

## O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE O MUNDO?

**Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira**  
**Pontifícia Universidade Católica de Goiás**  
**Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI)<sup>1</sup>**  
**[romilsonmartinsiqueira@hotmail.com](mailto:romilsonmartinsiqueira@hotmail.com)**

**Profa. Ms. Márcia Helena Santos Curado**  
**Pontifícia Universidade Católica de Goiás**  
**Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI)**  
**[marciacurado.uol.com.br](mailto:marciacurado.uol.com.br)**  
**Agência Financiadora - Cnpq**

*“(...) todas as manifestações da vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si sentimentos essenciais.”*  
*Walter Benjamin*

O projeto intitulado “o que as crianças pensam sobre o mundo” tem as crianças como sujeitos da pesquisa e suas compreensões sobre o mundo como objetos de estudo. Portanto, situa tanto seus sujeitos, quanto seu objeto, nas esferas da história e da cultura humana.

Estudar o que as crianças pensam significa, também, problematizar e investigar a infância, uma vez que não há como deslocar as crianças do seu tempo da vida. Neste sentido, é preciso compreender como a sociedade contemporânea tem priorizado a *produção do conhecimento*, bem como construído suas *concepções de infância*: “somente a partir da delimitação desses dois conceitos se pode buscar esclarecer o entrelaçamento entre infância e cultura na contemporaneidade.” (SOUSA, 2004, p. 1)

Portanto, são **objetivos** desta pesquisa: a) conhecer a criança contemporânea a partir daquilo que expressa seus modos de viver e se posicionar no mundo; b) contribuir para a construção de políticas e práticas educativas que tenham como ponto de partida os interesses e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; c) constituir redes de estudos

---

<sup>1</sup> Compõem o GEPCEI: Prof. Romilson Martins Siqueira – Doutor, Profa. Márcia Helena Santos Curado – Mestre, Profa. Adriana Aparecida Rodrigues da Silva – Mestranda, Profa. Danielle Maria de Oliveira Mesquita – Mestranda, Profa. Luciana Paiva dos Santos – Mestranda, Profa. Paula Camila Pires Cabral – Mestranda, Profa. Rosane Cândida de Almeida – Mestranda, Profa. Vilma Ribeiro de Almeida – Mestranda, Profa. Danielle Santos Coutinho – Especialista, Amanda Peçanha Magalhães - Especialista, Patrícia Marciano Costa de Almeida – Especialista, Hilda Maria de Alvarenga – Mestranda, Quézia de Andrade Wanderley - Acadêmica de IC Pedagogia.

e pesquisas que qualifiquem os profissionais que trabalham com as temáticas da criança e da infância em diferentes contextos educativos, sejam eles escolares e não escolares.

Como objeto e campo de estudo de diversas correntes epistemológicas, a idéia de infância, criança e sua produção simbólica têm sido, por muitos séculos, desenvolvida a partir de concepções e padrões de comportamentos pertinentes aos modelos sociais vigentes.

Neste sentido, pensar na infância é pensar também o lugar que estes sujeitos ocupam nas relações sociais, a fim de compreender como se constituem os traços da autoridade, da cultura e da subjetividade neste tempo da vida. Em uma sociedade marcada pela exacerbação do mercado, do fetiche da mercadoria e de um intenso processo de *individualização* dos sujeitos em contraposição a sua *individação*<sup>2</sup>, faz sentido pensar como as crianças constroem seus sentidos e significados neste espaço social, auxiliando-as na construção do pensamento. Na perspectiva sócio-histórica, este processo se dá a partir do momento em que a criança constrói seus conhecimentos científicos do mundo. Para Vygotsky, a produção do conhecimento científico pela criança é resultado do “ato de **pensamento complexo**, que pressupõe **atenção deliberada, memória lógica, capacidade de abstração e domínio dos signos**. [neste sentido] (...) não se atribui aos conhecimentos científicos a característica de serem apenas conhecimentos vinculados à produção científica acadêmica ou aqueles armazenados pela cultura” (OLIVEIRA, 2001 p. 35)(grifos nossos) O estudo aqui proposto ajuda a elucidar as formas como se opera a *racionalidade moderna*, particularmente quando se busca compreender as medições entre passado e presente, entre universal e singular e reconhecer como, já na mais tenra infância, a sociedade vai educando, formando e reproduzindo suas formas de conceber o trabalho, as relações, a consciência, enfim, a identidade de um povo. Os projetos de socialização, educação e de formação humana consolidados pela sociedade moderna não se dão a conhecer sem que estes sejam situados no campo da produção material humana. A pesquisa sobre a compreensão que a criança tem em relação ao mundo em que ela vive nos instiga a pensar, ainda, sobre o processo de assujeitamento ao qual a infância, enquanto tempo social da vida foi, ao longo da história, prescrito em seu processo de *reificação*<sup>3</sup>. A própria idéia de infância, naturalizada ou

---

<sup>2</sup> Para Resende (1999:11), “individualização sem individuação significa estar-se cada vez mais só, frente a si mesmo e aos outros e, justamente por essa separação, ser um sujeito incapaz de reconhecimento. Fragmentado e sem referência da totalidade na qual se insere, o homem se sente situado numa universalidade abstrata, externa e hostil a ele mesmo.”

<sup>3</sup> “Na análise de Luckács destacam-se três aspectos essenciais à construção do fenômeno da reificação. O primeiro relaciona-se à perda do sentido de totalidade numa realidade em que toda unidade se esfumou pela fragmentação do produto em operações paralelas, calculadas e parciais; pela separação e fragmentação da sociedade em setores isolados; e pela acidentalidade, irracionalidade e contraste dos elementos que constituem a

conformada durante séculos, apresentou-se aos indivíduos como algo supostamente “natural” e “verdadeiro”. A racionalização da idéia de infância ocultou sua verdadeira constituição, sua realidade e sua razão. A razão formalizada não poupou a criança nos seus procedimentos nem a infância em sua abstração. Seja por meio da indústria cultural, seja por meio das práticas sociais, o movimento de naturalização da infância tem se apresentado de forma extremamente sutil e em níveis cada vez mais fetichizados nos dias atuais: “*o mecanismo que, durante décadas, sobrepôs as determinações sociais ao indivíduo de tal forma que terminou por aniquilá-lo, pode agora ser substituído por um encantamento subjetivista e particularista no qual a objetividade, a história e a universalidade não são mais do que adereços sem significação real*” (RESENDE, 1999 p. 3)

Essa formalização da razão tem implicado sempre a provisoriedade e a imediatividade do conhecimento como indicadores de um estado de naturalização dos fenômenos e também pode ser percebido na própria construção da subjetividade da criança na infância. A perda do sentido de historicidade, de totalidade, de universalidade, implicada na naturalização da infância também faz parte do programa educativo da criança.

A incapacidade de a sociedade reconhecer a infância como uma condição histórica, que possui raízes no trabalho e na ação humana, portanto, na cultura, significa a expressão de um movimento maior instalado nas relações sociais de formalização da razão e a-sujeitamento dos indivíduos. Neste sentido, a educação para a emancipação constitui fundamento necessário para um novo olhar sobre a criança e a infância na sociedade moderna.

### **Delimitação do tema e problema**

O estudo do tema “*O que as crianças pensam sobre o mundo*” objetiva compreender quais os sentidos e significados atribuídos pelas crianças a alguns aspectos que revelam o mundo físico e social. Entende-se por sentido a forma pessoal como cada um compreende o mundo, as relações, as experiências. Já os significados referem-se à cultura, aos valores, as crenças, às idéias e pensamentos acordados e decididos nas relações coletivas. (VYGOTSKY, 2007)

---

totalidade. O segundo aspecto é a progressiva reacionalização, o cálculo e a possibilidade e condição de previsibilidade de todos os setores da vida, de que decorre uma atitude contemplativa do indivíduo frente à realidade fragmentada. O último aspecto se refere à estrutura de consciência, subjetiva, produzida face à universalização da estrutura mercantil” (RESENDE, 2009, p. 123).

Para empreender este estudo, serão recortados alguns temas que ajudam a elucidar o mundo físico (entendido a partir dos seus aspectos naturais, científicos, históricos e geográficos) e o mundo social (a sociedade, as relações humanas, a produção da cultura). Estes temas, agrupados em diferentes linhas de investigação no interior da pesquisa, serão problematizados e pesquisados por profissionais e estudantes de diferentes áreas do conhecimento, uma vez que o tema requer uma abordagem interdisciplinar de investigação e análise.

Assim, é no campo da relação entre sujeito-sociedade que este trabalho procura se situar. Mais do que as respostas das crianças, uma vez que esta questão não se revolve na teoria, mas se desenvolve num processo em que o esclarecimento elucidada a realidade, o **problema** que se coloca na construção desse trabalho, assim se constitui: *que princípios, idéias e valores da sociedade contemporânea têm norteado as compreensões das crianças sobre a cultura, as relações humanas e a produção do conhecimento científico?*

A premissa que norteia este projeto de investigação parte do pressuposto de que as falas das crianças, expressas em suas compreensões de mundo, são vozes polifônicas constituídas pelo lugar que ela ocupa no mundo e em suas interações sociais.

## **Referencial teórico**

A proposição de um referencial teórico para a construção de um processo de pesquisa requer a compreensão de como o objeto de estudo encontra-se situado na dinâmica da realidade social. Portanto, este trabalho parte dos estudos, mediações e diálogos entre os campos da Educação, da Psicologia Histórico-cultural, a Psicologia Social Crítica e da Sociologia da Infância. Este referencial é fundamental no entendimento da relação indivíduo e sociedade, particularmente no que se refere à compreensão da infância e da criança em seus processos de socialização. Isto significa que este estudo situa tanto o seu objeto, quanto seus sujeitos, no plano da história, da cultura e da subjetividade humana, uma vez que suas aproximações teóricas buscam compreender a relação entre racionalidade e subjetividade.

Da mesma forma, parte de um método de abordagem, análise e interpretação do empírico que dê conta da apreensão dos fenômenos em sua historicidade. A oportunidade de captar a história, o movimento do real e demonstrar sua dinamicidade, requer uma postura que considera a realidade social como extremamente complexa, contraditória, constituída por diferentes nexos, relações, processos e estruturas que não se deixam a conhecer pela observação empírica convencional.

Portanto, pensar dialeticamente é questionar a realidade na sua aparência fenomênica em busca de sua essência: o *concreto pensado*. Esta postura de investigação procura compreender as mediações existentes nas categorias analisadas, uma vez que o objeto não se dá a conhecer imediatamente. Neste sentido, é preciso apreender as tensões que se expressam nos movimentos de aparência x essência, todo x parte, singular x universal, passado x presente.

De início, portanto, já se coloca uma problemática importante no contexto desse estudo: se o tempo e o cenário em que se vive hoje são marcados pelos processos de (des)razão, quais são as possibilidades de se pensar a infância e a criança contemporâneas partindo de outra lógica? Não haveria outro espaço e sentido senão aqueles marcados pela crítica, pela autonomia e pela razão.

Mas porque partir dos estudos sobre aquilo que as crianças pensam e expressam em suas vozes? Segundo Miranda e Resende (2009), “palavras são realidades lógicas e históricas. Nos seus sentidos e significados, são sínteses produzidas por objetivações humanas em condições históricas determinadas e, enquanto tal, revelam ou velam intencionalidades, direções, projetos.” (p. 201) Neste caso, a elucidação dos sentidos e significados daquilo que as crianças compreendem do mundo nos remete à “percepção de que as palavras podem se referir a várias coisas e a nenhuma ao mesmo tempo.” (RESENDE, 2001, p. 533). Neste sentido ouvir<sup>4</sup> o que as crianças têm a dizer sobre o mundo físico e social implica compreender duas categorias fundamentais neste projeto de pesquisa, a saber: trabalho e cultura.

O conceito de trabalho aqui defendido corresponde à ideia de ação humana transformadora. Assim, o trabalho se constitui enquanto produto da *práxis* humana, uma vez que é *no* e *pelo* trabalho que o homem se faz homem. Pelo trabalho o homem age, transforma, cria e recria as condições que garantem os meios para a sua subsistência humana. É por meio de sua ação que ele pensa a realidade, constrói e reconstrói significados, em um movimento teórico-prático, onde se estabelece a articulação entre consciência-mundo, objetividade-subjetividade e vontade-ação.

---

<sup>4</sup> “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das idéias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser) uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão.” (SARMENTO, 2006, p. 1)

São articulações que possibilitam ao homem a configuração do seu agir humano no amplo aspecto em que se encontra a sua relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. O trabalho se constitui como essência da sociabilidade humana na qual o homem supera sua condição de ser natural e se converte em ser social. É nesse campo que a universalidade da infância se constitui como um tempo da vida permanente e inerente à própria constituição da humanidade. Não haveria homem sem História e trabalho, como não haveria homem sem o tempo da infância: “(...) somente porque existe uma infância do homem (...) somente por isso existe história, somente por isso o homem é um ser histórico.” (AGAMBEN, 2008, p.64) Em Marx (2001), a ação transformadora da natureza é responsável pela autocriação do ser social, num ato de construção da *omnilateralidade* humana. Como condição ontológica, o trabalho constitui os sujeitos históricos.

Já em relação à cultura, é preciso situar essa última na perspectiva da condição humana. Encontram-se, aqui, as dimensões objetivas e subjetivas inerentes à cultura humana. Portanto, não há como separar as condições *políticas, culturais e materiais*. Elas são, ao mesmo tempo, constituintes *da* e constituídas *pela* vida. Para Zannella (2001), “em uma perspectiva dialética, a cultura resulta da atividade humana [objetivada pelo trabalho] conjunta; por sua vez, as características singulares de cada indivíduo em particular também resultam da atividade social, posto que por seu intermédio o homem se objetiva e concomitantemente se subjetiva, ou seja, se constitui-se como sujeito.”

Para Horkheimer, “toda cultura é, assim, incluída na dinâmica histórica; suas esferas, portanto os hábitos, costumes, arte, religião e filosofia, em seu entrelaçamento, sempre constituem fatores dinâmicos na conservação ou na ruptura de uma determinada estrutura social. A própria cultura é, a cada momento isolado, um conjunto de forças na alternância das culturas” (1990, p.181), uma vez que este processo é resultado das condições históricas construídas pela evolução e pela transformação da ação humana na natureza.

Portanto, a cultura é produzida na História e sob diferentes condições econômicas de produção. Este projeto reitera o lugar da cultura como produção da ação histórica do homem na transformação da natureza, portanto, de si mesmo. Neste sentido, a cultura produzida pelas crianças também se traduzem em culturas da infância.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> “O conceito de “culturas da infância” tem vindo a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional (e.g. Corsaro, 1997; James, Jenks e Prout, 1998). Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.” (SARMENTO, 2003, p. 4)

Por ser histórica, portanto, fruto da ação humana, a “cultura é um termo emaranhado que, ao reunir tantas atividades e atributos num só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho.” (THOMPSON, 1998, p. 22). Da mesma forma, “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.” (SARMENTO, 2004)

Assim, não é possível pensar o objeto de estudo deste projeto sem considerar aquilo que expressa a constituição da criança em si e do seu tempo da vida. Uma primeira advertência necessária neste projeto refere-se àquilo que se nomeia<sup>6</sup> como infância e criança. Neste caso, muitos estudos justapõem as concepções de criança e de infância como intercambiáveis. Para muitos autores, falar da infância é falar da criança e vice-versa, como se, ao fim, falassem de tudo. Contrária a essa perspectiva está a afirmação de que criança e infância são interdependentes, já que não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categorias, se se aproximam e se afirmam, também se afastam e se negam e não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história.

Em relação à infância, há que se destacar que, sem revelar a tensão entre natural-social, perde-se as noções classe, de tempo e desenvolvimento e acaba por abstrair aquilo que constitui a sua universalidade e a sua singularidade da infância. Nesse caso, não há uma concepção de infância que possa ser universalizada, uma vez que não existe uma única infância, mas infâncias no plural e que o terreno onde estas infâncias são construídas se dá na contradição das classes e pelo que o modo econômico de produção enseja em relação às formas de sociabilidade humana. A pergunta a ser feita é: *de qual infância se fala, para atender a qual projeto social e em que período histórico?*

Uma consideração crítica a ser feita é que as discussões sobre a infância precisam ser **construídas no campo da sociedade de classe**, ou seja, no campo da disputa social de

---

<sup>6</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre as concepções de infância e criança contemporâneas, ver SIQUEIRA (2011).

diferentes projetos de homens e de sociedade. Nessa lógica, a infância, em qualquer época ou lugar, é uma condição de classe social. Por ser histórica e social, essa concepção não pode prescindir das análises que geram os processos de exclusão da infância no contexto da vida material, processos marcados pela contradição de diferentes projetos.

Já a criança, esta precisa ser pensada a partir do conceito de sujeito cuja expressão se dá na sua “particularidade histórica e universalidade humana (...) como um ser em construção em condições específicas e determinadas.” (RESENDE, 2007, p. 30). Nesse lugar, a criança se revela como criança e não como uma representação social materializada em uma concepção. Pensar a criança dessa forma propõe não determinar o foco de análise para o extremo do que seria indivíduo ou sociedade, mas tensionar o lugar onde ambos possam se constituir reciprocamente. Não há indivíduo sem sociedade, como não há sociedade sem indivíduo.

Portanto, nos estudos deste projeto, a expressão e compreensão do pensamento e voz da criança só tem sentido quando se concebe este sujeito como: ***um ser histórico*** – cuja noção de historicidade e história passa a ser compreendida como processo dinâmico e cultural que só faz sentido se pensada como produção humana num *continuum* que não se traduz no tempo, mas que é marcada pelo processo de constituição dos indivíduos na sociedade. ***Como criança de classe*** – uma vez que deve ser vista numa determinada condição de classe social, a partir de determinado modo de produção. ***Como indivíduo social*** – que se reconhece na sua condição de ser genérico e, ao mesmo tempo, ser individual. Neste campo a criança produz aquilo que chamamos de sociabilidade, mediada pela produção de necessidades humanas e pela produção da cultura. ***Como um ser cultural*** – cuja proposição só pode ser tomada como produto e produtora de cultura se for considerado que, na constituição de suas identidades, essa característica implica o contato com o outro, com o diferente, com o não idêntico. ***Como sujeito da experiência subjetiva*** – pressuposto que implica a criança viver experiências significativas e ser capaz de fazê-lo situadas num tempo histórico que pode ser rememorado. Compreender a criança nas perspectivas aqui esboçadas, significa, segundo Benjamin (1994), “escovar a história a contrapelo” e lutar contra a barbárie, porque “como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura.” (p.225).

Neste sentido, este projeto de pesquisa concebe ***a criança como um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada.***

Mas por que tomar aquilo que as criança pensam como objeto de estudo? Porque, segundo Qvortrup (1995), “a infância constitui realmente um segmento da sociedade (...)” (p. 8), pressuposto que permite o estudo da infância e da criança num movimento dialético: da criança em si para a sociedade em geral. Isto significa dizer que “a realidade social das crianças passa a ser, na verdade, o caminho pelo qual tanto a sociedade como a criança passam a ser entendidas (...) as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão da realidade (...)” (SARMENTO, 2008, p. 18). Este movimento pode ser compreendido, ainda, no que a Sociologia da Infância defende como um dos seus fundamentos: estudar a criança a partir de seus próprios méritos.

Os estudos de Jenks (2004) indicam que a infância não tem sido tomada como categoria de análise social, ou seja, tanto seus sujeitos quanto a possibilidade de se compreender a sociedade pelo estudo da infância têm sido abstraídos das análises sociais.

Mas como tomar os estudos da infância ou da criança por seu próprio mérito? Para Qvortrup (1995), essa tarefa implica dois movimentos: metodológico e epistemológico. Do ponto de vista metodológico, “adotar o ponto de vista das crianças significa que os pesquisadores descrevem, explicam e interpretam aspectos do universo das crianças recorrendo a mecanismos de pesquisa que desenvolvem exatamente com essa finalidade (...)” (p.6). Do ponto de vista epistemológico, “estudar a infância por seu próprio mérito significa não misturá-la com outras questões ou agentes como, por exemplo, a família.” (p.6) A postura epistemológica empreendida pelo autor significa um esforço de ruptura com o que tradicionalmente vem ocorrendo ao estudar a criança e a infância somente a partir da sociologia da família (e seus processos de familiarização) ou da educação (em seus processos de escolarização).

Segundo Sarmento & Pinto (1997), o estudo das crianças a partir de si mesmas permite interpretar suas representações sociais e vê-las “não apenas como um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.” (p.25).

Uma primeira consideração a ser feita em relação a essas teses é sobre o pressuposto defendido por Qvortrup (2001) de que a infância é “parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho”, e de que está “exposta às mesmas forças macrosociais que a adultez (e.g. forças econômicas e institucionais).”

Ao ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o mundo o que se quer, neste projeto, não é reafirmar um certo discurso ufanista de exacerbação do protagonismo infantil. Em tempos em que a relação da infância e da criança são mediadas pela posição adultocêntrica, há

que se perguntar: protagonista em relação a quê? O que de fato esse protagonismo pode alterar no cenário social? A experiência social tem mostrado que as crianças não são consideradas nem na sua expressão e voz quanto menos em suas ações.

Portanto, o que significa o protagonismo infantil<sup>7</sup>? De modo geral, a ideia de protagonismo é bastante polissêmica, o que a torna às vezes intercambiável pela ideia de participação. Assim, “ao abordar o que chamamos de “protagonismo infantil”, é importante destacar que se trata de um processo social e que existem experiências que têm aplicado mecanismos próprios para o seu desenvolvimento. Neste documento trataremos de sintetizá-los, agrupando-os em três aspectos, que podemos categorizar como as principais fontes e partes do processo: a organização infantil, a participação infantil e a expressão infantil.”(GAITÁN, 1998, p.85) (Tradução nossa).

Em tempos de barbárie, que o melhor interesse da criança seja considerado para protegê-la não se discute. Entretanto, não se pode atribuir ao protagonismo infantil um papel de ação e intervenção sociais, tarefa que a criança ainda não pode desempenhar em função das limitações que os aspectos econômicos, políticos e culturais lhe impõem. Para Gohn (2005), assumir uma postura protagonista na sociedade implica posicionamento coletivo em que “deve-se ter como referência quem são os atores envolvidos, como se transformam em sujeitos políticos, que forças sociopolíticas expressam, qual o projeto de sociedade que estão construindo ou abraçam, qual a cultura política que fundamenta seus discursos e práticas, que redes criam e articulam, quais as relações com conjuntos sociopolíticos maiores, etc” (GOHN, 2005, p.10). Portanto, o protagonismo não pode vincular-se à ação individual, mas à coletiva e política. Esse processo implica ainda o posicionamento político em processos de negociação, divergência, acordos, proposições e enfrentamentos, ações que as crianças ainda não vivenciaram na infância.

Todavia, o que se quer aqui neste projeto é que a criança seja sujeito da pesquisa e não objeto da mesma. Isso significa tomá-la como interlocutora principal, portanto, protagonista, em que seu pensamento, sua voz e suas ações são consideradas como importantes no processo de apreensão e conhecimento do mundo. Significa, portanto, dar voz às crianças na interpretação dos seus mundos sociais e culturais, uma vez que parte-se do

---

<sup>7</sup> “O **protagonismo infantil** é o processo social mediante o qual se pretende que meninos, meninas e adolescentes desempenhem o papel principal em seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade, para alcançar a realização plena de seus direitos, atendendo ao seu melhor interesse. É fazer, na prática, a idéia da criança como sujeitos de direito e, portanto, deve-se designar diferentes papéis a componentes distintos da sociedade: criança, juventude, autoridades, família, sectores não organizados, sociedade civil, entidades, etc.” (GAITÁN, 1998, p. 85)(Tradução nossa) (Grifos da autora).

pressuposto de que as crianças são actores sociais competentes para a interpretação da realidade social.

Neste sentido, a voz da criança, como objeto de estudo desta pesquisa, é sempre uma voz polifônica<sup>8</sup>. Por ser constituído histórico, cultural e socialmente, o ser humano é sempre um sujeito polifônico. Na etimologia da palavra, polifonia significa “muitos sons”. Neste contexto do projeto de pesquisa significa dizer que a voz da criança é repleta de muitas visões de mundo, muitas palavras, muitas histórias, de várias origens, que dialogicamente se fundam no social. Um social não homogêneo, não transparente: um social ideologicamente opaco, constituído de signos, que é preciso desvendar para “des-cobrir” o mundo. É fundamental salientar que essas vozes, sendo sociais, estão inseridas no que Bakhtin (1981) chamou de “polifonia”, ao analisar o carácter autoral coletivo, pois o que é expresso pela criança não pertence unicamente a ela: “em suas falas e imagens, ecoam simultaneamente outras vozes, distantes, próximas e até imperceptíveis. São as vozes da história política, cultural e econômica que os nomeia como crianças (...)” (VALDERRUTÉN, 2008, p. 3).

Para Sarmiento (2006) é preciso “*ouvir a voz das crianças*”. Esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político:

O *programa teórico* assenta na constatação de que as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença face aos adultos, e na expressão autónoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo; estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objectivo a que se tem proposto a Sociologia da Infância, para quem “ouvir a voz das crianças” se constitui mesmo como uma directriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais onde as crianças contam (e.g. Qvortrup, 1991; Corsaro, 1997; James, Jenks, Prout, 1998; Sirota, 1998; Mayal, 2002). O *programa epistemológico* manifesta-se na ideia, cara à abordagem sócio-antropológica da infância, de que entre o mundo adulto e as crianças existe uma diferença que não é apenas de nível de registo ou de maturidade comunicativa, mas radica na *alteridade* da infância, insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam. O *programa político* exprime-se na constatação de que as crianças permanecem excessivamente afastadas dos núcleos centrais de decisão sobre aspectos que dizem respeito às condições colectivas de existência e que esse afastamento, sendo a expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controlo, cujo resgate não encontra outra possibilidade senão precisamente por tornar presente a *voz das crianças* na participação

---

<sup>8</sup> O termo polifonia pode ser encontrado nos estudos de Bakhtin (1992). Aqui neste projeto o termo será utilizado apenas para justificar a relação entre a voz da criança e os contextos macro-sociais.

social e na decisão política (e.g. Lee, 2001). (Sarmiento, produções simbólicas) (p. 1)

O que se propõe neste projeto de pesquisa é mais do que ouvir as crianças sobre o que elas têm a dizer sobre as coisas. É, portanto, empreender um processo de pesquisa não *sobre as crianças, mas, com as crianças*. Isto implica, acima de tudo, todo um esforço de *pesquisar com as crianças e não sobre a criança*. Neste movimento, intenta-se construir conhecimentos teóricos capazes de contribuir na construção dos processos de alteridade da criança.

### **Referências Bibliográficas**

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar, São Paulo : Paz e terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sergio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne Marie Gagnebin, Obras escolhidas, v. 1, 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

GAITÁN, Angel. Protagonismo infantil. In: *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario. Bogotá, dez., 1998.

GONH, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONG's e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 123)

HORKHEIMER, Max. *Teoria Crítica: uma documentação*. Trad. Hilde Cohn. São Paulo : Perspectiva, 1990. (Coleção Estudos; 77)

JENKS, Chris. Constituinto a criança. In: SARMENTO, Munuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: ASA Editores, 2004.

LUCKÁCS, Georg. O fenômeno da reificação. In: *História e Consciência de Classe; estudos da dialética marxista*. Trad. Telma Costa. Lisboa : Publicações escorpião, 1974.

MARX, Karl. Primeiro Manuscrito. In: *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Tradução Alex Martins, São Paulo. Coleção a Obra-prima de cada autor, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo : Cortez, 2007.

QVORTRUP, Jeans. Childhood in Europa: a new field of social research. In: CHISHOLM, L. et al. *Growing up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth studies*. Tradução de Helena Antunes. New York: Walter de Gruyter, 1995.

QVORTRUP, Jens. "Childhood as a Social Phenomenon Revisited" In: BOISREYMOND, M.; SUNKER, H. *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings*. New York: Peter Lang, 2001.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. *Para a Crítica da Subjetividade Reificada*. Goiânia: Editora UFG, 2009.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Da relação indivíduo e sociedade. In: *Revista Educativa*. v. 10, jan/jun, 2007.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Subjetividade em Tempos de Reificação: um tema para a psicologia social. In: *Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás*. v. 28 n. 4, Jul. Ago, 2001.

RESENDE, Anita Cristina. *Subjetividade e trabalho ou subjetividade não é cognição*. Caxambú, MG : Anais da ANPED, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, IN: SARMENTO, Manuel Jacinto.; CERISARA, A. Beatriz (Coord.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto. Asa. (9-34), 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A construção da Sociologia da Infância como campo de estudo*. Braga, 2010 (Entrevista concedida ao Doutorando Romilson Martins Siqueira)

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC/Uminho, 2006. (Digital Format).

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC/Uminho, 2006. (Digital Format).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Braga : IEC, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In: SARMENTO, Munuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: ASA Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *Do silêncio ao Protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Tese de Doutorado. Goiânia : UFG, 2011.

SOUSA, Sônia Margarida Gomes. *De infante a sujeito: discussão sobre concepções de infância e características da infância contemporânea*. Goiânia, 2004. (mimeo)

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALDERRUTÉN, María del Carmen Castrillón. *Vozes tuteladas, cidadanias esquivas: imagens discursivas de crianças e adolescentes no Brasil e na Colômbia*. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole..[et al.] orgs.; Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí : Ed. UNIVALI, 2001.

WARDE, Mírian. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. In: *Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 25, 2007.

# **AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA CRIANÇA: UM ESTUDO A PARTIR DO HABITUS CULTURAL DO PROFESSOR E DO TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Luciana Paiva dos Santos**  
**Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Goiás**  
**Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI)**  
[lucpsantos@hotmail.com](mailto:lucpsantos@hotmail.com)

O presente estudo tem como objeto de investigação as experiências estéticas das crianças em sua relação com o *habitus* cultural do professor. Toma, ainda, a arte na educação infantil como campo de apreensão de seu objeto de estudo. A premissa que norteia esse estudo busca reconhecer em que medida a existência de um *habitus* cultural do professor e seu trabalho com a arte na educação infantil reverbera experiências estéticas nas crianças.

A escolha de um referencial teórico e metodológico implica partir de um pressuposto fundamental de caráter ético-político em relação ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social da existência da humanidade. Assim, numa sociedade classista formatada para a produção de mais-valia, um caminho teórico não pode ser construído de forma neutra e arbitrária, mas se constituirá a partir de uma postura epistemológica que traga consigo uma concepção de ciência e de mundo.

Trazendo a perspectiva materialista histórica dialética, esta apresenta um referencial de postura ontológica de mundo, um método cuja ideia central é a apreensão da realidade e a práxis, síntese teórico-prática, que transforma a estrutura histórica e socialmente construída.

Para o materialismo histórico dialético a realidade concreta é o ponto de partida para a compreensão de qualquer fenômeno social. Nesse sentido, a realidade não é caótica, desordenada ou fragmentada, incompreensível em sua totalidade. Possuidora de uma dimensão concreta deve ser apreendida, partindo da representação caótica da realidade (abstração), para o concreto idealizado (pensado) e suas categorias históricas para se chegar à totalidade concreta, síntese de determinações diversas.

É preciso transpor o nível da aparência, da ação imediata para atingir a essência. Tarefa complexa, pois a realidade caótica que possibilita pela abstração analisar suas partes para daí reconstruir o concreto real, base de todo o conhecimento. Partindo de um dado empírico, a pesquisa toma um caminho diacrônico e simultaneamente sincrônico, onde opera a observação direta e indireta para a compreensão dos fenômenos estudados, buscando distinguir aparência e essência.

Assim os objetos de estudo no materialismo histórico dialético são resultantes da produção humana, sendo que o sujeito está automaticamente implicado no objeto, numa relação de unidade. Entendendo que a realidade social é um complexo constituído de múltiplos complexos, há que se buscar nos estudos dialéticos as mediações sociais que dão sentido à totalidade dos fenômenos. (NETTO, 1998).

Inserida em um contexto sócio-histórico mediado pelas experiências compartilhadas entre/com o grupo que convive, a criança elabora sentidos e significados sobre o mundo, interage com a realidade que a cerca, constituindo um repertório de experiências reais e simbólicas.

Contudo, ainda é presente a “simplificação e o empobrecimento da arte concebida em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação o ‘mesmo para todos’, ‘sigam o modelo’, ‘é assim que se faz’”. Se o objetivo da arte na educação infantil é a busca pela educação do ‘ser poético’, é preciso voltar-se para uma educação estética, mais que um ensino de arte, uma proposta educativa que implica na “totalidade do olhar, da escuta, do movimento” (OSTETTO, 2010: 31), expressada pela mobilização dos sentidos. Assim a arte na educação infantil se torna relevante à medida que contribui para a ampliação do olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura.

A Arte deve ser compreendida como uma possibilidade de construção do conhecimento dentro de uma perspectiva crítica, criativa e inventiva de si mesmo e do mundo. Uma forma de conhecimento, expressão e linguagem capaz de trazer sentidos e significados para o conhecimento produzido pelas crianças.

Ao propor vivências em arte a partir das múltiplas e diferentes linguagens o professor contribuirá para que as crianças ampliem e se apropriem das diversas linguagens artísticas. Ao contrário de submetê-la a cópias e repetições, num sentido instrumentalizado e reificado da Arte, é necessário um processo criativo que promova a interlocução entre afetividade/emoção e cognição.

Essa reflexão conduz a outro questionamento sobre o que se considera experiência estética. Em se tratando da sociedade atual, desde a Educação Infantil, essa experiência é por muitas vezes resultado de um empobrecimento da educação estética, da limitação do olhar da criança a uma concepção de arte reprodutiva de técnicas, decorativa, voltada a valorização de obras de arte consagradas, de artistas conhecidos e reconhecidos pela sociedade. A experiência estética então, se converte a aceitação de um determinado gosto distinto, ditado por um grupo social específico. Tal grupo parece fazer da arte e das experiências estéticas algo privilegiado de poucos, sendo estas, elementos de exclusão.

Diante desse quadro apresentado, como não pensar em que tipo de experiência estética vem sendo constituída? Como as trajetórias, experiências e vivências culturais desse professor reverbera nas experiências estéticas da criança? Na existência de um *habitus* cultural do professor, como este constitui e se torna constituinte do capital cultural da criança?

### ***Reflexões a cerca de infância e criança***

Condições universais determinam a condição de infância e criança. A sociologia da Infância traz à discussão da infância como categoria social do tipo geracional, constituída no campo histórico e social e dependendo do lugar no qual a criança e a infância se encontram, diferentes contextos se apresentam e diversos tipos de infâncias e crianças são constituídos, porque cada lugar histórico e cultural produz um tipo de criança e de infância.

Partindo da premissa de que a criança não é uma categoria natural ou universal, determinada pela biologização, nem algo que tenha um sentido fixo, as crianças são vistas e se veem de muitas formas em diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Diferentes histórias, crenças e sistemas políticos engendram distintas concepções de infância e a cultura sob a representação das mídias eletrônicas também seja o palco dessa construção.

Sarmiento e Pinto (1997) ressaltam a ideia de que os limites etários que definem a infância sofrem certa arbitrariedade subordinada a convenções políticas e sociais, seguindo determinações históricas e culturais em que ocorre. Destarte “ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social” (*ibidem*, p. 17).

Portanto, a infância é uma categoria socialmente produzida na relação da criança com a sociedade, onde a criança deixa de ser somente objetivo de perpetuação da espécie e da família ocupando o lugar social de destaque traduzido em cuidado, afeto e proteção (LOPES, 2008, p. 111).

A criança evidenciada na sociedade contemporânea e, principalmente no âmbito familiar assume a posição como sujeito de direitos, contudo há de se ressaltar que existe um movimento contraditório no que se refere a essa concepção de criança.

Constituída ao longo da História, tal concepção se contrapõe abstraindo a criança como sujeito e, ao mesmo tempo, reafirmando-a e colocando-a nesse lugar. Um movimento de rupturas e continuidades que ao final pode resultar na abstração da criança, mesmo sendo uma concepção que avança em relação às concepções anteriores, tratando das questões de

proteção à criança localizada num contexto determinado pelas questões econômicas, ela não consegue definir quem é esta criança por ela cuidada.

Para Resende (2007) a expressão ‘criança como sujeito’ parte da “particularidade histórica e da universalidade humana”, revelada como criança contrapondo uma representação social fundada em uma concepção. Para Siqueira (2011) o que faz as crianças serem reconhecidas como crianças na História é a condição universal da infância. “Falar na universalidade da infância é falar no que constitui seus traços presentes em todos os tempos e lugares sociais”.

Assim, pensar a criança como sujeito é pensar na sua relação com a sociedade, ambos se constitui reciprocamente e é nesse campo de tensão que a criança se constitui um ser histórico – onde historicidade e história é compreendida como processo dinâmico e cultural e tratada como produção humana e marcada pela constituição do indivíduo na sociedade e como ser cultural – produto e produtora de cultura no contato o outro, com o não idêntico, com o diferente e é esse contato que amplia e diversifica a constituição de suas identidades, conseqüentemente são produtoras e co-produtoras de culturas.

### ***A experiência estética das crianças como objeto de estudo***

Em se tratando de conceituar o termo experiência, tomemos como referência a obra de Walter Benjamin (1892-1940) e de Jorge Larossa (2002), onde os autores discutem a experiência como a tomada de um posicionamento diante dos acontecimentos, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Ao longo de seu percurso teórico, Walter Benjamin desenvolveu uma complexa teoria da experiência, num movimento dialógico com a teoria do conhecimento, pelo viés kantiano e por outro, pelas questões da ética e a verdade. Na busca pela conceituação de experiência, Benjamin a considerou como um saber carregado de opressão e mascarado. Após realizar estudos da *Crítica da razão pura*, constatou que a concepção kantiana não bastaria para estruturar a diversidade qualitativa do conceito de experiência. Nos anos 30, trouxe o conceito na forma de um conhecimento tradicional, herdado e repassado de geração em geração e que pelo advento da modernidade, este vinha se deteriorando. Enfim, em 1943, Benjamin em um escrito ensaístico sobre Baudelaire, traz o conceito de experiência localizado num campo da sensibilidade onde o termo ‘experiência’ (*Erfahrung*) é substituído por ‘vivência’ (*Erlebnis*) (LIMA; BAPTISTA, 2013).

Todavia, a relevância teórica dos conceitos de experiência promovida no século XX, foi buscar na linguística argumentos capazes de explicar tal conceito. Foi a linguagem condição para a experiência. Baseado nos estudos kantianos, criar um conceito de experiência correspondente ao conhecimento do ensinamento. Longe dos desencontros relacionados à Kant, à experiência do sensível, Benjamin propõe um conceito capaz de precisar “a uniforme e contínua multiplicidade do conhecimento” (BENJAMIN, 2010, p. 108 *apud* LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 459).

Passado quinze anos, em 1933, com o ensaio teórico “*Experiência e pobreza*”, Benjamin preocupa-se com as origens e efeitos da modernidade e afirma que o conceito de experiência está na pobreza que a caracteriza na modernidade. Trazendo à contextualização de que o conceito de experiência se formulou pelo conhecimento repassado por gerações, na modernidade os homens já não mais reconhecem esse saber (BENJAMIN, 1987, p. 114). Já não dominam a narrativa por estarem desprovidos da lembrança da existência dessa transmissão, perdendo a capacidade de dar continuidade a esse tipo de experiência. Isso se deu devido ao avanço da técnica aliado a realidade capitalista, mas principalmente pela perda da aura, do poder da narrativa, “do transmissível de boca em boca” causado pela guerra.

Para Benjamin só seria possível reverter tal situação na busca de construir um conceito de experiência em bases sólidas se houvesse uma mudança no *ethos*, concentrado esforços em suas possibilidades e limitações diante da pobreza de experiências. O excesso e acúmulo de informações levaram o homem a uma saciedade, a inúmeras experiências fragmentadas sem conexões inteiras e legitimamente reais. Assumindo a pobreza de experiência, poderiam vislumbrar uma chance para de que uma nova experiência surgisse definível, material e verdadeira se constituísse.

Em *Sobre alguns temas em Baudelaire* Benjamin consegue melhor definir o conceito de experiência (*Erfahrung*):

“Na verdade, experiência é a matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (Benjamin, 1994, p. 103).

Também define o conceito de uma vivência (*Erlebnis*): ela se forma com “dados isolados” que “são rigorosamente fixados na memória” (Benjamin, 1994, p. 105). Nesta obra, Benjamin consegue fazer a distinção entre a experiência rica de tradição e a vivência, experiência pobre da modernidade.

É preciso considerar a criança como sujeito da experiência apto a viver experiências significativas que, nos dizeres de Larossa (2002), experiência é algo que toca o sujeito, o leva a reflexão, que o deixa diferente de quando era antes, levando-o a vivenciar de fato a experiência. Um espaço onde é possível dar lugar a um sujeito passível, disponível, receptivo e aberto, contrapondo todo esse processo acelerado e narcísico de se informar, opinar e trabalhar presente na sociedade moderna. Partindo desse pressuposto o contato das crianças com as experiências estéticas devem propiciar vivências significativas com a finalidade de conhecerem o mundo e constituírem de forma singular suas infâncias.

Como princípio educativo e formativo, a estética precisa ser apreendida no campo da educação a partir da consideração de todo um conjunto de saberes que constituem o sujeito, com o intuito de transformar vivências em experiências e não o inverso. Neste caso, concebe-se a experiência estética como um desdobramento da experiência que afeta as formas da percepção e da cognição de uma subjetividade. Uma experiência que promova efeitos de sentido nas maneiras como a subjetividade vê e conhece a si mesmo e ao mundo. Esta se constitui numa relação estabelecida entre sujeito e objeto (podendo ser uma pessoa, uma obra de arte, uma música, uma idéia) e que se realiza na totalidade da ação do sujeito.

Apresenta uma ambivalência onde ao mesmo tempo em que se caracteriza única e singular, em sua realização percebemos elementos presentes que a colocam em uma esfera diversa e múltipla. Diversa, pois as experiências são cumulativas, na medida em que vivemos resignificamos a nós mesmos e a todas as experiências anteriores. No momento em que o ser humano se expressa, se apropria do mundo historicamente, ele estabelece um relação estética no/com o mundo. É nessa relação estética com o mundo, que o sujeito não se detém a conhecer aspectos de uma realidade particular, mas apresenta uma expressividade em relação a ela.

Furtado (2013) apresenta um estudo sobre o termo “*estética*”. Este se constitui no âmbito filosófico, distinguindo-se das demais teorias da arte, onde a partir do séc. XVIII toma as artes para caracterizar conceitos de belo como agradável, grandioso, alegre, gracioso, poético ou o feio como desagradável, inferior, trágico.

Apresenta Alexander Gottlieb Baumgarten, com a publicação da obra *Äestheticasivetheorialiberaliumartium-Esthétique*, de 1750, onde conceitua *estética* como ciência autônoma do conhecimento sensível, teoria das artes liberais, gnoseologia inferior, arte da beleza, do pensar, da analogia da razão.

É perceptível o surgimento da estética enquanto disciplina autônoma do século XVIII, devido a uma efetiva transformação nos hábitos e costumes desse tempo: “o ideal de

emancipação do sujeito, então se realiza na estética a partir da razão e da experiência, sendo a síntese do racionalismo e do empirismo, presentes nos movimentos filosóficos do século XVIII” (FURTADO, 2013, p. 86).

Pelo viés filosófico, o termo *estética* não tem um significado unívoco, suscetível de uma só interpretação, mas apresenta em sua história, dois significados: o primeiro advém da palavra “*aísthesis*”, traduzida por percepção; o segundo, como teoria da arte. Kant toma como princípio o primeiro entendimento, a estética como percepção.

Antes, porém antecedendo a teoria Kantiana, o que se apresenta no século XVIII é uma discussão levantada por diversos autores sobre a questão do gosto.

Damião (2013) traz como referência David Hume que, em seu ensaio “*Do padrão do gosto*”, utiliza como ilustração o provérbio “*Gosto não se discute*” para argumentar que é possível de se encontrar uma universalidade ou padronizar o que se defina por belo ou disforme baseando-se no gosto. Portanto, para compreender que gosto se discute, antes há de se ter a compreensão sobre a origem do conhecimento, segundo este filósofo uma origem que não se dá pura e simplesmente na mente humana. Não se nasce sabendo. O conhecimento se dá pela experiência. É a partir das experiências que se apreende impressões próprias da realidade, inscritas na memória e ligadas pela imaginação, se criam idéias, alterações da realidade. Hume então não se filia a outra ideia que não seja a partir da experiência. Assim discorda que sejam possíveis normas morais absolutas, metafísicas, fundadas na razão.

Kant afirma que o juízo de gosto não é juízo do conhecimento, por isso é estético, universalizável, pois não se limita a um indivíduo, mas se refere a uma faculdade de sentir e de pensar que é comum a toda a humanidade.

Kant submete o conceito do Belo ao de experiência estética, conceito este amplamente utilizado por inúmeras correntes teóricas da estética. Enfim, como ciência do Belo e das Artes o que vai prevalecer é a ênfase na subjetividade e na objetividade para determiná-la como experiência estética. Para Kant, belo e sublime “tornam-se conceitos fundamentais para a institucionalização da estética no século XVIII”, entretanto não trazem o estético em si, precisando de um juízo estético ou do gosto como elemento de subjetividade que constitui a faculdade de julgar.

Vásquez (1999) considera a Estética como ciência de uma realidade própria, onde traz o objeto pretendendo descrevê-lo e explicá-lo na sua relação (histórica e social) com a sociedade, considerando que o objeto por si só não porta um poder estético, mas ao homem o poder de interferência e potencial de transformação. As experiências estéticas e as práticas

artísticas são apresentadas como formas do comportamento humano, fundamentando uma prática histórico-social determinada.

À Estética cabe-lhe explicar como e por que os valores estéticos se integram a ela, não no sentido normativo, mas num sentido aberto de propor novos conceitos “que respondem a uma nova relação estética com a realidade” (VÁSQUEZ, 1999, p. 54). O autor ressalta que não se pode desconsiderar o que foi construído artisticamente em outros tempos ou em outras culturas, do mesmo modo que não devem ser relacionadas apenas às manifestações artísticas ou à atividade estética exercida através das obras de arte.

É comum a todo ser humano a relação estética estabelecida com o mundo. Ela permite ao humano de fazer a leitura para além do objeto, mas na busca pelo deleite de suas formas, sons, movimentos que o levem a partir dessa experiência, criar imagens significativas e espaço para outras significações.

Nesse sentido, a dimensão estética da Arte oferece uma possibilidade especial de entendimento das relações que caracterizam a realidade. Ela ultrapassa a fronteira dos objetos artísticos e estende sua abrangência a outros campos do conhecimento, constituindo-se em mais uma forma de entender e apreender o mundo em sua manifestação visível e invisível.

### ***A experiência estética das crianças no campo da cultura***

Como produção humana, a experiência estética das crianças como objeto de estudo desta pesquisa não pode ser apreendida deslocada de sua constituição social e cultural. Portanto, como produção humana em suas contradições e movimentos. Assim, falar da experiência estética das crianças é falar da produção da cultura como objeto da ação humana na história.

Por considerar que é um produto da ação humana na transformação da natureza, de si mesmo, a cultura é retratada como fenômeno social amplo, contraditório e diversificado, num processo dinâmico de construção, alteração, socialização e transformação (SOARES, 2006, p.48). Numa perspectiva dialética, a cultura retrata a realidade humana, suas condições e as lutas relacionadas socialmente e as possibilidades de criação, transformação e superação por meio do processo de trabalho apropriando e atuando sobre a natureza externa modificando-a e ao mesmo tempo modificando sua própria natureza.

Neste caso, não podemos desvincular cultura de trabalho. Sendo o trabalho uma categoria constituída pela natureza ontológica, histórica e lógica permite ao homem ser ontológico, ser humano e à cultura a afirmação de humanidade, pois é pelo/ no trabalho e

pela/ na cultura que esta se constitui. A categoria trabalho é aqui entendida como ação humana transformadora. Portanto, há de se falar que para ser humano é preciso que o homem produza trabalho. Ao mesmo tempo em que produz humanamente, ele afirma sua condição de ser social, de humano. A dimensão do trabalho, da atividade, da produção humana refere-se ao homem num contexto situado, historicamente marcado determinado, portanto numa apreensão de cultura porque é uma produção daquilo que o homem se dispõe e/ou pretende fazer.

Para pensar em cultura, trabalho ou qualquer que seja a categoria é preciso não prescindir dessa relação dialética entre presente, passado e futuro. Não tentar sobrepor o presente ao passado, mas uma tensão que se coloca entre o passado que se constituiu historicamente, o presente, presentificado pelos traços da história e o anúncio do futuro que é o devir histórico. Também a tensão da relação entre todo e a parte, onde, ao mesmo tempo se remete ao particular para tratar uma categoria, a dialética traz o todo, como localização, situação dessa categoria.

Nos escritos de Resende (2009) fica evidenciado que não há possibilidade na história de não haver esta relação do homem com o trabalho, com a natureza e com outro homem. Existindo o homem, existe a produção humana e, por conseguinte, a cultura que é produto do homem. Cultura é ação humana transformadora do homem, é atividade deliberada que o homem produz mediada pelo trabalho.

Sendo assim, a cultura é fenômeno social tornando possível a ação humana na sociedade dentro de um contexto múltiplo, dinâmico e rico diante das relações dos indivíduos entre si e com o mundo que o circunda, (re)produzindo e organizando a sociedade. A prática social é dimensionada pela cultura, ou seja, a cultura serve de referência nos modos de pensar, agir e de relacionar-se tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. Cultura e educação são indissociáveis devido aos processos educativos estarem inseridos em uma cultura.

Alfredo Veiga-Neto (2003) historiciza a questão epistemológica monocultural. A antropologia, lingüística e a filosofia e parte da sociologia se posicionaram sobre tal epistemologia, entendendo que era preciso desconstruir um conceito único de cultura abrindo o espaço para o diálogo das culturas do passado, do presente e do futuro, pensando nas diferentes culturas e no que sua relação produz, no fortalecimento e na reconstrução de outras culturas.

Essa transição de cultura para culturas está ligada a crise da Modernidade que se instalara. O autor deixa claro que tal movimentação se manifesta numa dimensão teórica,

intelectual, e política, numa relação de “imposição de significados e dominação material e simbólica”, mais além do que um posicionamento epistemológico.

Tomando como base tais afirmações, é que a cultura, dentro de sua historicidade apresenta uma complexa teia de significados que dependem do enfoque e de onde ela se encontra. Assim a cultura perpassa o tempo histórico e apresenta suas significações e ressignificações num movimento móvel e constante, mas que não descarta o que já foi posto, ou seja, aquilo que já foi idealizado como cultura sua base conceitual; caminha com ela e faz parte do construto da mesma, sendo então não uma cultura, mas o conjunto diverso de cultura, nomeado culturas.

A cultura produzida pelas crianças se revela em culturas da infância, constituídas por uma especificidade própria a elas traduzida na capacidade das crianças em construir sistematicamente “modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (Sarmiento, 2003). As crianças buscam um modo particular de significar o contexto no qual se encontra de maneira diferente dos adultos, portanto por esse conceito de culturas da infância compreende-se a capacidade da criança de criar sentido e significados para a compreensão do mundo na relação com as produções culturais dos adultos e das produções culturais produzidas pelas crianças nas interações com seus pares.

A produção da cultura da infância deve ser apreendida em seus aspectos universais e particulares que a define e a diferencia de outras culturas. Por se tratar de uma construção social, a cultura da infância se delimita conforme o tempo e o espaço em que as relações sociais na sociedade são constituídas e difundidas, ressaltando que o tempo e o espaço dessas relações não são marcados por períodos e fases cronológicas.

Sarmiento (2003) subsidia as culturas da infância com os seguintes elementos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Estes quatro elementos se constituem pela interação das crianças com outras crianças e com os adultos.

### ***A relação entre a experiência estética das crianças e o habitus cultural do professor***

Esta pesquisa toma como ponto de partida para a apreensão das experiências estéticas das crianças o *habitus* cultural do professor e o trabalho com a arte na educação infantil. Neste sentido, há que se compreender as categorias campo e *habitus*, especificamente, o campo cultural, bem como a constituição do capital cultural apresentadas por Bourdieu (2008) e

Duarte (2012) como categorias que permitem circunscrever um assunto tão abrangente como a questão da cultura e sua relação com e educação.

Todavia, antes de esclarecermos sobre o estudo das categorias campo e *habitus* no contexto desse projeto de pesquisa, é necessário explicitar os aspectos que marcam as convergências e divergências entre os estudos de Bourdieu e o materialismo histórico dialético, uma vez que este projeto de pesquisa se filia a este último.

Em “*O Marxismo encontra Bourdieu*” de Michel Burawoy (2010), traz aproximações e distanciamentos entre Bourdieu e Marx. Um dos pontos perceptíveis é que ambos buscam desvelar a dominação sobre os sujeitos. Marx destina seus esforços teóricos para o lado econômico dessa dominação, enquanto Bourdieu se volta para a perspectiva simbólica.

Considerando que Bourdieu e Marx acreditem que as concepções de dominação provenham da classe dominante, Marx credita seu trabalho com ela dentro de uma estrutura - a econômica e Bourdieu trabalha dentro de uma superestrutura, sendo não só com o econômico, mas com o social, o cultural e o simbólico, avançando para englobar o universo econômico ao universo dos capitais (econômico, social, cultural e simbólico). Assim as ideias dos autores se convergem na percepção de que as classes sociais são permeadas por relações de dominação e exploração. Se para Marx a alienação é o tema que perpassa toda sua obra teórica, para Bourdieu é o “desmascaramento da dominação, sobretudo a análise da dominação simbólica – a dominação que não é reconhecida como tal” (BURAWOY, 2010, p. 26).

Sobre a teoria bourdieusiana, Siqueira (2008, p. 3) compreende que a fertilidade de tal construto encontra-se “na capacidade de apreender a sociedade em seu campo de desigualdade e contradição, postulados que credenciam os estudos do autor no campo da sociologia crítica ou, como ele mesmo denomina *praxiológica*”.

Parte do pressuposto que, para entender o autor em suas especificidades, é preciso entender esse lugar de onde o autor se coloca e desvelar aquilo que é posto por ele mesmo na apreensão das categorias de análise estabelecidas. A partir do diálogo com as categorias firmadas, objetiva-se buscar entender a lógica de construção da análise que ele faz da realidade na relação das coisas em sua totalidade, compreendendo a totalidade de sua obra, a relação do capital econômico, do capital social, do capital cultural dentro de um campo simbólico, onde em um mesmo campo é visível a disputa de poder e a distinção de classes.

Bourdieu desenvolve a ideia de analisar a sociedade constituída a partir do princípio da desigualdade, dentro de uma sociologia interpretativa, onde o jogo de poder das distinções econômicas e culturais de uma sociedade hierarquizada contribui para uma reprodução

presente em toda disputa social, uma reprodução das desigualdades sociais. Sua concepção relacional e disposicional se contrapõem ao substancial, àquilo que é determinado, que é posto como pronto e acabado.

Para a apreensão da realidade, Bourdieu estabelece um fino entrelaço entre os conceitos de *habitus* e campo, estrutura binária atada a um viés analítico que não concede a desvinculação completa entre o indivíduo e o seu respectivo meio social.

A noção de *habitus* conectada com a de campo - esfera social maior sob qual o *habitus* individual está circunscrito, se dispõe a designar um conjunto de disposições que vão sendo incorporadas pelos agentes sociais.

Bourdieu, em relação a esta problemática vai fazer a denúncia da sociedade pelas categorias de classificação, desclassificação, reclassificação. O que diz respeito à teoria crítica vai de encontro a realizar uma leitura crítica da sociedade sob os aspectos da denúncia, da contradição da sociedade. Apresenta a distinção como forma de segregação e rotulação social tomando o campo como lugar dos sujeitos nesse campo e sua mobilização dentro do campo.

Segundo Bourdieu, a sociedade é formada por um conjunto de campos sociais (tais como campo acadêmico, o campo do direito, econômico, político cultural, etc.), produzidos pela divisão do trabalho social, advindos da evolução das sociedades. Podem os campos se apresentarem, uns mais autônomos outros menos, atravessados por lutas de classes, articulados entre si, onde o mundo social assume o lugar de um processo de diferenciação progressiva.

Assim, o espaço social se constitui a partir de dois diferenciais que distribuem os agentes ou grupos a partir de suas posições frente aos tais princípios - o capital econômico e o capital cultural - onde “os agentes têm tanto mais em comum, quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas” (BOURDIEU, 1996, p. 19).

À categoria *habitus*, Bourdieu (2008) refere-se com um sistema aberto, modificável, de ações, percepções que os indivíduos adquirem o tempo todo. Nesse sentido o *habitus* se constitui numa divisão de classes, gerando práticas classificáveis, ao mesmo tempo em que classifica tais práticas, constitui nesta relação o mundo social representado – o espaço dos estilos de vida, produtos sistemáticos dos *habitus*. Assim, o *habitus* é definido como um sistema socialmente constituído de disposições (tendências, aptidões, inclinações, talentos) que orientam pensamentos, percepções, expressões e ações.

E de que maneira o *habitus* reverbera na constituição do capital cultural? Duarte (2012) nos mostra que o *habitus* é caráter fundante na constituição da cultura. “Por meio dele,

todo o agente social aprende também a diferenciar e apreciar o mundo sociocultural” (Duarte, 2012, p. 75). O autor também nos apresenta o conjunto de *habitus* como uma expressão de um estilo de vida, onde as escolhas, os bens, as práticas são determinadas pelo grupo ou pela classe a qual o agente social pertence. Distintos e diferenciados, o *habitus* reforça a dominação, ao levar o agente social a deter um determinado gosto, sendo que estas preferências estão associadas às condições objetivas de existência.

O capital cultural, formado de um conjunto de elementos constituídos no campo da família e da escola, funciona como espaços instituidores de competências necessárias aos agentes para que atua em nos diferentes campos, sendo o capital econômico, o capital cultural e o capital social, interligados dentro dos espaços sociais e que se constituem dentro de uma objetividade.

O processo de formação do capital cultural ainda é permeado por diferenciações e distinções presentes nas classes sociais. As classes sociais que detém o capital econômico, também se apropriam do capital cultural pelo acesso facilitado aos bens culturais, estes disponíveis pela família e pela escola. Já às classes populares, mantém o ciclo anterior de modo inverso: como seus pais não tiveram acesso aos aparelhos culturais, também não conseguem oferecê-los a seus filhos, ficando a cargo da escola, quando esta se compromete em superar essas desigualdades, o papel de promover esse encontro.

Partindo do pressuposto de que a arte está intrínseca no processo de humanização do homem, desencadeia uma reflexão educativa, que resulta no crescimento humano, uma das funções da arte seria de aproximar crianças e adultos, no ato de apreciar e no compartilhar de uma experiência estética, onde tanto para a criança quanto para o adulto podem ser momentos de prazer pelo conhecimento ou de estranhamento.

Por isso, tão urgente é desvelar desencontros que ainda estão presentes nesse encontro do adulto, no caso, o professor com as crianças.

### **Referências Bibliográficas:**

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In:\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, arte e política**. História sobre literatura e história da cultura. XXX. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Obras Escolhidas I

\_\_\_\_\_. O Narrador- *considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*. In: \_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, jan-fev-mar-abr 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação** / Pierre Bourdieu; Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento** / Pierre Bourdieu; tradução /Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. – 1. reimpr. – São Paulo: Edusp; Porto Alegre, Rs: Zouk, 2008.

BURAWOY, Michel. **O marxismo encontra Bourdieu** / Michel Burawoy; organizador: Ruy Gomes Braga Neto; tradução, referências bibliográficas e notas: Fernando Rogério Jardim. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

DAMIÃO, Carla Milani. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. **Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas** / Silvia Rosa da Silva Zanolla, org.. – 1. ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **Jovens urbanos na periferia de Goiânia [manuscrito]: espaços formativos e mediações escolares** / Aldimar Jacinto Duarte. – 2012. 217f.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. **Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas** / Silvia Rosa da Silva Zanolla, org.. – 1. ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne- Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, LuisAntonio. **Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin**. Princípios Revista de filosofia. Natal (RN), v. 20, n. 33. Janeiro/junho de 2013, p. 449-484.

LOPES, Ewellyne Suely de Lima. **Encontros geracionais e representação social: o que as crianças pensam sobre velhos e velhice** / Ewellyne Suely de Lima Lopes. – Holambra, SP : Editora Setembro; São Paulo: Fapesp, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. UFRJ: Serviço social.

OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Caderno de formação: didática dos conteúdos de professores/ Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: cultura acadêmica, 2011. V. 1; 200 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: IEC, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. IN: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Estrutura e Sujeito: a questão das classes sociais em Bourdieu**. [manuscrito]. 2008.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 2011 Tese (Doutorado em Educação) , Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

SOARES, Marcos Antônio. Cultura, estética, arte e educação: referências conceituais. In SOARES, Marcos Antônio. **Entre sombras e flores: continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de Santos Reis**. Goiânia. Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2006. [p. 39-80].

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Da relação indivíduo e sociedade**. In: Revista Educativa. v.10, jan/jun, 2007.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Para a crítica da subjetividade Reificada**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Maio/ Jun/ Jul/Ago. Nº 23.[p. 5-15]. 2003.

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSA:  
POSSIBILIDADES E LIMITES DA AÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Adriana Aparecida Rodrigues da Silva**  
**Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Goiás**  
**Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI)**  
**Bolsa FAPEG**  
**e-mail: [dricaarodrigues@hotmail.com](mailto:dricaarodrigues@hotmail.com)**

O estudo da participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil, apresenta-se relevante para a área da educação, principalmente para os estudiosos, pesquisadores e profissionais que atuam com a educação da primeira infância, uma vez que, trará contribuições significativas para a Educação Infantil. Pretende-se observar as diferentes formas de participação que possibilitam às crianças manifestarem suas opiniões, desejos, conhecimentos, vontades durante os diálogos estabelecidos nas rodas de conversa.

Considerada como um espaço que possibilita a escuta das crianças, a roda de conversa pode ser percebida como um espaço de partilha e de confronto de ideias. Um dispositivo político e pedagógico<sup>9</sup> que possibilita às crianças o direito à participação. A roda de conversa se configura como espaço de diálogo, trocas, constituição de sujeitos, escuta em que as crianças assumem papel ativo na comunicação. Momentos este que, com a devida mediação do professor pode possibilitar a igualdade de oportunidades para que a criança possa se expressar e se constituir em sua individualidade e enquanto grupo que pratica o respeito e a cooperação. Portanto, um espaço político na medida em que assegura o direito à participação, à escuta e ao respeito às diferentes opiniões e expressões.

Quando falamos da disposição dos sujeitos na roda de conversa, consideramos também a ação de circular a palavra, ou seja, esta não pertence apenas ao sujeito supostamente mais experiente. Em outros termos, o direito à palavra não é apenas do profissional da educação, mas de todos os pares que compartilham seus saberes. A palavra gira e o diálogo da roda de conversa não tem caminhos previstos para seu início. Ele se constitui na relação com o outro, movido pelas características e condições daquele encontro.

---

<sup>9</sup> Termo cunhado por De Ângelo (2011).

A participação e a liberdade de escolha das crianças, tendem a ser compreendidas muitas vezes de uma forma dicotômica. A participação das crianças implica a existência de espaços de escuta, de comunicação, de diálogo, para os quais confluem as intersubjetividades da realidade social desses atores, a fim de que os adultos os reconheçam como sujeitos capazes de tomar decisões que afetem suas vidas; que são hábeis comunicantes que se comunicam utilizando uma variedade enorme de linguagens; que são agentes ativos que influenciam o mundo e interage com ele; que elaboram e dão sentido a sua existência enquanto ser social, e principalmente que, os considere como sujeitos.

Por ser a participação um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, torna-se imprescindível defender a construção de uma educação com base nos valores da democracia, para que as instituições que atendem a primeira infância se constituam lugares de exercício da cidadania plena, e um dos meios pelos quais essa pesquisa defende que se instaure a democracia é pela participação dos sujeitos.

A tarefa de atribuir direitos às crianças, principalmente do direito de participação, tem passado por um longo percurso, quer devido à lenta conscientização da sociedade acerca do assunto, quer devido às dificuldades que se colocam no caminho à interpretação e aplicação dos direitos das crianças e contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas.

Com a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança (1989), percebe-se uma mudança decisiva na forma de olhar a criança. Nesse cenário adiciona-se aos Direitos de proteção e provisão<sup>10</sup> o direito de Participação. Mais especificamente nos seus artigos 12 e 13 defende-se a participação das crianças.

Conforme Siqueira (2011, p.71) os direitos de participação implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, a qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito das crianças serem consultadas e ouvidas e o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, tomar decisões em seu benefício que deverão traduzir-se em ações públicas a ela direcionadas que considerem seu ponto de vista,

---

<sup>10</sup> Segundo Fernandes (2009), a partir da Declaração dos Direitos da Criança, Hammarbeg agrupa os direitos das crianças em três categorias: “**Direitos de provisão** – implicam a consideração de programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas à saúde, à educação à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura. **Direitos a proteção** – implicam a consideração de uma atenção diferenciada às crianças, e de um conjunto de direitos acrescidos, de que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício de seus direitos. **Direitos de participação** – implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, distinta da imagem objeto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em ações públicas a ela direcionadas que considerem o seu ponto de vista” (p. 41 e 42).

Contemporaneamente os estudos e as ações pensadas e planejadas para o contexto educativo concebem a criança como cidadã que pensa, fala, sente, se expressa, participa, o que exige a elaboração de práticas que considerem suas especificidades, necessidades e que possibilite que esses sujeitos sejam de fato ouvidos e atendidos. O que requer perceber a criança sob o ponto de vista dela mesma e não somente do adulto. Isso implica um olhar cada vez mais atento a essas crianças, assim como mecanismos que possibilitem que sua participação seja cada vez mais efetiva.

Para Fernandes (2009) no exercício dos direitos das crianças é preciso pensar na necessidade de um equilíbrio entre o discurso emancipatório e o assistencialista. Ao fazer um estudo sobre esses direitos e como eles estão postos na forma como a sociedade concebe a criança, Fernandes (2009) expõe os paradigmas e contradições existentes, já que, ora a criança é concebida como dependente, ora como emancipada, ora participativa. De acordo com a autora o paradigma da criança participativa resulta de um balanço entre as duas perspectivas – criança dependente e criança emancipada – numa atitude de “respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências” (p.48).

Fernandes (2009), citando Lansdown (2005), afirma que,

[...] para a consolidação da criança participativa será indispensável que os processos de participação estejam presentes de forma sistemática na organização do seu cotidiano” o que requer do adulto uma escuta constante dessas crianças, e o oferecimento de informações que validem as opiniões das mesmas, assim como o retorno dos resultados de suas decisões “mesmo que contraditórias às suas expectativas (p.49).

Às crianças, como sujeitos sociais, políticos e culturais devem ser pensadas ações para assegurar seus direitos independente da idade, classe social, etnia ou credo a qual a pertença. Porém, esse processo de conquista por direitos foi e ainda é marcado por dicotomias no sentido de dar voz e vez a esses sujeitos que apesar de serem considerados de direitos ainda são silenciados na sociedade.

A participação infantil tem como princípio a afirmação da infância e da criança como sujeito de direitos. Para o exercício desses direitos a criança deve participar da tomada de decisões em assuntos que lhe diz respeito, em todos os seus contextos sociais, nos mais diferentes aspectos, institucional, familiar e social. Em todos esses espaços é fundamental que a criança tenha voz, que seja um sujeito ativo capaz de fazer intervenções, opinar, criticar, ser ouvida, fazer questionamentos, de modo que ela desenvolva e aprimore suas competências pessoais e sociais.

Sarmento (2012) defende, ainda, que é preciso ouvir o que as crianças dizem, como dizem, por suas vozes, gestos, olhares, silêncios, “precisamos criar formas imaginativas de escuta das crianças fora dos canais habituais”. O mesmo reforça, ainda que, a criança é tão competente e capaz que ela pode ter suas próprias regras e se constituir como um sujeito competente com voz e vez, portanto, participativo.

Ainda que a ideia de participação esteja associada ao princípio do direito, há no campo desta discussão diferentes formas de abordagem e compreensão do tema. Segundo, Sarmento; Fernandes e Tomás, a participação é o principal meio de se assegurar a democracia, pois possibilita o envolvimento de todos no processo de tomada de decisões.

Muitas vezes, essa prática de escuta se limita ao *estar presente* e não a uma *ação ativa* dos agentes sociais, em ser considerados relevantes no que “dizem”, no que “necessitam” e no que poderão “sofrer de consequências”. Quando se trata da participação de crianças pequenas, a questão é muito mais complexa e singular, uma vez que esta categoria geracional<sup>11</sup> é desprovida de representação política e seu espaço de atuação participante ainda é muito restrito e dependente dos adultos.

A CDC (1989) expõe que todas as crianças tenham assegurado o direito a dar a sua opinião em torno das coisas que lhe dizem respeito, no entanto, sabemos que em algumas instâncias e situações essa participação fica atrelada a ideia da “competência” para participar da criança, geralmente relativizada a partir do critério idade. Por outro lado, há quem defenda que as crianças menores também contribuem nesse processo com suas diferentes formas de participação (gestões, ação social, etc). Conforme apresenta Coutinho (2010), em seu estudo de doutoramento, que os os bebês, independente da idade, são atores sociais competentes.

A evolução dos conhecimentos no campo científico tem se encarregado de apresentar concepções para além da ideia do bebê como um “tubo digestivo”, como aponta Neyrand (2005). Na contemporaneidade nos deparamos com abordagens, como a proveniente da área da sociologia da infância, que situa o bebê como um ator que tem suas impressões sobre as experiências que vive, que faz escolhas e comunica-se constantemente com o seu entorno social. Essa concepção traz demandas para [...]os/as profissionais que atuam diretamente com os bebês, pois se eles podem comunicar seus sentimentos e interesses, se têm direitos relativos à sua provisão, proteção e participação reconhecidos[...] (COUTINHO, 2010, p. 233)

Assim, a participação se fundamenta no conceito de autonomia, que significa a capacidade dos sujeitos de se posicionarem nos assuntos que são de seu interesse. Os

---

<sup>11</sup> Ver Sarmento (2007)

professores Sarmiento; Fernandes e Tomás (2007), consideram a participação enquanto processo de interação social que acontecem nos espaços colectivos, sendo preciso levar em conta que as possibilidades de participação das crianças estão consequentemente ligadas “ora constringidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e pelas estruturas socioeconómicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, dos seus mundos sociais e culturais”.

[...] a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças. Assim, considerar a participação das crianças no espaço público exige que tenhamos em conta a influência das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, económicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil (2007, p. 190).

Já para autoras como Agostinho (2010) e Coutinho (2010), a participação das crianças também pode considerar processos de escuta com aquelas que ainda são bebês ou menores. Suas formas de ser e estar no mundo, com suas diferentes linguagens, pode e deve ser um caminho e uma estratégia para que meninas e meninos que ainda não desenvolveram claramente a linguagem oral a fim de manifestar seus posicionamentos e interesse, possam exercer a cidadania.

É possível perceber uma significativa alteração nas formas de organização política e pedagógica da educação infantil a partir da legislação nacional que passou a concebê-la como primeira etapa da educação básica. Com a elaboração da Declaração dos Direitos das Crianças (1989) um novo lugar social foi conferido às crianças, o que consequentemente explicitou o direito à proteção, à provisão e à participação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), é a concepção de criança e de seu processo de desenvolvimento que deve orientar as propostas pedagógicas. No artigo 4º, a criança é considerada o centro do planejamento curricular, sendo compreendida como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, assim como constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O artigo 16º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) afirma o direito à liberdade da criança, compreendendo aspectos como: ir, vir e estar em espaços públicos, opinião e expressão, participação na vida familiar, comunitária e na vida política. De acordo

com Sarmiento (2004) ao promover a participação das crianças estaremos, possivelmente, dando um passo na luta contra a desigualdade social e econômica, buscando um mundo mais justo e democrático para todos.

A defesa da participação infantil nos contextos educativos alicerça-se nos princípios que reconhecem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, e a instituição educativa como um espaço de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade que afirma-se com direitos. A criança é um agente social, ser humano concreto, que vivencia uma infância como processo de construção social, político e científico e esse processo deve considerar sua pluralidade e sua heterogeneidade.

Buscando reconhecer as produções que abordaram a participação de crianças que frequentam a Educação Infantil, realizei uma pesquisa no diretório da CAPES – Portal Domínio Público, em que foram encontradas no período de 2000 a 2013<sup>12</sup>, 15 publicações, sendo 5 teses, 4 dissertações e 6 artigos.

Já em outro ambiente de busca como o Google apareceu o estudo de Fabiana Moura Arruda e Verônica Regina Muller da Universidade Estadual de Maringá - A ressignificação e a participação infantil: um estudo com crianças da Vila Emília na cidade de Maringá – PR, Brasil.

A partir do exposto, pensar sobre a importância de despertar na criança o interesse em participar e se manifestar nas relações, onde as mesmas são sujeitos de direitos e construtoras de suas próprias culturas. Os direitos das crianças precisam ser respeitados e colocados em prática, o que justifica a preocupação em falar da participação infantil e sua co-relação com os direitos das crianças.

### **Fundamentação teórica**

A sociedade é uma realidade complexa que está em constantemente movimento, portanto, é preciso um método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para sua análise. O Materialismo Histórico-Dialético se constitui como uma teoria que se instala a partir da materialidade, da concreticidade da vida. Dessa forma, os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético serão a matriz teórica que orientarão os estudos desta pesquisa. Neste sentido, é importante apreender o objeto de estudo desta pesquisa abordando

---

<sup>12</sup> Pesquisa realizada em 18/10/2012 e em 25/10/2013.

categorias como: o trabalho como atividade humana, a ideia de movimento, o papel da história e a dialética.

Marx (1844) afirma que a essência humana reside no trabalho, atividade em que o homem age na natureza transformando-a e ajustando-a as suas necessidades. Dessa forma, o que diferencia o ser humano de outros seres é a atividade, constituindo a nossa especificidade e singularidade. Entendida, nessa perspectiva, o trabalho se constitui como atividade produtora, criadora, e ação transformadora. Por meio da atividade, o ser humano se apropria da cultura e a transforma, utilizando instrumentos mediadores da ação, e, ao mesmo tempo, objetiva-se no mundo e se constituiu como sujeito.

Segundo Saviani (2008), esse modo de produção não deveria ser visto simplesmente como a reprodução da existência física dos indivíduos. Toda atividade humana é sempre mediada e envolve compreensão e atitude.

A forma de organização social e econômica do sistema capitalista apresenta uma contradição entre acumulação e distribuição, o que acaba por inviabilizar o ideal de igualdade e universalização de direitos, presente na noção de cidadania, porque se, de um lado, a “sociedade capitalista [...] procura manter a propriedade privada dos meios de produção, a competição do mercado, a acumulação do capital [...], de outro, ela necessita [...] que o capital circule e que um maior número de pessoas se integre nos benefícios que essa acumulação deve produzir” (FERREIRA, 1993, p. 159).

Resende (2007), em seu artigo “Da relação indivíduo e sociedade”, argumenta que, indivíduo e sociedade não são autônomos, distintos, independentes, dicotômicos, ou ausentes em reciprocidade. É preciso definir e aprender a relação existente entre ambos, com suas tramas e nexos aparentes e ocultos. Essa relação não é tranqüila, nem linear, muito menos se constitui em um único processo, sendo complexo, devendo ser desdobrada em seus elementos constitutivos. A sociedade se refere a uma unidade indissolúvel, funcional e integrada. Portanto, indivíduo e sociedade constroem-se no mesmo processo: o indivíduo se constitui enquanto subjetivação e internalização da objetividade social e a sociedade se constitui enquanto muitas e diferentes expressões objetivadas dessa subjetividade.

A partir da análise de Marx, que busca a distinção do que é aparente e essencial, compreende-se a relação do indivíduo com a sociedade. O homem é um ser individual e universal. Conforme Marx (2001):

[...] embora se revele como indivíduo particular, e é exatamente esta peculiaridade que dele faz um indivíduo e um ser comunal individual, o homem é igualmente a totalidade, a totalidade ideal, a existência subjetiva da

sociedade como pensada e sentida. Ele existe ainda na realidade como a intuição e o espírito real da existência social, como uma totalidade da manifestação humana da vida (p. 141).

Essa compreensão se faz necessária pois é preciso apreender o indivíduo como ser social, um ser em relação com outros indivíduos e com a natureza. Os indivíduos dependem da relação com outros indivíduos para se constituírem. Neste Contexto, considera-se a criança um indivíduo histórico e de direitos, produtora de cultura. As crianças aprendem e se desenvolvem nas interações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas, com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais, nos quais se inserem.

A criança é um sujeito de direitos, contudo, dialeticamente, o que está em questão é considerar que, na análise da ideia de “sujeito de direitos”, pode-se apreender o risco de racionalizar a ideia de criança e ocultar sua verdadeira constituição, sua realidade e sua razão.

Como referenciais pretende-se, também, estabelecer um diálogo com autores reconhecidos no campo da Sociologia da Infância e suas respectivas categorias de análise; infância, diálogo horizontal, alteridade, cultura de pares e geração, uma vez que, esse campo do conhecimento defende que a criança tem direito à participação e que sua voz deve ser ouvida e levada em consideração. As “vozes” das crianças evidenciam seus desejos, conhecimentos e necessidades. A participação infantil faz com que as crianças incorporem e apreendam seus direitos e possam vivê-los em seu cotidiano, além de praticar o exercício de criticidade, reflexão, cidadania e avaliação das suas próprias decisões.

Considerando o princípio de que a ação educativa traduz um sentido político e pedagógico, esta deve ser organizada de forma intencional, planejada e com objetivos definidos pelo profissional, considerando a dinâmica cotidiana dos diferentes grupos de crianças, suas manifestações, suas curiosidades, seus questionamentos, seus interesses, suas convergências e divergências, seus conhecimentos, além de outros aspectos que expressem a singularidade de todos os indivíduos envolvidos no processo, crianças e adultos.

Pensar as interações sociais no trabalho de cuidar e educar as crianças da Educação Infantil, tendo como referencial os fundamentos básicos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, nos remete, ainda, à constituição do ser humano, que implica no relacionamento com o outro, uma vez que são as contribuições da cultura e a dimensão social das interações que promovem o desenvolvimento singular de cada indivíduo. Nesse sentido, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura, continuamente.

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças têm como parceiros os educadores e as demais crianças, que contribuem no processo de apropriação do conhecimento de si, do outro e do mundo que as cerca. Desse modo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é permeado por tudo aquilo que cada um traz de seu contexto sociocultural e também pelas mediações recebidas ao longo deste processo.

### **Delimitação do tema**

Considerando a premissa de que as crianças influenciam diretamente nas decisões daquilo que lhes dizem respeito, podendo contribuir para a construção/alteração da prática pedagógica, o estudo da categoria participação será articulado com outras mediações como tempo, espaço, atividades.

### **Formulação do problema**

Quais as formas e significados da participação da criança na roda de conversa? É possível perceber alterações na ação educativa e pedagógica a partir do que as crianças trazem para a conversa na roda?

### **Objetivos:**

- Reconhecer os elementos e estratégias de participação das crianças nas rodas de conversa;
- Conhecer estratégias de troca, comunicação e diálogo entre crianças e profissionais de diferentes instituições de educação infantil pública do município de Goiânia;
- Conhecer a intencionalidade da ação educativa e pedagógica dos adultos quanto à participação infantil;
- Evidenciar o sentido dado pelos adultos aos saberes infantis de forma a ampliar as possibilidades de participação efetiva das crianças;
- Identificar as estratégias cotidianas utilizadas pelos profissionais para incluir a participação das crianças na ação educativa e pedagógica.

### **Metodologia de pesquisa**

A coleta de dados desta pesquisa ocorrerá em agrupamentos de crianças com 4 anos de idade em instituição de educação infantil mantidas pelo governo municipal. Esta escolha se

justifica pela pretensão em realizar a devolutiva da análise dos dados às crianças ao término da pesquisa. Neste caso, será necessário que as mesmas, ou a grande maioria, estejam frequentando a instituição à época da devolutiva.

Esta pesquisa constituir-se-á a partir de sua abordagem qualitativa, tendo como princípios os pressupostos da observação participante.

A abordagem de pesquisa qualitativa buscará a análise do problema no contato direto e constante, por um período de tempo determinado, com o cotidiano dos sujeitos investigados. A investigadora tomará o ambiente educacional como objeto de pesquisa, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo. Para as autoras Lüdke e André (1986), o que determina a escolha da metodologia é a natureza do problema. Para que a realidade complexa, que caracteriza a instituição educacional, seja estudada com rigor científico necessitará de subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. Isso pelo fato de haver uma atenção com o preparo do planejamento, com o controle da pesquisa, com a escolha do objeto, neste caso, são as pessoas e suas atividades, considerando-os “gentes interpretativos de seus mundos, que compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas” (PRUS apud MOREIRA, 2002, p. 50-51).

Ao utilizar a observação participante, como técnica de pesquisa qualitativa, a pesquisadora imergirá no contexto educacional dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes e suas formas de participação. Segundo Moreira (2002, p. 52), a observação participante é conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

Lüdke e André (1986, p. 25) discutem o caráter científico da técnica de observação, uma vez que as observações de cada um são muito pessoais, sendo influenciadas por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões. Uma justificativa dada, para que essa técnica seja válida enquanto instrumento científico de investigação, é o fato de ela ser controlada e sistemática, implicando “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Portanto, exige-se a necessidade do estabelecimento de critérios, delimitando, dessa forma, ‘o quê’ e ‘o como’ observar, e a definição do objeto e o foco da investigação para que a pesquisa seja realizada.

## **Sobre os critérios para definição do lócus da investigação**

- Serão escolhidas cinco instituições como lócus da pesquisa. A opção por cinco instituições se dá pela forma como a Rede Municipal de Educação é organizada administrativa/pedagogicamente. Ou seja, em cinco Unidades Regionais de Educação-URE que são instâncias da SME responsáveis pelo acompanhamento pedagógico destas unidades. Neste caso, será escolhido um CMEI por unidade regional;
- entre as instituições que compõem as URE, privilegiar-se-á aquela mais antiga de rede, que atenda crianças de quatro anos. O critério temporal aqui definido é justificado pela ideia de que estas instituições mais antigas da rede, em tese, deveriam ter consolidado em suas práticas políticas em consonância com a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação; no caso da instituição possuir mais de um agrupamento de 4 anos, será feito sorteio para definição do agrupamento em que as observações serão realizadas;

## **As técnicas e instrumentos de coleta de dados**

Serão utilizados registros fílmicos dos momentos das rodas de conversa em todos os CMEI definidos pelo critério exposto anteriormente. Ressalta-se, aqui, que apenas interessa a esta pesquisa o registro do desenvolvimento das rodas e seus conteúdos. Portanto, sua formação, seu início, seu desenvolvimento e conclusão. Neste caso, cada CMEI terá um conjunto de registros fílmicos que possibilitarão fazer as análises daquele CMEI em particular e da sua relação com os demais; cada CMEI será observado durante uma semana (cinco dias), em um mesmo turno (também definido através de sorteio), conforme cronograma de visitas previamente combinado com as instituições;

Após o registro das imagens a pesquisadora também realizará também uma entrevista com a professora regente do agrupamento para compreendermos suas concepções sobre a função social da educação infantil, sobre infância, criança, participação, dentre outras. Este momento será mediado com a utilização de uma entrevista semi-estruturada que permitirá o diálogo sobre os aspectos pertinentes à pesquisa;

Da mesma forma, será necessário o estudo dos documentos que compõem parte da documentação pedagógica da instituição: Proposta Pedagógicas, registro do planejamento diário da professora regente e dos registros da professora, a fim de compreender o lugar que o tema em estudo ocupa nas ações educativas e pedagógicas da instituição.

## Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, 2010

ALDERSON, Priscilla. **Direitos e ritos institucionais**: um século de infância. In: Zero-a-Seis, n. 15, jan./jul. 2007. Disponível em:<<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/sumario15.html>>

BRASIL. **Constituição**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: lei 8.069, 13/07/1990, Lei 8.242, 12/10/2001, e Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**/tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Letícia B.P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COUTINHO, A. S. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, 2010.

DE ANGELO, Adilson. **O Espaço-tempo da fala na Educação Infantil**: A Roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Educação Infantil enfoques em diálogo**. Papyrus editora, 2011.

FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Fernando Ilídio; OLIVEIRA, Joaquim Marques de. Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. In: **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, vol. 25, p. 127-148, 2007.

GARCIA, Claudia. Amorim; CASTRO. Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim e (orgs). **Infância, Cinema e Sociedade**. Rio de Janeiro: Raval, 1997.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Infantia**: entre a anterioridade e a alteridade. Edc. Real. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago.2011. Disponível em:<[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papyrus, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância, história e educação. In: KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Série Polêmicas do nosso Tempo; 62).

LARROSA, Jorge Bondia. O enigma da infância. Ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autentica 1999.

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

MARX, Kaul. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e Humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva* (Florianópolis), v. 25, 2007.

NASCIMENTO, Elise. Escola, professores e crianças na construção da identidade da educação infantil. IN: KRAMER, Sônia (org). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. **Entender o Outro(...) Exige mais, quando o Outro é uma Criança**. Reflexões em torno da alteridade da Infância no contexto da Educação Infantil. In: *Crianças e Miúdos: Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Coleção em foco, Edições Asa, Portugal, p. 09-34, 2004.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1993.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Da relação indivíduo e sociedade**. In: *Educativa*, v.10, nº 18. Goiânia: Departamento de Educação da PUC-GO, p. 29-46, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa**: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Et al. **Globalização, Educação e (Re) institucionalização da infância contemporânea**. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra – Portugal, 2004. Disponível em:<  
<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CatarinaTomas.pdf>>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. SARMENTO, M. J. (coord). *As Crianças: contextos e identidades*. Coleção infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Moimho. 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. (In) Revista de ciência da Educação/educação e sociedade. Vol. 26.

SIQUEIRA, Romilson Martins: **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese de Doutorado, 2011.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto e TOMÁS, Catarina Almeida. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: Nuances. UNESP – Presidente Prudente, vol.12, nº 13: 50-64, 2005.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOARES, Natália Fernandes. Infância e Direitos. In: Infância, Direitos e Participação. Representação, Práticas e Poderes. Braga, Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

TOMÁS, Catarina. A. **Há muitos mundos no mundo**: direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. 2006, 380f. Tese (Doutorado em Educação e infância). Universidade do Minho, 2006.