

O DIREITO DA CRIANÇA DE PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO: A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CHILD'S RIGHT OF PARTICIPATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS: THE PERSPECTIVE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION OF CHILDREN

Michele Guedes Bredel de Castro
michelebredel@gmail.com
UFES

Resumo: A presença da criança na pesquisa científica não é nova, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. Segundo Sarmento e Pinto (1997, p. 24-26), o estudo das realidades da infância a partir da própria criança é um campo de estudos emergente, que adota um conjunto de orientações metodológicas que tem como foco a escuta da voz das crianças. O presente texto, recorte da tese de doutorado em educação da autora, traz a análise das ideias das crianças sobre os seus direitos, e, em especial, o direito à participação no processo educativo. Três eixos conceituais embasaram o quadro teórico da pesquisa: estudos sobre as concepções de infância, a participação infantil e os direitos das crianças. Desenvolvi um estudo de cunho qualitativo com as crianças coletando dados a partir da fala da própria criança, da sua ação e da produção gráfica. Os resultados mostraram que a perspectiva das crianças sobre direito é a de que direito é agir corretamente e aquele indivíduo que deixa de cumprir com o seu dever deve ser punido; e a de que direito está relacionado à lateralidade direito – esquerdo. A maior parte das crianças consideraram que tem direito a brincar, além do direito à moradia, à proteção e à participação, sendo a principal instância de participação na escola a rodinha.

Palavras-chave: Infância. Pesquisa com crianças. Participação infantil. Cidadania.

Abstract: The child's presence in scientific research is not new, particularly in the object condition to be observed, measured, described, analyzed and interpreted. According Sarmento and Pinto (1997, p. 24-26), the study of childhood realities from the child himself is an emerging field of study, adopting a set of methodological guidelines that focus on listening to the voice of children. This text, doctoral thesis in the cropping author of education, brings the analysis of children's ideas about their rights, and in particular the right to participate in the educational process. Three conceptual axes underlying the theoretical framework of the research: studies on the conceptions of childhood, children's participation and children's rights. I developed a qualitative approach study with children collecting data from the child's own speech, his action and graphic production. The results showed that the perspective of children on the right is that the

right is doing the right thing and that individual who fails to comply with his duty shall be punished; and that right is linked to laterality right - left. Most children feel that you are entitled to play, and the right to housing, protection and participation, the main instance of participation in school the wheel.

Keywords: Childhood. Research with children. Child participation. Citizenship

“(...) As crianças pensam? Sobre o que pensam? Qual a importância dos seus pensamentos? Pra que serve um pensamento de criança pequena? Como eu colho e interpreto tais pensamentos? E o que eu faço agora com esses pensamentos, agora em minhas mãos? Se eu voltasse a ser criança, como sugere Janusz Korczak, com 4 anos de idade ainda responderia sem hesitação: sim, as crianças pensam! Fazemos isso há um “tempão” (...) Para pegar nossos pensamentos, talvez tivesse que inventar uma máquina. Uma máquina grande mesmo, quem sabe um computador de carregar na palma da mão e que todos os adultos pudessem ter. Depois de ter esse pensamento na mão conversaríamos mais sobre minha infância, sobre a minha educação...” (OLIVEIRA, 2002, p. 35).

Partindo dos pressupostos colocados por Oliveira (2002) de que as crianças pensam, produzem conhecimento e cultura, ao realizar uma pesquisa científica à nível de doutorado que procurou compreender o papel que a criança ocupa como sujeito de direitos à participação no ordenamento legal e nas práticas pedagógicas de duas instituições de educação infantil, eu não poderia deixar de ouvir o ponto de vista das crianças.

No estudo do fenômeno da infância, a criança sempre foi vista como alguém que deve ser apenas estudada, analisada e pesquisada, tendo como marca a ausência da perspectiva da criança em pesquisas científicas¹.

¹ Segundo Rocha (1999) ao discutir sobre a produção acadêmica em torno da infância, pontua que a (...) maior parte dos trabalhos trata de uma criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a compõem. A criança real é pouco conhecida. E este não é um privilégio da área educacional, na pesquisa social, antropológica e histórica, também tem sido pouco o espaço dado para a voz própria da criança.

Nos últimos anos, a investigação com crianças tem registrado significativos investimentos, os quais defendem, entre outros aspectos, a necessidade de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo social com direitos, sublinhando também a indispensabilidade de considerar novas formas de investigação com crianças.

A consideração de novas formas de pesquisa, pretende resgatar a voz e ação das crianças, as quais tinham ficado invisíveis na maior parte das investigações sobre elas desenvolvidas ao longo de todo o século XX. Apesar de existir uma tradição de investigação sobre as crianças, esta era uma tradição que enviesava o conhecimento acerca da infância, uma vez que se considerava que, ao estudar a escola ou a família, principais contextos de socialização da criança, estava-se estudando a criança, aparecendo esta, no seu papel de aluna ou filha, sem considerá-la enquanto objeto de investigação por si só.

O presente texto, recorte da tese de doutorado em educação da autora, traz a análise das ideias das crianças sobre os seus direitos, e, em especial, o direito à participação no processo educativo a partir da fala da própria criança, da sua ação e da produção gráfica.

Para isso estruturei-o da seguinte forma: (a) inicialmente faço uma revisão de literatura sobre a temática da pesquisa: infância e participação; (b) abordo as implicações teórico-metodológicas da investigação *com* crianças; (c) em seguida, explico como se deu a produção dos dados com as crianças, (d) e, para finalizar, são expostos os resultados encontrados.

1 INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO

Verifica-se que na contemporaneidade, as discussões sobre a infância e a criança adquiriram outro status. Nunca se estudou tanto a infância. Nunca se deu tanta atenção aos estudos da criança. Mas, o que é ser criança? O que é a infância afinal? Quem é a criança hoje? Como se constitui a infância atualmente?

Nos dias de hoje, a infância se constitui um campo emergente de estudos e uma temática de natureza inter e multidisciplinar. As discussões sobre a infância e a criança estão sendo retomadas e discutidas por pesquisadores e estudiosos de várias partes do mundo, nas mais diversas áreas, historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, dentre outros “logos”. A criança/infância tornou-se objeto de cuidado e inúmeros discursos, elaborados por um número crescente de especialistas, vem gerando uma multiplicidade de concepções e imagens sobre a infância, nem sempre convergentes.

Os estudos contemporâneos trazem como tese principal o fato de que as crianças participam coletivamente da sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos, porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar do mundo social. Ou seja, os estudos atuais propõem estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social e histórico, produtor de cultura e participante ativo das decisões no âmbito das instituições educacionais nas quais está inserida.

A participação infantil assumiu, na segunda modernidade, um lugar de destaque e preocupação em grande parte dos discursos científicos produzidos acerca da infância, assim como na agenda política e no discurso pedagógico, assumindo, pelo menos como discurso politicamente correto, uma questão central nas reflexões.

Segundo Alfageme (2003) a questão da participação infantil adquiriu visibilidade a partir do momento em que a infância como construção social emergiu de sociedades e valores em mudança. E as crianças como grupo, gradualmente surgiram como indivíduos com direitos e atores sociais.

Um dos fatores que contribuiu para o crescimento da valorização da participação infantil foi a promulgação da CDC em 1989, que articulou a proposta de participação infantil por meio dos

seguintes direitos: direito à livre expressão e respeito às suas opiniões (artigos 12º e 13º); direito à associação (artigo 15º); direito à liberdade de pensamento e à escolha da religião (artigo 14º), considerando quatro aspectos da vida das crianças: o direito à vida, ao desenvolvimento, à proteção e à participação.

Lansdown (1998), a participação é um direito **substantivo** que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagônico, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e da proteção dos adultos. Contudo, como acontece com os adultos, a participação democrática não é só um fim em si mesmo, é também um direito **processual**, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder.

A forma intensa e insistente como a participação infantil tem se afirmado nos campos teóricos e de intervenção social poderia levar a crer que estamos perante um fenômeno novo, mas o fato é que as crianças sempre participaram na vida social.

Sem grandes esforços, é possível encontrar testemunhos históricos da presença infantil no espaço doméstico, na comunidade, na esfera econômica, nos contextos de guerra, testemunhos esses que sustentam imagens do envolvimento das crianças nas arenas de ação dos adultos, sem, assumirem os contornos que nesta reflexão pretendo atribuir ao conceito de participação.

Este envolvimento foi historicamente mais sustentado no interesse superior dos adultos do que no interesse superior das crianças, uma vez que se caracteriza por uma ação adulto-centrada de manipulação das crianças, sem atender às suas reais necessidades, interesses e direitos.

2 IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS

Imbuída pela constante necessidade de desconstruir pretensos saberes sobre a infância e construir outros possíveis olhares e conhecimentos, abordo nesta seção a proposta de se deslocar de uma

pesquisa *sobre* as crianças para o caminho construído a partir da opção de se pesquisar *com* elas, apresentando assim as implicações teórico-metodológicas da investigação *com* crianças.

Neste trabalho, ouvi as vozes das crianças, tratando-as como sujeitos ativos e capazes, produtores de conhecimentos e que se expressam diversamente de nós, adultos. Vi-me no compromisso de ouvi-las, sem preconceitos, sem interrupções, até mesmo quando não quiseram dizer nada, pois seu silêncio também foi uma resposta.

Muito mais que **ouvi-las**, procurei **escutá-las**. Rocha (2007, p. 45) coloca que

a busca de uma ampliação do sentido semântico indica que o termo ausculta não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto – sempre passará por uma interpretação.

Ouvir não significa necessariamente escutar. Segundo o dicionário eletrônico Houaiss e Villar (2001) da Língua Portuguesa, ouvir significa perceber pelo sentido da audição; atender, obedecer; tomar o depoimento de, inquirir, consultar. Escutar, para o mesmo autor, significa perceber, entender pelo sentido da audição; dar atenção a; prestar atenção para ouvir alguma coisa. Escutar é diferente e mais complexo do que ouvir simplesmente. Implica a tentativa de compreender, um esforço para ir ao encontro de. Este foi meu objetivo, ir ao encontro das crianças com o intuito de escutá-las sobre o direito à participação no processo educativo.

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que versam sobre concepções de infância e sobre participação infantil, pude constatar um grande número de trabalhos voltados para a ótica do adulto. Em que pese o fato de tais trabalhos serem de grande importância para a produção do conhecimento sobre a infância, cabe destacar que, em tais estudos, as crianças são, muitas vezes, vistas “de fora”.

No processo de reflexão inerente a qualquer trabalho de investigação, por diversas vezes indagava a mim mesma sobre a necessidade de escutar também as crianças, além dos adultos, além do diálogo com o ordenamento legal. Os significados que eu busquei também incluem as perspectivas das crianças, não somente a dos adultos, porque uma contradição da área é a tendência a se centrar nas ações e palavras dos adultos, quando se quer analisar o mundo e as relações das crianças. Os adultos fazem parte do contexto, mas esta investigação busca escutar também as crianças, pois “as crianças estão merecendo estudos como crianças” (CORSARO, 2002, p. 115).

Continuando o processo de reflexão, eu perguntava a mim mesma: - Em uma pesquisa que investiga justamente a participação infantil, como eu posso deixar de incluir a criança como participante nesta investigação? Seria importante escutar a criança em qualquer outro tema de pesquisa, no entanto escutar a criança sobre a participação infantil é imprescindível. Sucintamente, é sobre as crianças e suas infâncias que me propus investigar, buscando compreendê-las no lugar de sujeito de direitos. Para isso é pertinente que as tome também no lugar de sujeito da investigação, no exercício do seu direito à participação. Sendo assim, esta é uma pesquisa *sobre* as crianças e *com* as crianças, a respeito da participação infantil no processo educativo. Ao invés de falar do direito à participação no processo educativo *por* elas, me proponho a falar *com* elas, criando situações para que elas também – não somente os adultos - possam falar.

A presença da criança na pesquisa científica não é nova, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. Neste sentido, é possível expor alguns exemplos tais como: na educação, as pesquisas observam e analisam a criança na condição de aluno, geralmente no contexto da instituição educativa, e suas falas e produções são interpretadas a partir de sua adequação ou não aos objetivos da instituição educativa; na saúde pública, as crianças são focalizadas a partir da comparação de suas condições físicas a padrões definidos como normais.

Outros exemplos poderiam ser dados, mas o que importa reter é que o estudo científico da criança é algo antigo. O que pode ser considerado recente é o debate sobre a condição que a criança ocupa na investigação acadêmica (CAMPOS, 2008). Percebe-se um movimento no qual, cada vez mais, as pesquisas com crianças se distanciam de padrões conceituais e metodológicos rígidos e fechados.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), o estudo das realidades da infância a partir da própria criança é um campo de estudos emergente, que adota um conjunto de orientações metodológicas que tem como foco a escuta da voz das crianças. Os autores também salientam que tomar a criança como uma referência e objeto de estudo não é algo novo. No entanto, o que se levava em conta não era a criança em si, sendo esta tomada apenas como pretexto, referente ou destinatário de processos que, esses sim, constituíam o verdadeiro objeto de estudo. Falava-se do desenvolvimento da criança, da saúde, da instituição educativa, da educação, mas a infância como categoria social não era levada em consideração. O que está implicado nessa nova abordagem, segundo esses autores, é a capacidade do pesquisador para estudar a infância não como algo exterior à própria sociedade, que precisa ser integrado e socializado, mas como um segmento que está inserido nas relações de controle social dos adultos sobre as crianças e na produção e reprodução cultural pelas próprias crianças.

Os estudos realizados no campo da infância, durante muito tempo, pautaram-se preponderantemente em abordagens que pretendiam entendimentos *sobre* a infância. Dessa forma, tratavam da criança como objeto e não como sujeito de pesquisa de maneira que, ao lançar-se a campo para compreender melhor o universo infantil, os pesquisadores entrevistavam pais, professores, enfim, qualquer pessoa adulta que pudesse oferecer alguma informação, menos a criança. Pode-se dizer que durante muito tempo a criança não teve direito a falar e ser ouvida. As implicações que daí decorreram, afetaram decisivamente a forma de compreender a infância, os seus papéis, espaços, emoções, nos mais diversos contextos, desde logo o contexto familiar, o contexto educativo ou ainda o contexto judicial.

O movimento que tenta virar esta página da história na qual a criança é vista como objeto vai se delineando, a partir de algumas decisões que garantem a ela direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. A mudança cultural se faz sentir por meio do esforço de pesquisadores que buscam uma forma outra de ver e atuar junto às crianças. Uma premissa fundamental para entender essa proposta consiste em superar a visão idealizada compreendendo que a infância é uma construção cultural, portanto existem múltiplas e diferentes infâncias.

Delgado e Muller (2005b) indagam as razões de existirem poucos estudos sobre as crianças a partir das suas vozes e ações. Pontuam que o principal desafio a ser enfrentado é o de romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, para muitos, ainda estranhas e exóticas. Ainda segundo as autoras, as pesquisas produzidas apresentam quase sempre análises indiretas sobre as infâncias, o que resulta, muitas vezes, em representações estereotipadas sobre as crianças nas decisões educativas, programas e políticas curriculares propostas por adultos. As autoras consideram que pouco se tem considerado a criança como ator principal, o que repercute na própria produção acadêmica relativa ao tema.

Apesar da pesquisa com crianças ser um campo relativamente incipiente e ainda em construção no Brasil, alguns autores contemporâneos tem realizado uma série de estudos voltados para a infância no campo da sociologia, da psicologia, do serviço social e em outras áreas do conhecimento. Portanto, observa-se que atualmente tem crescido o número de investigações científicas que valorizam as falas das crianças (CAMPOS, 2008; CERISARA, 2004; CRUZ, 2006; DELGADO e MULLER, 2005a; LEITE, 2008; ROCHA, 2007; SARMENTO, 2000a, 2007; SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007; SARMENTO, ABRUNHOSA e FERNANDES, 2007). Destaco o trabalho de alguns pesquisadores que vêm investindo na construção de uma metodologia de pesquisa com crianças.

No artigo de Silva, Barbosa e Kramer (2005) é apresentado alguns dos estudiosos que têm nutrido esse campo de análise e buscam relacionar “o conhecimento teórico sobre a criança, a discussão metodológica, o delineamento da técnica e a construção da sensibilidade do olhar”.

Nesta perspectiva, os pesquisadores almejam suplantar “o mito do protagonismo infantil e analisar criticamente as mudanças nos papéis e nas formas de interação entre crianças e adultos, compreendendo a infância como categoria e as crianças como sujeitos empíricos em interação constante” (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005, p. 43).

Precisamos delinear uma metodologia que ajude o pesquisador a evitar projetar o seu olhar sobre as crianças, colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações (SARMENTO e PINTO, 1997). É preciso que o pesquisador se coloque no lugar da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez (MATISSE, 1983). Esta postura exige do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder entender, pelas falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância (QUINTEIRO, 2002).

3 A PRODUÇÃO DOS DADOS COM AS CRIANÇAS

Para definir aspectos teórico-metodológicos mais condizentes com a pesquisa com crianças, optei pelo modelo qualitativo de pesquisa, visto que minha finalidade é compreender o fenômeno educacional, para além de sua explicação em termos de relação de causa e efeito (MONTEIRO, 1998). Para isso, apoiei-me em autores como Ciavata (2001), Bodgan e Biklen (1994), Monteiro (1998), Triviños (1987), dentre outros.

Antes de pensar em que instrumentos usar, ou como chegar ao campo, foi preciso clarificar a postura da pesquisa diante da criança e a seção anterior auxiliou neste sentido. Entendo a criança como um sujeito de direitos. Um ser humano de pouca idade que tem um modo todo particular e singular de se inserir no seu meio, de ver e olhar o mundo. Alguém que tem a capacidade de construir uma narrativa do mundo e das coisas, resignificando o que já está instituído. A criança fala e olha para além daquilo que já está dado na cultura e, por isso mesmo, torna-se também produtora de cultura.

Ao pensar em valorizar a criança como informantes privilegiados em minha pesquisa, tive dificuldades em definir estratégias para buscar informações junto às crianças sobre a participação infantil no processo educativo. Acredito que esta dificuldade justifica-se primeiramente por ser este um campo novo, ainda em construção; também devido à abordagem abstrata do tema investigado, e finalmente por tratar-se de crianças pequenas – 4 e 5 anos – que não dominam a linguagem escrita.

Sendo assim, antes de iniciar o trabalho de campo junto às crianças, explorei a literatura sobre pesquisa com crianças, na qual busquei estratégias que pudessem apreender as ideias das crianças sobre os seus direitos.

Ficou claro, então, a necessidade de cruzar diversos procedimentos de escuta, utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos. Sobre isso, Rocha (2008) coloca que, para conhecer o ponto de vista da criança, é fundamental não centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita – no meu caso mais especificamente porque as crianças com as quais trabalhei não dominavam a linguagem escrita. Segundo a autora, é proveitoso integrar a oralidade em grupo com a iconografia, com fotografias em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta, o que promove a ampliação e relativização do ponto de vista do adulto.

No caso desta investigação, decidi articular a observação, a oralidade infantil e a iconografia. Primeiramente solicitei a autorização da instituição e dos pais. Depois fiz o primeiro contato formal com as crianças e esta convivência se estendeu de abril a agosto de 2009. Na ocasião me apresentei, dizendo que era pesquisadora e que gostaria de contar com a ajuda e contribuição deles para o desenvolvimento da pesquisa. Expliquei que a participação não era obrigatória, li para as crianças o termo de consentimento para realização da pesquisa e depois pedi que aquelas crianças que quisessem participar deveriam escrever seu nome na folha.

A observação foi a primeira estratégia metodológica utilizada para a produção dos dados junto às crianças porque inicialmente eu precisava ser aceita pelo grupo de crianças. Em relação à

Instituição Verde, nos primeiros dias, optei por não fazer registro videogravado da observação porque eu considerei que o uso da filmadora poderia deixar as crianças inquietas ou agitadas e isso atrapalharia demasiadamente o trabalho da educadora com sua turma. Em relação à Creche UFF, não foi preciso esse período de inserção do pesquisador junto às crianças para que elas se acostumassem com a mudança na rotina. As crianças da instituição, principalmente as do grupo das maiores, que estão lá há pelo menos dois anos, já estão acostumadas com esta rotina.

No período em que estive fazendo observação nas duas turmas, usei literatura infantil para conversar com as crianças² sobre a possibilidade de serem ouvidas nas decisões sobre sua vida. Para isso, utilizei o livro de Marcelo Xavier: "Se a criança governasse o mundo...." Depois de contar a história para toda a turma, estabeleci um diálogo sobre a participação infantil na instituição educativa, tendo as seguintes perguntas como norteadoras: Imaginem se vocês pudessem governar aqui, este lugar que vocês em que estudam? Como seria? Vocês podem dar a sua opinião aqui na escola? Em que momento? Como? Conversei com as crianças sobre a possibilidade de governarem a instituição onde estudam.

No estudo trabalhei com crianças com idade entre 4 e 5 anos de idade de duas instituições públicas de educação infantil. O critério de escolha das turmas se deu a partir de duas situações diferentes para cada instituição. A Creche UFF tem três turmas, fiz opção pelo grupo de crianças maiores – G3 - por considerar que elas já dominam a bem a linguagem oral e seria mais fácil estabelecer um diálogo com elas a respeito do tema. Na Instituição Verde, o critério utilizado foi outro. Entre as três educadoras que se propuseram a participar do estudo, escolhi aquela que trabalha com o grupo de crianças maiores, 2º período, educadora Ana Paula.

Com o intuito de ouvir e escutar as crianças nas duas instituições pesquisadas, optei por conversar com as crianças, audiogravando estes momentos em mídia digital – MP3 - e transcrevendo aquelas partes que julgava mais pertinentes. Isso se fez em dois momentos distintos, a partir de duas situações planejadas. Para isso, parti do pressuposto que a criança é

² Essa conversa foi realizada com todas as crianças presentes no dia em que contei a história.

criadora de cultura, trazendo à tona a fala dos próprios pequenos sobre a sua participação no processo educativo.

Utilizei como recurso, para suscitar o diálogo, a literatura infantil e um vídeo produzido a partir de recortes das observações videogravadas realizadas nas duas instituições.

Quanto ao desenho, reunida com as crianças em trio, após contar a história de Ruth Rocha, “Os Direitos das Crianças,” e conversar a respeito, solicitei às crianças que produzissem um desenho sobre a parte da história que mais gostaram. O objetivo era ver qual direito seria retratado pela criança e se o direito à participação aparecia nas produções gráficas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção procuro analisar e interpretar, a partir das três perspectivas apresentadas: a fala, a ação e a produção gráfica, as ideias das crianças sobre o seu direito à participação no processo educativo.

A fim de organizar a exposição dos resultados elenquei os seguintes eixos, construídas *a posteriori*, após várias leituras do material transcrito: (a) *Direito é fazer tudo certinho*; (b) Criança tem direito de brincar; (c) Rodinha: instância de participação.

4.1 “DIREITO É FAZER TUDO CERTINHO”

Buscando apreender a compreensão que a criança tem sobre direito, indaguei-as sobre o seu significado e verifiquei, assim como com os adultos, uma dificuldade em defini-lo por tratar-se de conceito amplo e diverso para crianças tão pequenas.

Quando indagadas sobre o conceito de direito, o silêncio tomou conta do diálogo, mas, apesar disso, foram dadas respostas que convergem para o sentido etimológico da palavra. As crianças foram unânimes ao dar definições que conceituam direito como aquilo que é correto fazer, e como aquilo que deve ser feito. É como se essas crianças ouvissem a pergunta “o que é ter

direito?” da seguinte forma: “o que é certo? O que deve ser feito?”. O diálogo entre a pesquisadora e as crianças ilustra esta perspectiva:

Pesquisadora (P): O que é direito? O que é isso?

M. Eduarda (ME): Direito é uma coisa que a gente se comporta direitinho e o que não é direito é o Guilherme, que não se comporta na mesinha, na rodinha.

Fernanda (F): O Guilherme fica brincando na hora do almoço.

P: Me explica o que é isso?

F: Quando não se comporta, não é direito. (Diálogo entre pesquisadora e crianças da Creche UFF: Maria Eduarda e Fernanda)

Pesquisadora (P): Já ouviram falar em direito?

Ninguém respondeu.

P: O que vocês ouviram falar crianças?

M. Eduarda (ME): Oh tia, minha mãe falou pra mim ficar muito direita.

P: O que é isso?

ME: É pra mim ficar sossegada.

P: Ah tá entendi, pra você ficar comportada.

ME: É. [...]

P: Vamos continuar conversando gente, vocês já ouviram falar em direito?

Cauã (C): Eu já ouvi falar se não fica direito apanha.

P: Tá certo isso?

P: Tá. (Diálogo entre pesquisadora e crianças da Instituição Verde: Mariana, Cauã e Maria Eduarda).

Para as crianças direito é aquilo que é certo, o oposto daquilo que é errado, ou seja, conceituaram direito como sendo “o bom comportamento”, a “atitude correta”, e o indivíduo que desrespeita deve receber sanções e ser punido. Isto é reafirmado em um diálogo entre a pesquisadora e as crianças da Creche UFF. Eu estava conversando com elas sobre a observação videogravada da atividade em que a educadora Letícia mostra um livro de literatura infantil com obras da artista Tarsila do Amaral. Nesta atividade, realizada no atelier, Guilherme belisca sua colega Flora e a educadora repreende sua atitude dizendo: - *Guilherme, você vai perder o direito!!* Indaguei às crianças a respeito da fala da educadora:

Pesquisadora (P): O que é isso vai perder o direito? Ganhar direito?

Pedro Paulo (PP): E também a cuca.

P: Como é isso? Explica pra mim?

Cíntia (C): O direito....

Fernanda (F): Porque a gente tem que fazer a coisa certa.

C: Às vezes faz uma coisa errada, perde o direito. Às vezes você não faz a coisa que a pessoa pediu pra você. Faz uma coisa ruim.

F: A gente não faz a atividade.

P: A Fernanda falou: - Quem fizer a coisa certa ganha o direito. E quem fizer a coisa errada?

F: Não ganha.

P: Vocês acham que isso está certo?

C: Ele(PP) e o Yuri às vezes fogem na hora do almoço.

P: Vocês estão de acordo com esse combinado de quem desobedecer perde o direito?

C: Porque eu não fiquei sentada perdi meu direito de ir no Horto. (Diálogo entre pesquisadora e crianças da Creche UFF: Pedro Paulo, Fernanda e Cíntia)

Apesar de existir uma confusão entre o que sejam direitos e deveres, as crianças estão de certa forma corretas ao conceituar direito como aquilo que é certo porque uma das definições apresentadas pelo dicionário é esta. Elas também ouvem os adultos cobrarem um comportamento “direito”, ou seja, um bom comportamento, com frequência. Este resultado converge para os resultados encontrados por Bock et al (2006), que buscaram em sua pesquisa investigar o conceito de direitos das crianças defendido por elas mesmas.

Encontrei outra definição para a palavra direito, relacionada à lateralidade:

Pesquisadora (P): Me conta uma coisa, vocês já ouviram falar em direito?

Ninguém respondeu

P: O que vocês ouviram falar crianças?

Anna Clara (AC): Direito e esquerdo. (Diálogo entre pesquisadora e crianças da Instituição Verde: Pedro, Brenda e Anna Clara)

4.2 CRIANÇA TEM DIREITO DE BRINCAR

O brincar faz parte do mundo das crianças desde os mais remotos tempos. Na infância, qualquer coisa pode transformar-se num brinquedo, elas brincam de casinha, de professor, de vendinha. Uma pedra pode transformar-se tanto numa nave espacial como num delicioso bombom de chocolate. Um pedaço de madeira embrulhado num pano, tanto pode ser um bebê ou um ameaçador tubarão.

Nas duas instituições de EI investigadas, presenciei várias vezes situações de faz-de-conta envolvendo o brinquedo, tais como: um balanço virar um avião; os pneus, usados na Educação Física, virarem os carros; bambolês virarem casa; folhas das árvores virarem comida, entre outros. As crianças, em suas relações com e no espaço, recorrem ao faz-de-conta, à imaginação e imprimem sua marca. Ao fazê-lo, demonstram que têm outro jeito de se relacionar com o espaço, para além do convencionalmente instituído.

Brincar de imitar a realidade constitui-se, essencialmente, a partir da necessidade da criança de conhecer e interagir com o mundo que a rodeia. Isso não quer dizer que a criança faz uma cópia integral da realidade, mas a interpreta a partir da imaginação, trazendo novos elementos e relações.

A maior parte das crianças consideraram, assim como os adultos, que criança tem direito de brincar, conforme demonstrado nos diálogos entre a pesquisadora e elas:

Pesquisador (P): Ir na escola pra ter direito a quê?

Cíntia (C): Pra brincar, pra brincar com os amigos. (Diálogo entre pesquisadora e crianças da Creche UFF: Fernanda, Cíntia e Pedro Paulo)

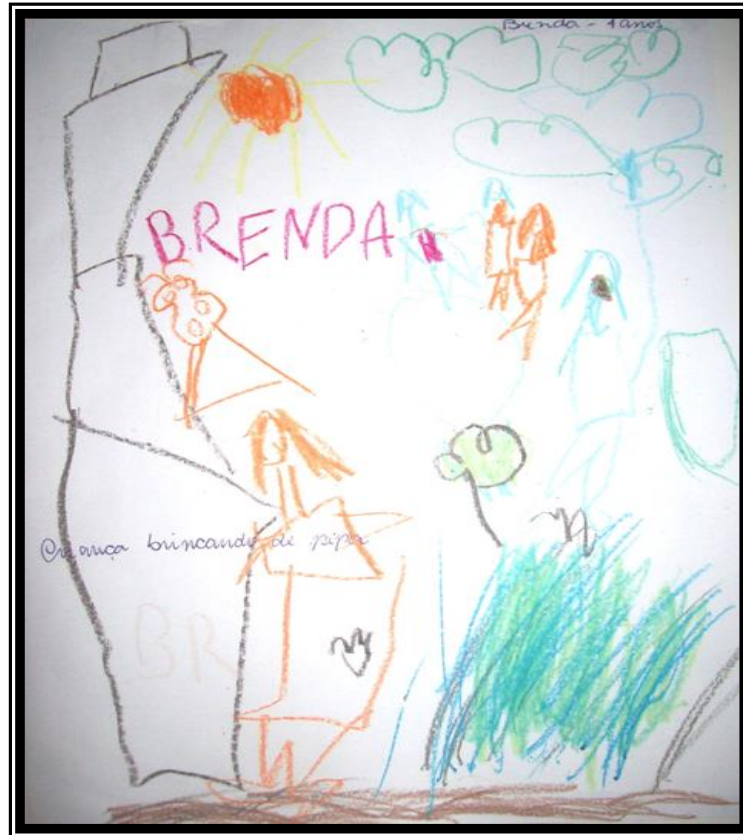
Pedro (P): Tem direito de soltar pipa.

Brenda: Brincar de boneca.

P: Pique esconde. (Diálogo entre pesquisadora e crianças da Instituição Verde: Pedro, Brenda e Anna Clara)

O direito de brincar esteve presente nas observações videogravadas. Após concluir a confecção do boneco Bob Esponja, Pedro levantou o boneco e atirou-o para frente, perguntei por que fez aquilo, e ele respondeu: *coloquei ele (Bob Esponja) no meu avião e ele foi pra minha casa.*

O direito de brincar também foi retratado nas produções gráficas das crianças. Brenda e Cauã da Instituição Verde representaram o direito de brincar através do desenho de uma criança brincando de pipa e um menino correndo na beira do rio respectivamente:



Desenho 1 – Representação de Brenda sobre a parte da história “Direitos das Crianças” que mais gostou

Considero o brincar como atividade essencial da infância, vemos na brincadeira um local de grandes potencialidades, o sujeito constrói, cria, enfrenta desafios, se distrai. Lima (2006) afirma que a brincadeira traz a possibilidade da criança (re)significar seu mundo – universo já simbólico. Ao brincar, a criança, o jovem ou o adulto experimentam a possibilidade de reorganizar-se internamente, de forma constante, pulsante e atuante. É brincando que a criança vai interiorizando o mundo que a cerca, na troca com o outro, vai se constituindo enquanto sujeito.

E de fato o brincar é a principal atividade da vida infantil e muito valorizada por eles. Após contar a história “Se a criança governasse o mundo...”, estabeleci um diálogo com toda a turma no sentido deles falarem sobre a possibilidade de serem diretores, educadores da instituição onde estudam. Pedro colocou que, se fosse educador daquela sala, *deixava brincar*. Sua colocação foi seguida da aprovação de todos que levantaram o dedo dizendo *eu também*.

As crianças são assim unânimes em considerarem o direito de brincar como o principal direito das crianças³. Este aspecto foi marcante uma vez que apareceu tanto nas falas, quanto nas produções gráficas, e nas observações videogravadas. As crianças também consideraram que têm direito à diversão - relacionado ao direito de brincar uma vez que as crianças se divertem brincando. Três crianças representaram graficamente o direito à diversão e duas o direito a brincar (Cauã e Brenda) - conforme externado nos desenhos de Fernanda e Cíntia que desenharam uma criança saindo do shopping e Luana que desenhou uma menina vestida de caipira dançando quadrilha:

4.3 RODINHA: INSTÂNCIA DE PARTICIPAÇÃO

Através da fala, foi difícil conseguir apreender o conceito das crianças sobre a participação infantil no processo educativo, mesmo porque este é um conceito abstrato. O diálogo com elas sobre o direito à participação mostrou-se difícil, e frequentemente elas mudavam de assunto e iniciavam uma conversa, por exemplo, sobre a merenda do dia ou sobre sua brincadeira no parquinho:

Pesquisador (P): Gente, fala pra mim, vocês disseram que criança tem direito de brincar, se divertir.

Fernanda (F): Passear.

P: Tem também direito de participar. Vocês sabiam?

Cíntia (C): Sabia.

P: Então, me conta, vocês participam aqui na creche?

Ninguém responde.

³ Os achados da pesquisa de Araújo V. (2008) apontam que o brincar é a atividade principal da criança na idade pré-escolar.

P: Me fala sobre o direito de participar. O que é isso? Vocês dão a opinião de vocês? Como?

Pedro Paulo (PP): Sabia que hoje eu comi tudo. (Diálogo entre pesquisadora e crianças da Creche UFF: Fernanda, Cíntia e Pedro Paulo)

Gostaria de pontuar o comportamento da criança que muda de assunto diante da minha pergunta. Não tenho elementos para afirmar porque ela agiu dessa forma, mas qual é a causa disso? Porque a criança saiu pela tangente? Ela não entendeu a pergunta?

Através dos desenhos foi possível apreender o conceito das crianças sobre a participação infantil no processo educativo, talvez porque as crianças habitualmente gostam de desenhar, sendo o desenho um canal privilegiado de expressão de suas ideias, vontades, emoções, enfim, do modo como lêem a realidade (DERDYK, 1989; FERREIRA, 2001; GOBBI, 2002; PEREIRA, 2005; SOUZA e VASCONCELLOS, s.n.t.).

Ao falar sobre a dificuldade de externar o conceito de direito à participação, a menina aponta que este se faz dando opiniões, expondo suas ideias, dialogando no espaço da rodinha. Sua fala converge com as produções gráficas e mostra muito claramente que as crianças consideram a rodinha como instância primordial de participação:

Pesquisador (P): O que vocês estão desenhando?

Cíntia (C): Eu estou desenhando uma menina no shopping.

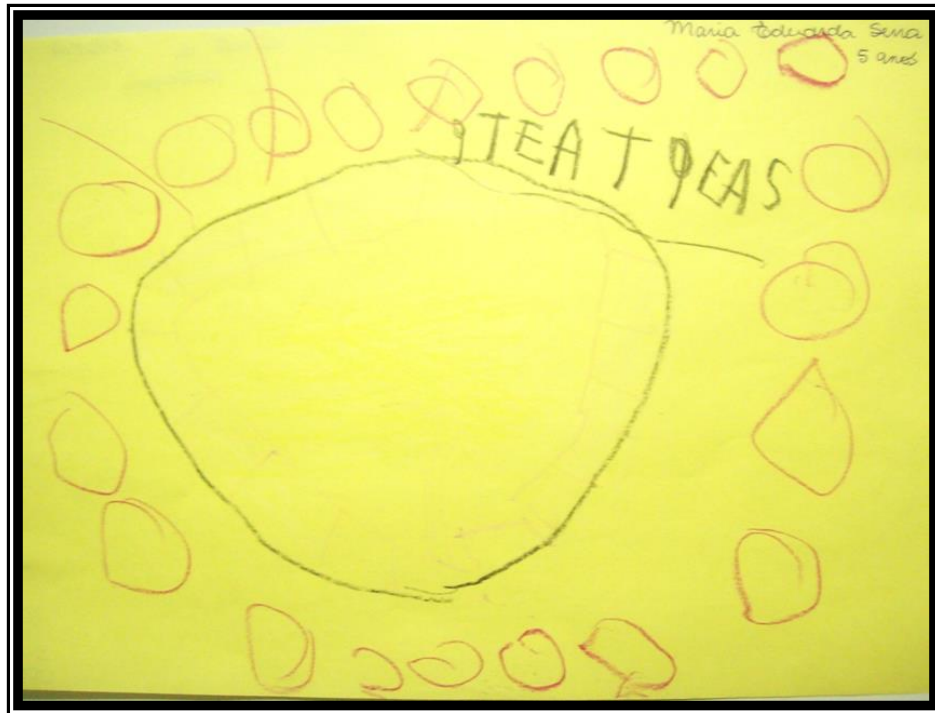
P: E o direito a participar? Porque vocês não estão desenhando o que eu pedi?

C: Porque a gente não consegue fazer.

P: Por quê?

C: Porque a gente não consegue fazer um monte de criança falando na rodinha. (Diálogo entre pesquisadora e crianças da Creche UFF: Fernanda, Cíntia e Pedro Paulo)

Para as crianças, a rodinha de fato é o principal momento de participação no processo educativo. Quatro crianças – uma da Instituição Verde e três da Creche UFF - externaram graficamente a rodinha quando solicitadas a desenhar a parte da história sobre os direitos das crianças que mais gostaram:



Desenho 2 – Representação de Maria Eduarda sobre a parte da história “Direitos das Crianças” que mais gostou

Nas observações videogravadas foi possível perceber que as crianças assumem o direito de participação na medida em que produzem novos movimentos, novas brincadeiras, quando dizem quais são os seus interesses, quando propõem atividades e a sugestão é acatada pelo educador, no caso da Instituição Verde. Como relatado no capítulo anterior, a participação na Instituição Verde acontece a partir de algumas condições, ou seja, a criança participa opinando e sugerindo o que tem vontade de fazer, embora para isso seja necessário primeiro cumprir com o currículo. A educadora explica:

Pesquisador (P): Dê mais exemplos na qual você está dando oportunidade da criança falar, está ouvindo a criança, enfim, está incentivando a participação da criança.

Rafaela (R): Por exemplo, lá na sala tudo que eu faço é votado.

P: Tudo como assim?

R: Eh...Eh.....eh...

P: Chegou em sala de aula o que nós vamos fazer hoje, é votado? É discutido?

R: Ah não, isso não. O que nós vamos fazer hoje não porque a gente tem um currículo a cumprir, que é cobrado. Mas às vezes eles dão sugestão. A gente podia fazer isso, isso e isso. Dar uma sugestão de atividades. A gente fala: - Ah então tá, vamos fazer na 6ªfeira.

Foram videogravados momentos em que as crianças faziam rodinha e foi possível perceber aspectos discordantes entre as duas instituições. Enquanto a rodinha na Creche UFF é destinada a discutir com as crianças as atividades da rotina do dia, cantar músicas infantis, contar histórias, contar novidades e, quando necessário, resolver situações conflitantes; na Instituição Verde a prática da rodinha está nas crianças contarem as novidades que trazem naquele dia, a distribuição de crachás, cantar músicas infantis, ouvir histórias e combinar algumas atividades que serão realizadas no dia, mas que já são trazidas pré-definidas pelo educador. Neste segundo caso, o que acontece é uma comunicação do que será realizado naquele período do dia e não uma discussão e negociação do que pode ser feito.

Pude apreender também que as crianças da Creche UFF exercem o direito de participar no momento em que concluem uma atividade e negociam com o educador qual é o espaço para o qual podem ir, seja a biblioteca, o pátio de pedrinhas, o pátio coberto, etc.

Do mesmo modo que identifiquei instâncias de participação nas duas instituições, embora com frequência menor na Instituição Verde, também verifiquei nesta instituição momentos em que a participação infantil não foi valorizada. Um exemplo é a situação em que a educadora de artes solicita que as crianças façam fila para se dirigirem à sala de artes, e aguardem na porta o chamado para entrar na sala e sentar em uma cadeira determinada por ela. Conversei com as crianças sobre esta situação quando assisti junto com elas à videogravação deste episódio. As crianças consideram necessário fazer fila para sua própria segurança porque, argumentam elas, se todos andam separados, algum colega pode desaparecer, ser agredido ou cair na escada. Na verdade, descer ou subir uma escada um atrás do outro contribui para que acidentes aconteçam, uma vez que quem está atrás de alguém não tem a visão do que está na sua frente e pode tropeçar no colega que está na sua frente. A criança teve a preocupação de que, se não andarem todos juntos, alguém pode sumir. Mas não é necessário andar enfileirados para que o educador fique de olho se alguém está mudando a rota do caminho e, em uma instituição que deve estar sempre fechada, uma criança não vai desaparecer. Percebe-se um processo de naturalização pelas

crianças da prática de andar enfileirados, como se as formas de controle utilizadas dominassem a ponto delas serem convencidas e considerarem natural andar todos juntos um atrás do outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, que objetivou compreender o papel que a criança ocupa como sujeito de direitos à participação nas práticas pedagógicas de duas instituições de educação infantil, é possível apresentar algumas conclusões e direções. Assim, estas reflexões finais propõem sintetizar os resultados.

A perspectiva das crianças sobre direito é a de que direito é agir corretamente e aquele indivíduo que deixa de cumprir com o seu dever deve ser punido; e a de que direito está relacionado à lateralidade (direito – esquerdo).

A maior parte das crianças, conforme constatei, consideraram que tem direito a brincar, além do direito à moradia, à proteção e à participação.

As pesquisas (ARAÚJO V., 2008; BORBA, 2005) têm mostrado que a própria criança identifica o brincar como a atividade que ela mais gosta de fazer, confirmando que o lugar do brincar ocupa um papel muito importante e significativo para elas. Sendo a atividade dominante das crianças na faixa etária investigada, a brincadeira lhes proporciona aprendizagens significativamente amplas, trazendo para elas infinitas possibilidades de desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

As crianças identificaram a rodinha como a principal instância de participação na escola. Nela costumam ser estabelecidos os combinados e regras de convivência do grupo. Proporcionar este movimento de construção coletiva de normas e regras não somente no espaço institucional, mas na sociedade como um todo, é um princípio que faz avançar a perspectiva da participação das crianças em diversos tempos e espaços na sociedade.

Há três aspectos que contribuem negativamente para uma cultura de participação infantil: o primeiro relaciona-se com aspectos culturais resultantes de uma tradição de silêncio e de inexistência de participação social e política; o segundo diz respeito à questão do poder que se coloca no exercício da participação pelas crianças, o que leva a que esta participação esbarre, frequentemente, em práticas culturais, familiares, educativas e outras que privilegiam enfoques autoritários, ao invés de processos de diálogo, de intervenção e ação social; o terceiro tem a ver com a questão da minoridade da infância enquanto grupo social que, à imagem de outros grupos sociais minoritários, se confronta com mecanismos de exclusão, neste caso, relacionados com a falta de participação nos assuntos que lhe dizem respeito, assuntos que continuam, em grande medida, a ser conduzidos pelos adultos no melhor interesse da criança.

Não é tarefa fácil romper com o modelo vigente, de participação nula ou limitada, e promover uma plena participação social, política, econômica das crianças. Ao considerar os graus de participação, para chegar naqueles níveis mais elevados, nas quais o processo é iniciado e dirigido pelas crianças sem qualquer intervenção do adulto, em primeiro lugar são necessárias mudanças na formação inicial e continuada do profissional de educação infantil. Nos relatos de algumas profissionais, em alguns momentos falou-se em regras, limites, medo de perder o controle, como se a participação infantil fosse sinônimo de diminuição do poder do adulto. Esse medo pode ser reflexo da concepção tradicionalista que certamente marcou seu percurso escolar, em que somente o educador exercia o poder.

Para além de posturas individuais e profissionais, a promoção da participação infantil requer condições institucionais e uma mudança de mentalidade e postura tanto do profissional que atua na educação infantil, como da criança que não foram acostumados a trabalhar dentro desta perspectiva. Ambos precisam reconhecer como legítima a sua capacidade de se expressar, de fazer valer a sua opinião, seu ponto de vista e ser capaz de promover alguma mudança social.

E ainda é importante que os outros âmbitos em que a criança está inserida, além da instituição educativa, a família, por exemplo, também promovam a sua participação.

6 REFERÊNCIAS

ALFAGEME, A. E. *et al.* **De la participación al protagonismo infantil**: propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. 2003.

ARAÚJO, V. C. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral**: o que dizem as crianças? Juiz de Fora, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

BOCK, A. M. B., et al. **Os direitos da infância sob a perspectiva das próprias crianças, pais e professores**. Relatório de pesquisa. Faculdade de Psicologia, PUCSP, 2006.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed. Porto: Porto, 1994.

BORBA, Â. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Niterói. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A Criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 35-54.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORSARO, W. A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. *In*: **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, Porto, 2002.

CRAIDY, C.. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) – O Fundo de Manutenção do Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei 9424/96): a Educação Infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia. **Educação Infantil em Tempos de LDB**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000, p.65-70.

CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. *In*: LINS, S.D. e CRUZ, S.H.V. (orgs.) **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

DELGADO, A. C. ; MULLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e sociedade**, 26 (91), 2005a, 351-360.

_____. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/ago. vol.35, n. 125, 2005b, p.161-179.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo, Scipione, 1989.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2 ed., Campinas, Papirus, 2001, 111 p.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos de pesquisa com crianças pequenas. *In*: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva/Instituto Houaiss, 2001. CD-Rom 1.

LANSDOWN, G. La creación de escuelas centradas en el niño. *In*: **Actas do congresso La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas**. Bogotá: UNICEF, 1998, p. 59-70.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. *In*: CRUZ, S. H. V. A **Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, M. A. **Importância da ludicidade na vida do sujeito humano**. Disponível em:<http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_importancia_da_ludicidade.asp> Acesso em: 20 maio 2006.

MATISSE, H. **Com olhos de criança**. Revista Arte em São Paulo. São Paulo, n. 14, mar. 1983.

MONTEIRO, R A. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: Feme/UFJF, 1998.

NUNES, D. G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. *In*: VASCONCELLOS, Vera. **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005, p. 73-98.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios *In*: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. (org.) São Paulo: Cortez, 2002, p.35-42.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 1, jan./jun. 2015

PEREIRA, L.T.K. 2005. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso.** Portal da Unesco. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/9ffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-krucken-pereira.pdf; Acesso em: 27 fev. 2009.

_____. **Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em formação.** In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil.** Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa.** In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA, 30, 2007, Caxambú.

_____. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.** In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceito, delimitando o campo.** In: _____. **As crianças: contextos e identidades.** Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997, p. 07-30.

_____. **As Crianças e as organizações – desafios à gestão de instituições para a infância.** Cidade Solidária, n. 4, ano III, 24-27, 2000a.

_____. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: SARMENTO, M. J. VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; e TOMÁS, C. **Políticas Públicas e Participação Infantil.** Educação, Sociedade e Cultura, n. 25, 2007, 183-206.

SARMENTO, M. J.; ABRUNHOSA, A.; FERNANDES, N. **Participação infantil na organização escolar.** QUINTEIRO, Jucirema (Orgs). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SILVA, J. P. da, BARBOSA, S. N. F., KRAMER, S. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com criança.** In: **Perspectiva.** Florianópolis: Editora da UFSC/NUP/CED, v.23, n.01, jan - jun 2005. p. 41-64.

SOUZA, F. S.; VASCONCELLOS, V. **Atividade de desenho com crianças como meio de interlocução.** s.n.t.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 1, jan./jun. 2015

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.