade da participação destes. A investigação salientou que os bebês em diversas situações rompiam com a perspectiva dessas práticas, revelando suas potencialidades, demonstrando o desejo de participar a partir de seus próprios interesses. Os dados da investigação afirmam que as professoras do estudo acreditavam que as formas de participação dos bebês limitavam-se às atividades pedagógicas empreendidas pelas educadoras cuja finalidade era o desenvolvimento cognitivo. A autora destacou a necessidade de uma maior visibilização da participação infantil nas práticas educativas e destacou a importância da intencionalidade e planejamento pedagógico para o cotidiano da escola de Educação Infantil.

Congruentes com essa perspectiva, Vasconcelos (2017) aponta que há uma maior possibilidade de ação das próprias crianças e sua participação quando as ações são planejadas pela professora e quando estas se dão em grupos menores ou em subgrupos. A autora ainda afirma que a ação docente promotora da participação das crianças nas ações pedagógicas se caracteriza no estabelecimento de relações horizontais entre os pares de crianças e os adultos.

Tais ideias nos convocam a pensar que a participação efetiva das crianças pode ser efetivada a partir de um fazer pedagógico baseado num processo dialógico de escuta, alicerçado numa intencionalidade do ato educativo que reconhece as crianças como atores sociais e sujeitos participativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Cabe-nos aqui reforçar o entendimento do trabalho do professor como uma ação intencional, que implica um fazer pedagógico, intencional e organizado (LIBÂNEO, 2010). Nesse sentido, o trabalho docente organiza-se em torno de intencionalidades estabelecidas que visam atender determinadas expectativas educacionais de um contexto social. Essas intencionalidades serão desenvolvidas ao longo do processo didático a partir de formas e meios diversos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir da ideia de práxis que se estrutura com finalidade, planejamento, acompanhamento e olhar crítico reflexivo sobre a prática (FREIRE, 2001).

Veiga (1992, p. 16) contribui afirmando que a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. E como tal é determinada por interesses, motivações e intencionalidades. A prática pedagógica envolve múltiplas dimensões (professor, aluno, metodologia, concepção de educação e de escola, avaliação) e nas palavras de Franco (2016, p. 536): “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Nesse contexto, a prática pedagógica não se limita às técnicas didáticas do professor, refere-se a algo além do ato de planejar, de ensinar, de transferir conhecimentos. Na ação pedagógica, o diálogo ganha configuração de princípio fundamental para a interação social, mediando sujeitos e contexto socioculturais, numa relação participativa que se faz em processo e em diálogos (FRANCO, 2016).

Desenvolver o exercício da participação efetiva é um desafio para os professores, especificamente para os professores da Educação Infantil, tendo em vista o histórico dessa etapa da educação básica no Brasil, marcada pela ocultação e exclusão das crianças em seus processos de aprendizagem. Nesse contexto, a participação plena ocorre quando há transformação social e tal participação configura-se como um exercício de aprendizagem constante por parte dos envolvidos, do saber ouvir, falar, sugerir, acrescentar, numa relação dialógica de negociações e de respeito mútuo.

Barbosa (2010) reforça a ideia defendida afirmando que a prática pedagógica na Educação Infantil não se limita às ações do professor em sala de aula, não se resume ao ato de ensinar, argumentando sobre as especificidades da profissionalização do docente

que atua com crianças. Para a autora, a prática pedagógica deve pautar-se em atividades cotidianas no âmbito da escola de Educação Infantil com a finalidade do desenvolvimento integral da criança, norteadas numa intenção política de reconhecimento das crianças como cidadãs com direitos e competente em seus processos de aprendizagem.

A prática pedagógica se faz a partir do pensar, do planejar, do organizar espaços e tempos de aprendizagens para as crianças e todo esse processo é realizado com base nas concepções de criança, de infância e de Educação Infantil que o professor possui. Uma prática pedagógica centrada na Pedagogia da Infância, por exemplo, parte da compreensão de que toda e qualquer ação pedagógica exige considerar as crianças como participantes ativos das práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os envolvidos, crianças, educadores e famílias.

O que defendemos neste estudo é que assim como as práticas pedagógicas são influenciadas pelos sujeitos históricos envolvidos no processo, pela cultura escolar, dentre outras influências, é que a criança seja o elemento primordial na organização dessa prática. Que ela seja ouvida, consultada e que seus saberes, manifestações, expectativas sejam levadas em consideração para a construção das práticas pedagógicas que lhes sejam dirigidas.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas vão na contramão de uma prática centrada no professor como detentor do conhecimento e na ação mecanizada de transmissão do conhecimento. Na soma dessa especificidade, as ações do cotidiano ganham destaque, pois se constituem como práticas sociais importantes para o desenvolvimento da criança. Explorar ambientes, vivenciar novas experiências, estabelecer relações e interações ampliam o repertório vivencial da criança, permitindo que a mesma caminhe para a construção de sua autonomia.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2009), documento de caráter mandatário, orientam que as práticas desenvolvidas junto às crianças de 0 a 5 anos sejam pautadas em dois eixos norteadores: brincadeiras e interações. O referido documento também sinaliza que devem ser garantidas experiências sensoriais, expressivas, corporais, narrativas, que favoreçam a imersão nas diferentes linguagens, que possibilitem vivências éticas e estéticas, que promovam a participação em atividades coletivas e individuais e que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças.

Nos estudos de Rocha (2008, p. 2) encontramos indicadores que visam à ampliação dos eixos norteadores da Educação Infantil, ao apontar que a função desta etapa da educação deva pautar-se no “respeito aos direitos fundamentais das crianças e

na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural)". Para a autora essa função deve efetivar-se mediante ação intencional de forma a contemplar cada uma dessas dimensões.

Assim, assumir que as ações do cotidiano da criança compreendem o cerne do ato pedagógico nos leva a refletir que o papel do professor da Educação Infantil vai além da continuidade dos fazeres maternos, é preciso que haja uma intencionalidade educativa no trabalho docente, exigindo uma profissionalização com foco não só nas competências teóricas, metodológicas, mas também na competência relacional (BARBOSA, 2010).

Um processo de participação, baseado em um conceito de criança como sujeito participante, implica, portanto, que os adultos devem ser capazes de ouvir e possibilitar formas de participação das crianças nos cotidianos infantis que sejam significativos para elas. Nesse sentido, Fernandes e Cunha (2012) defendem que a participação real e efetiva implica que no questionamento práticas adultocêntricas, numa perspectiva de incluir as crianças significativamente em processos de decisão nos assuntos que lhes dizem respeito.

Nesse contexto, partimos da premissa da participação infantil como a ação influente das crianças nos seus contextos de vida e corroboramos da ideia de que a participação infantil só faz sentido quando há um adulto que possibilita a ação efetiva da criança nos processos de tomada de decisão nos assuntos que são significativos para elas. Assim, assumimos que a participação implica em que as crianças sejam consideradas, levadas em conta. Trata-se da capacidade de serem ouvidas nos contextos em que estão inseridas, tomando decisões e influenciando as questões que lhes dizem respeito. Nesta perspectiva, a participação é entendida como o direito que a criança tem de usar sua capacidade e competência com formas de intervenção em todos os momentos de sua vida, quer seja na esfera pública ou privada.

Nessa trilha de proposições, Cunha e Fernandes (2012, p. 3) apontam que para que a efetiva e real participação infantil ocorra devem ser garantidas três condições "o reconhecimento do direito a participar, dispor das capacidades necessárias para exercê-lo; e que existam os meios ou os espaços adequados para torná-lo possível". Segundo as autoras, essas dimensões se impõem como uma tarefa complexa, tendo em vista que as crianças são dependentes dos adultos para que o seu direito a participação seja efetivado.

Portanto, partindo do pressuposto que práticas pedagógicas são ações que pressupõem uma ordenação de elementos processuais dotados de intencionalidade,

planejamento, ancorado em concepções do professor acerca da “sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais” (CALDEIRA; Z Aidan, 2010, p. 21), ao revés, de uma atividade mecânica, faz-se necessário refletir sobre as intenções educativas frente aos modos de participação das crianças ao que lhes é proposto pela professora.

Nesse sentido, o presente artigo propõe-se a problematizar a intencionalidade pedagógica, imprescindível nas práticas cotidianas com crianças em contextos educativos, como forma de efetivar a participação infantil nas práticas que lhes são dirigidas, numa perspectiva de garantia dos direitos das crianças.

2 A TRAJETÓRIA DE GERAÇÃO DOS DADOS

Participaram da pesquisa um grupo de 17 crianças com idade de três e quatro anos e sua professora, integrantes de uma escola pública de Educação Infantil localizada na cidade de Aracaju/SE. Para alcançar os objetivos elencados para o presente estudo foram utilizados os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica: observação participante com anotações em diário de campo, gravações em vídeo dos momentos de participação das crianças nas práticas pedagógicas e reuniões em grupos de interesses (conversas entre pesquisador e crianças em torno de um determinado assunto). Além dos referidos instrumentos utilizados para geração de dados junto às crianças, utilizamos a entrevista do tipo semiestruturada com a professora.

As crianças foram observadas nas suas próprias salas de referência durante os momentos de realização de práticas pedagógicas dirigidas pela professora. As observações foram videogravadas com duração em média de 25 a 30 minutos por dia, sendo o registro de filmagem e fotografia complementados com anotações no diário de campo, após o término da atividade.

Do conjunto das situações videogravadas, foram selecionadas cenas interacionais denominadas de episódios (PEDROSA; CARVALHO, 2005). Os dados foram tratados por meio da análise microgenética, em que cada sessão foi observada atentamente, sendo obtido um relato minucioso dos acontecimentos e a extração dos vídeos em fotografias sequenciadas. A análise de cada episódio ocorreu mediante a observação e descrição das ações interativas das crianças e sua professora. As cenas foram analisadas com foco para a questão que guiou o estudo: como as crianças participam frente às práticas pedagógicas que lhes são dirigidas pela professora? Em seguida, buscamos examinar e descrever aspectos qualitativos dos episódios com o olhar focado nas formas de

participação sinalizadas pelas crianças nas atividades propostas pelo adulto. Em seguida, realizamos a transcrição das situações interativas selecionadas e que foram intituladas.

No intuito de fornecer suportes empíricos à discussão, foram escolhidos os episódios “Minha tia mandou pintar mais” e “Eu sei colocar a cola, tia”, extraídos do banco de dados gerados, por apresentar aspectos considerados relevantes para o alcance dos objetivos elencados para o presente trabalho. Os episódios eleitos trazem situações nas quais as sequências de ações das crianças são orientadas pela mediação da professora na execução de uma atividade planejada pelo adulto, conforme apresentaremos a seguir.

Assumir uma perspectiva de crianças como atores sociais e parceiras da investigação, tomando a criança como sujeito do processo investigativo por direito, respeitando-as como pessoas que são, com direito a vez e voz, destituindo-se de concepções conservadoras que centralizam o exercício de poder e tutela do adulto, são posturas essenciais para construção de uma ética na pesquisa com crianças, na via de construção de um processo de cidadania da infância (SOARES, 2006).

Nesse processo, no que diz respeito a utilização dos nomes das crianças na pesquisa, nos ancoramos nas ideias de Kramer (2002), ao afirmar que ao optarmos por um referencial teórico que compreende a infância como categoria social e toma as crianças como sujeito ativos, competentes, produtores de cultura, devemos concebê-las como autoras dos processos investigativos. Entretanto, alguns cuidados éticos foram tomados e serão apresentados a seguir.

Imbuídas nessas concepções e permeadas por aspectos éticos indispensáveis na realização de pesquisa com crianças, nossa escolha, nesse estudo, foi evidenciar a identidade dos sujeitos que participaram da investigação, visto que esse trabalho é fruto da participação das crianças, suas expressões e seus modos de ser no cotidiano da Educação Infantil e de nossa releitura e interlocução enquanto pesquisadoras. Nesse contexto, não negamos suas identidades, sua condição de sujeitos e nem escondemos a autoria de suas ações, pois entendemos que este trabalho não apresenta risco e nem denigre a imagem das crianças (KRAMER, 2002). Assim, utilizamos os nomes originais das crianças, tal como são chamadas. Ressaltamos que essa decisão também foi consensuada com as crianças por meio das Oficinas de Assentimento desenvolvidas antes do processo de geração de dados ser efetivado. Ademais, salientamos que o estudo foi realizado com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (Protocolo CAAE 83005618.4.0000.5546) e também com consentimento da professora, das crianças integrantes da pesquisa e dos seus responsáveis legais.

3 PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Partindo do princípio proposto por Alejandro Cusianovitch (2006) de que não é pelo fato de um determinado processo ter sido iniciado pelo adulto que ele deixa de ser menos participativo para a criança, que discutiremos nesse tópico a participação infantil nas atividades propostas pela professora, compreendendo que o que realmente importa é como o processo será conduzido depois, ou seja, como o adulto, dará prosseguimento ao processo envolvendo a criança.

O episódio descrito a seguir nos releva aspectos acerca de uma estratégia utilizada pela professora para incluir a participação de crianças na prática pedagógica, a realização de atividades denominadas como “pedagógicas”. Historicamente, a Educação Infantil elegeu dois blocos de atividades distintas em sua organização. O primeiro bloco, aquele em que as atividades possuem mais importância, relevância. São as atividades relacionadas ao educar, ao desenvolvimento cognitivo, são aquelas em que as crianças se desenvolvem, aprendem, ou seja, são as “atividades pedagógicas, educativas”. Nesse bloco podemos agrupar a roda de conversa, os desenhos, as colagens, as brincadeiras dirigidas, a contação de histórias, dentre outras. Já o segundo bloco inclui as atividades que estão relacionadas ao cuidar, aquelas relacionadas aos cuidados, envolvendo, sobretudo a dimensão corporal, como banho, sono, alimentação. A este respeito, o binômio cuidar e educar provocou ao longo dos tempos uma dicotomia na Educação Infantil, evidenciando o educar relacionado aos processos cognitivos, à mente, enquanto o cuidar está diretamente relacionado ao corpo (KRAMER, 1988).

Essa perspectiva vem sendo contestada principalmente pelas reflexões advindas da Pedagogia da Infância, ao propor um resgate da posição de submissão da criança frente às propostas pedagógicas, como também compreende como fundamental que a Educação Infantil assuma em sua proposta educacional uma perspectiva de educação não baseada na educação preparatória para o ensino fundamental, mas uma educação pautada nas interações, nas múltiplas linguagens, nas brincadeiras, nas expressões das crianças pequenas.

É justamente nesta perspectiva que trazemos episódios com foco nas atividades destinadas a aprendizagens específicas empreendidas pela professora, porque entendemos que estas situações merecem reflexões permanentes, principalmente quando nosso foco está na participação infantil, visto que as práticas pedagógicas

apontam a necessidade de outras posturas didáticas, nas quais as crianças sejam consideradas partícipes da ação educativa.

Abrimos, então, a discussão, com o episódio “Minha Tia mandou pintar mais!”, conduzindo o foco para pensarmos como a ação pedagógica aponta para a necessidade de uma intencionalidade docente baseada num processo de escuta e de negociações com as crianças.

Episódio: “Minha tia mandou pintar mais!”

Local: Sala de referência

Data: 22/11/2018

Crianças envolvidas: Anny (4 anos), Vitória (3 anos)

A professora entrega os desenhos gráficos de castelo para as crianças pintarem. A professora vai chamando as crianças até sua mesa e entrega a folha e o giz de cera. Com algumas crianças, ela dá algumas orientações de como devem pintar, com que cor de lápis, etc. As crianças pegam as folhas, vão até suas cadeiras e começam a pintar. Anny pinta seu castelo enquanto conversa com Vitória. As duas riem e conversam baixinho. Quando Anny acredita que já concluiu sua tarefa, levanta-se e vai em direção à professora para lhe entregar o desenho. A professora olha para o desenho de Anny e diz:

Professora: Anny, pinte mais!

Anny: Eu já pintei, tia!

Professora: Não, não, pinte mais!

Anny volta para a mesa chateada, dizendo:

Anny: Minha tia mandou pintar mais!

Pesquisadora: Você não quer pintar mais, Anny?

Anny: Não! (Com expressões de raiva e descontento)

Anny segue a orientação da professora e continua a pintar o desenho bem depressa, com o decorrer da atividade a raiva de Anny parece diminuir gradativamente e a menina então começa a pintar o desenho com prazer. Anny e Vitória conversam baixinho e riem. Quando não há mais espaço para pintar, Anny levanta-se e vai em direção à professora para entregar a atividade. A professora recebe a tarefa e entrega outro desenho gráfico à menina para uma nova pintura.

No episódio relatado acima podemos destacar alguns pontos importantes. O primeiro deles é que as crianças necessitam de espaço e de oportunidades para criarem experiências e poderem se expressar tendo em vista suas percepções. Contudo, a escola de Educação Infantil, não raras às vezes, se apresenta como um espaço limitado para as crianças se tomarmos o excesso de atividades “pedagógicas” baseadas numa perspectiva de desenvolvimento e socialização verticalizada segundo as teorias de Durkheim.

Como podemos observar no episódio, a percepção que Anny tem acerca de sua produção estava concluída. A menina então se dirige à professora para lhe apresentar sua produção e confirmar a execução da atividade proposta, algo muito presente no contexto da Educação Infantil - as crianças são cobradas a apresentar o trabalho que lhes foi solicitado. A professora ao olhar para o desenho de Anny utiliza-se da padronização para execução das atividades, na ideia de ter uma produção bonita e bem apresentável aos adultos, às famílias das crianças e à coordenação da escola, pedindo à menina que pinte mais.

Diante do fluxo de ações, nos questionamos, qual a intencionalidade pedagógica da professora ao propor que Anny pinte um outro desenho? Qual a lógica docente ao se basear num modelo de educação baseado numa lógica de Educação Infantil centrada em “atividades com lápis e papel, jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas e empobrecedoras (CRAIDY; KAECHER, 2001, p. 17)?

Refletindo-se dessa maneira, reconhecemos que as práticas pedagógicas propostas circundam na perspectiva de um ambiente de padronização, apresentando constantemente certa resistência às suas manifestações infantis. As crianças são capazes, curiosas e desejosas de expressão a partir de múltiplas linguagens, e nesse contexto, a escola não reconhecendo tais expressões como direito (GOBBI, 2010).

No episódio em questão, a escola enquanto espaço de padronização não reconhece o direito de expressão e de participação de Anny, ao solicitar que a criança continue pintando algo que ela não desejava mais. Não respeita seu desejo de não participar mais da atividade proposta, lhe oferecendo uma forma única de participação que lhe priva o desenvolvimento de novas habilidades. Nesse contexto, ao impor o ofício de aluno, corroboramos com Sarmiento (2011, p.588) quando afirma que:

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural.

Assim, a instituição de Educação Infantil, lugar onde a criança deve exercer seu "ofício", até mesmo na primeira infância, a partir de suas proposituras pedagógicas tem imposto à criança um enquadramento, institucionalizando o seu “ofício de aluno”,

cobrando um comportamento padronizado e centrado na aquisição do conhecimento, desrespeitando o ofício de criança enquanto ator social, sujeito ativo com direitos, coprodutor e não somente visto como sujeito passível à escolarização (MARCHI, 2010).

Podemos destacar também que mesmo sem expressar mais interesse na pintura do desenho, a menina continua desenvolvendo a tarefa e até volta a demonstrar alegria com a atividade. Nessa perspectiva, as crianças aderem a essa organização escolar dos tempos e espaços que são pensados e efetivados pela professora como meio de se conformarem ao que Goffman (1961) denominou de ajustamentos primários, os modos pelos quais os participantes de uma determinada instituição se integram por meio de suas regras.

Outro ponto a ser ressaltado é o entendimento de participação das crianças nas atividades pedagógicas empreendidas pela professora cuja finalidade era o desenvolvimento de aprendizagens específicas visando o desenvolvimento cognitivo. Vejamos a perspectiva da professora acerca da maior ou menor participação das crianças nas atividades propostas em seu relato verbal:

Eu acho que eles mais participam nas atividades corporais né, eles gostam. Nas brincadeiras também, quando a gente brinca lá fora. Eles participam (...) O brincar lá fora, eles gostam também. Eu acho que as vezes eles ficam cansados com a atividade de dever¹. Aí eles já falam assim: ah eu tô cansado, tô cansado.

Pesquisadora: Então, a atividade em que eles menos participam seria a atividade de dever:

Não. Até que eles participam também bem, viu? (...) Agora na massinha mesmo, tem dois aqui brincando, mas a maioria se deixar ficam aí até... A aquarela, as pinturas eles fazem, desenho também eles fazem, mas às vezes tem aquela uma ou outra criança, mas eu não vejo assim nada que eles não queiram. Mas seria assim uns 90%, 95% de participação nas atividades. Eu acho que as que menos gostam são os deverzinhos, mas mesmo assim eles fazem. A massinha eles gostam. (Entrevista com a professora, Janeiro/2018)

Mesmo consciente sobre o modo como as crianças se relacionam com as atividades propostas – menor interesse nas atividades de dever e maior interesse nas atividades de brincadeiras e interação com os pares – a professora insiste em afirmar que as crianças “participam” assumindo uma concepção de participação como realização de atividades, sem levar em consideração o interesse da criança e seu papel de ação com influência, com poder de decisão. Nesse contexto, quando o que mais importa são as atividades executadas e não o modo como as crianças se relacionam com o proposto,

¹ As “atividades de dever” aqui são entendidas como propostas gráficas em papel ofício, fotocopiadas, utilizadas em momentos específicos da rotina instituída, com objetivo de aprendizagens de conteúdo específicos, dirigidas às crianças de modo imperativo pela professora.

com seus pares e com os adultos e o modo como elas se desenvolvem, as crianças não ocupam o centro de suas experiências, mas são lançadas à margem do processo de sua educação (PARRINI, 2016).

A Sociologia da Infância vem fazendo críticas severas às áreas do saber como a Psicologia do Desenvolvimento e sua forte influência no campo da educação, buscando combater pressupostos que foram por muito tempo tomados como verdades absolutas, tais como as minuciosas descrições sobre as etapas de desenvolvimento da criança, numa lógica cumulativa, linear e progressiva, até atingirem os estádios cognitivos, baseada nas teorias piagetianas.

Esse movimento de questionamentos quanto a essa lógica linear traz consequências ao processo de educação das crianças pequenas. As pesquisas em contextos educativos continuam mostrando o predomínio de atividades destinadas a aprendizagens específicas esperadas como metas para a faixa etária, relacionado aos estágios de desenvolvimento baseado em uma perspectiva pedagógica tradicional. A Sociologia da Infância nos leva a refletir sobre estas atividades, conforme já anunciamos.

No contexto da pesquisa, parece adequado refletir sobre como a prática pedagógica tradicional continua influenciando as ações pedagógicas dirigidas às crianças na Educação Infantil, cujas práticas promovem uma cultura pedagógica, profissional e organizacional baseada numa pedagogia transmissiva influenciada pelas práticas do ensino fundamental e com foco na preparação das crianças para as etapas seguintes do seu processo educativo (FORMOSINHO; OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2019).

Tais práticas pedagógicas interrogam a competência da criança tendo em vista sua incompletude, como também estão baseadas numa lógica de cumprir rotina. Parece-nos que os adultos estão preocupados com o cumprimento do planejamento do dia e com a preparação da criança para as etapas escolares seguintes. Contudo, uma prática pedagógica participativa implica na aceitação da concepção de criança ativa e competente que participa a partir de seus interesses, motivações e expressões, que tem direito a ser consultada, informada, que tem direito a ser ouvida e a dar sua opinião nos assuntos que lhe afetem, que tem direito a tomar decisões em seus contextos educacionais.

O próximo episódio, denominado “Eu sei colocar a cola, tia!”, nos permite ampliar a discussão. Trata-se de mais uma situação interativa em que a criança ganha possibilidades de participar da organização das ações que lhes são dirigidas pela professora. Entretanto, as crianças são coagidas e empenham-se em revelar aos adultos que são atores sociais, sujeitos de direitos e com direito à participação em assuntos do

seu interesse e, além disso, como insistem em combater os enquadramentos e cerceamentos que as práticas pedagógicas tradicionais persistem em impor às crianças.

Episódio: Eu sei colocar a cola, tia!

Local: Sala de referência

Data: 08/01/2019

Crianças envolvidas: Anny (4 anos), Vitória (3 anos), Miguel (3anos), Pedro (4 anos), Luciano (3 anos)

A proposta pedagógica a ser desenvolvida é o “projeto verão”. A professora informa às crianças que elas irão fazer uma colagem bem legal no sorvete reproduzido em uma folha. A professora chama as crianças uma a uma para receber seu desenho e os papéis picados coloridos que deverão colar no sorvete. Enquanto entrega os materiais, a professora diz que elas poderão escolher o sabor do sorvete.

Professora: para sorvete de chocolate, vocês vão usar papel marrom, para sorvete de morango, usam papel vermelho, e para sorvete de laranja, quem gosta de sorvete de laranja? Vocês vão usar papel de cor laranja.

As crianças já estão sentadas e a professora vai até a mesa e coloca pingos de cola no papel e pede que as crianças façam as colagens. Enquanto ela coloca cola no papel de Anny, a menina tenta interromper e diz:

Anny: Eu sei colocar a cola, tia!

A professora continua passando cola no papel de Anny e das demais crianças, ignorando a fala de Anny acerca de sua capacidade de execução da atividade proposta. Em seguida, a professora entrega a tesoura para as crianças. A orientação dada é que os pedaços de papéis deverão ser cortados. Apesar de entregar a tesoura, enquanto entrega os materiais da atividade, a professora faz os recortes nos papéis. As crianças seguem fazendo a atividade conforme lhes foi solicitado: colando os pedaços de papel sobre o desenho.

Em meio à atividade, Pietro começa a cantar uma música de funk: “Agora vai sentar! Vai sentar! Vai sentar! Vai sentar! Vai sentar!”. Miguel, Pedro e Luciano acompanham o colega e começam a cantar bem alto. A professora olha para os meninos, mas não parece se incomodar com a música e continua a desenvolver a atividade, cortando os papéis, passando cola e entregando para as crianças.

No episódio descrito podemos inferir que as crianças têm conhecimento acerca do que sabem e do que não sabem fazer. As crianças demonstram interesse em participar das atividades dirigidas, falando, expressando suas opiniões, contando histórias de suas vidas, cantando músicas de seu contexto sociocultural, porém, em muitas situações, são

podadas, constrangidas, sendo-lhes apresentando uma forma única de participação que lhes priva o desenvolvimento de novas habilidades.

No início da atividade, a professora informa às crianças que elas poderão escolher o sabor do sorvete, contudo faz correlações quanto ao sabor e a cor do papel que deverá usar conforme sabor escolhido, o que nos mostra um controle da atividade das crianças, não permitindo que estas usem sua imaginação, criatividade e tenham o direito de opinar e escolher a forma como vão desenvolver a atividade de seu interesse de uma forma apropriada às suas capacidades e à sua maneira. No decorrer da atividade, elas são coagidas quanto ao uso da tesoura, o que poderia ser executado com a supervisão do adulto e mais ainda são impossibilitadas de usar a cola, visto que a professora passa a cola em todos os desenhos de todas as crianças, mesmo com a afirmação de Anny de que ela sabia passar a cola no papel.

Apesar de serem coagidas quanto ao uso da tesoura e ao uso da cola, por exemplo, percebemos que a professora não se incomoda com a canção entoada pelas crianças, mesmo em alto tom, momento em que os meninos exercitam sua liberdade de expressão. Assim, podemos afirmar que se trata de uma participação minimizada, controlada. Participação esta que se restringe a alguns tipos de atividades que a professora julga a criança como capaz ou incapaz de realizar ou desenvolver. Contudo, as crianças ousam em afirmar o que já sabem fazer, como por exemplo, já sei usar a tesoura, já sei colar sozinha, dentre outras tarefas. As crianças reconhecem sua autonomia, o que muitas vezes, é imperceptível por parte do adulto.

Esse episódio vem nos indicar como a escola de Educação Infantil em suas múltiplas atividades ainda necessita estabelecer o reconhecimento da criança como sujeito ativo das aprendizagens e a sua centralidade nos processos educativos, sublinhando o seu papel ativo e a importância da sua participação plena.

Na contemporaneidade, o estatuto social e político de uma criança ignorante, incompleta e dependente do adulto, continua a influenciar o pedagógico baseando suas intervenções em modelos de criança-aluno e a infância enquanto escolarização (MÜLLER; DELGADO, 2006). Nesse contexto, a tal intencionalidade que é suposta estar presente na ação dos professores, infelizmente tem se limitada a uma intencionalidade baseada em um modelo pedagógico centrado no desenvolvimento da criança, sendo isto exigido desde as crianças pequenas.

Desse modo, embora no Brasil as orientações oficiais voltadas para a educação da criança sejam pautadas numa Pedagogia da Infância, fundamentos e indicações que orientam a prática do professor a tomar a criança como ponto de partida de toda e

qualquer ação pedagógica, como podemos perceber nos episódios, a pedagogia clássica escolar, de transmissão do conhecimento de um adulto para os alunos, tem se mantido relativamente intacta no que diz respeito ao contexto educativo para a pequena infância.

Essa constatação, nos leva a corroborar com Coutinho e Rocha (2007) ao defenderem que as práticas pedagógicas mais recentes supostamente ancoradas em perspectivas histórico-culturais não vem superando os modelos de transmissão do conhecimento cabendo ao professor dominar os processos de instrução do aluno-criança, e à criança os processos de assimilação passiva que reafirmam as funções de reprodução hegemônica, visando um resultado homogeneizador, considerando as crianças e a infância como referências abstratas e universais.

Nesse sentido, argumenta-se que é necessária uma mudança de paradigma no contexto educacional das crianças pequenas, transcendendo uma concepção de criança como objeto a serem desenvolvidos, alvo de metas predefinidas. Segundo Woodhead (2005) a implementação dos direitos participativos das crianças, predominantemente os artigos 12, 13 e 14 da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989) em situações práticas, desafia a escola a repensar as relações adulto-criança e exige novas práticas pedagógicas que considerem efetivamente a criança como competente, ator social com direitos. A CDC não só modifica o estatuto das crianças, mas nos faz refletir acerca do que pensamos sobre nosso estatuto enquanto adultos (WOODHEAD, 2005). Contudo, “o que é afirmado em documentos oficiais não é, no entanto, garantia de que será assegurado nem o espaço às crianças para participar nos seus próprios termos, nem o respeito pelas suas várias expressões” (BAE, 2015, p. 05).

O que de fato pensamos é que esse reconhecimento da criança como competente, ator social e seu direito de se expressar e tomar parte nos assuntos do seu modo ainda precisa encontrar espaço no contexto da Educação Infantil e mais especificamente na intencionalidade pedagógica de cada professor.

4 CONSIDERAÇÕES À TÍTULO DE CONCLUSÃO

Os achados do estudo nos permitem visualizar diversos constrangimentos e mecanismos concretos e específicos de construção de espaços de participação social das crianças, visto que os adultos são essenciais na (in)visibilidade da participação de crianças nos seus cotidianos. A escola em sua grande totalidade não contempla a participação das crianças em seus cotidianos, revelando uma ausência da participação ou

com processos considerados por ela como “participativos”, que na verdade são formas manipuladoras e decorativas (HART, 1992) na qual as crianças são usadas.

Portanto, os dados reforçam outras pesquisas que afirmam que o modelo de educação o qual as crianças são submetidas, são práticas permeadas pela transmissão de conhecimentos, pelo cerceamento das iniciativas das crianças e a ocultação de suas capacidades participativas a partir dos seus interesses e suas possibilidades (LIRA, 2017; SILVA, 2015; SILVA, 2017; VASCONCELOS, 2017).

Nesse contexto, os dados nos revelam que a discussão sobre o direito de participação ainda está muito distante do conceito expresso nos documentos oficiais, tendo em vista que os direitos de participação na prática pedagógica precisam partir da intencionalidade pedagógica. A concretização dos pressupostos de participação pressupõe que os adultos sejam capazes possibilitar formas de participação ativa das crianças nos cotidianos dos seus mundos sociais e culturais, porque a participação é um direito da criança desde a mais tenra idade e os seus educadores são os principais responsáveis por sua efetivação. Assim, constitui-se em um movimento político dentro de um contexto de uma nação democrática.

Com base nessa premissa, fortalecemos a ideia que se o adulto não estiver consciente de seu papel e das potencialidades da criança, pouco provavelmente haverá participação infantil. Sendo assim, a participação envolve intencionalidade, na qual o adulto precisa desenvolver uma ação dotada de intenção para iniciar um processo participativo e organizar formas de envolver as crianças de modo que elas se apropriem de sua ação social dotada de intenção e com poder de decisão num contexto concreto.

Reconhecer a intencionalidade como um princípio fundamental para a participação de crianças na prática pedagógica nos permite reconhecer a importância do papel do professor como meio de efetivação da participação das crianças nas práticas educativas, mas, sobretudo, reconhecer o complexo processo de interações entre a professora e as crianças, potencializando conexões e relações criadas em diferentes situações, que orientam e reforçam a ideia da capacidade participativa das crianças. Práticas pedagógicas que propiciam a participação da criança possibilitam que a função política da Educação Infantil seja efetivada – contribuindo para que meninos e meninas possam usufruir de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista sua formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 349f. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, 2010.

BAE, Berit. **Different perspectives on child participation in Early Childhood Education (ECE)**. Disponível em:
<http://www.medvirkning.no/artikler/Bae%20on%20child%20participationMarch09.pdf>. 2009. Acesso em jan/2020.

BAE, Berit. **O direito das crianças a participar** - desafios nas interações do cotidiano. Natália Fernandes e Catarina Tomás (Tradução). *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 2015, p. 7 – 30.

BARBOSA, Maria Carmen. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro**, 2009.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro.; Z Aidan, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em:
<https://www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf>. Acesso em: jan/2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Bases Curriculares para a Educação Infantil? Ou isso ou aquilo. **Revista Criança**. Brasília: MEC. 43, 2007, p.10-11.

CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos; FERNANDES, Natália. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**, 2012. p. 36-48.

CUSIANOVITCH, Alejandro. Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista. Instituto de Formación de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe. **IFEJANT**. Vol. 1. Lima, 2006.

CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento.** Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>. Acesso em: jan/2019.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação:** representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito, **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da Educação infantil.** 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 de abril 2019.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1961.

HART, Roger. **Children's participation: from tokenism to citizenship.** Florence: Unicef, 1992.

KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização:** Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortês, 2010.

LIRA, Cláudia Dantas de Medeiros. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil.** Dissertação de mestrado em Educação Brasileira. 163f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância, **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, 23(1), pp. 183-202.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Alexandre Salvaterra (tradução). Porto Alegre: Penso, 2019, p. 03-25.

PARRINI, Chiara. Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. In: FORTUNATI, Aldo (Orgs.). Paula Baggio (Tradução). **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação. Porto Alegre: Buqui, 2016, p. 74- 101.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18(3), pp.431-442. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43 – 51.

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.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS; Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil, **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, p. 183-206.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A Participação das crianças na roda de conversa**: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil. Dissertação de mestrado em Educação. 237f. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social de bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo...** Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos de crianças de Portugal e Brasil. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho, 2006.

VASCONCELOS. Giselle Silva Machado de. **A participação infantil nas ações pedagógicas**: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública. 301f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

WOODHEAD, Martin. Early childhood development: A Questions of Rights? **International Journal of Early Childhood**, 37(3), 79–98, 2005.