



As representações das crianças sobre a escola de Educação Infantil: reverberações na organização institucional

Children's Representations About The School: reverberations in the institutional organization

Jacqueline Silva da Silva¹

 <https://orcid.org/0000-0001-7199-4047>  <http://lattes.cnpq.br/1507345723286610>

Mateus Lorenzon²

 <https://orcid.org/0000-0001-9402-5820>  <http://lattes.cnpq.br/9829699736308568>

Carine Rozane Steffens³

 <https://orcid.org/0000-0003-2117-8759>  <http://lattes.cnpq.br/8539912648409981>

Nicolý Sieben⁴

 <https://orcid.org/0000-0001-6909-5325>  <http://lattes.cnpq.br/6169377928732707>

RESUMO

Neste artigo analisa-se as representações que as crianças de 3 a 6 anos possuem acerca da organização da instituição de Educação Infantil que frequentam. Participaram da pesquisa, crianças de três turmas de Educação Infantil de uma instituição de ensino da rede municipal de Lajeado/RS. O estudo de abordagem qualitativa, aproxima-se de uma pesquisa-ação. Os dados foram gerados por meio de rodas de conversa realizadas com as crianças. Estes momentos foram gravados e, posteriormente, transcritos e analisados por meio de uma aproximação da técnica de Análise de Conteúdo. Evidenciou-se, transversalmente, uma postura propositiva das crianças, nas quais elas sugerem mudanças institucionais. Entende-se que se essas opiniões individuais, ao serem contempladas e discutidas em âmbito coletivo, possibilitam a restituição de uma dimensão ética e política ao conceito de participação.

Palavras-chave: Educação infantil; Representações das crianças sobre a escola; Participação infantil; Escuta sensível.

¹ Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado/RS – Brasil. E-mail: jacqueh@univates.br

² Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo – Brasil. E-mail: 196532@upf.br

³ Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado/RS – Brasil. E-mail: csteffens@universo.univates.br

⁴ Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado/RS – Brasil. E-mail: nicoly.sieben@univates.br

**ABSTRACT**

In this article, the representations that children from 3 to 6 years old have about the organization of the School of Child Education that they attend are analyzed, discussing the reverberations of their exhibitions for pedagogical and institutional planning. Participated in the research, children from three classes of Early Childhood Education of an institution localized in Lajeado/RS. The study approaches an action research, in which the research corpus was produced in a collaborative way with the professors of the institution locus of investigation. The data were generated through conversation circles held with the children. These moments were recorded and later transcribed and analyzed using the Content Analysis technique. Three categories were produced that deal, respectively, with I) Aesthetics of the Kindergarten School in the representation of children; II) The Spaces and Materials of playing in the children's perception; and III) Children's representations about the need to modify school spaces. It is identified that, transversally, the categories find a propositional posture of the children, in which they suggest institutional changes. It is understood that these individual opinions, when contemplated and discussed collectively, make it possible to restore an ethical and political dimension to the concept of participation.

Keywords: Child education; Representations of children about school; Child participation; Sensitive listening.

1. INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, há um entendimento, tanto na legislação brasileira, quanto na literatura nacional e internacional, que as crianças são sujeitos de direito (Brasil, 1988, 1996, 2013, 2018). Esse direito, no entanto, não é histórico ou transcendente, mas resultante de um longo e amplo movimento, no qual é inegável reconhecer o papel vanguardista assumido por autores, dentre os quais destacam-se Korczak (1981, 1986), Dewey (1979) e Malaguzzi (2016a, 2016b). Discussões originadas no campo da Sociologia e Antropologia da Infância também corroboraram significativamente para a construção de um novo entendimento a respeito do direito das crianças terem voz ativa e protagonismo nas diversas instâncias da vida social (Rego, 2018).

As legislações da educação brasileira não estiveram incólumes nas discussões teóricas acerca da concepção de criança e seu direito à participação. Resultante do processo de redemocratização da república e envolvendo ativamente os movimentos sociais, a Constituição Federal (Brasil, 1988) representou, em nível oficial, uma ruptura de paradigma no modo de compreender e definir a infância. Se até então predominava na legislação e nas práticas institucionais uma concepção de criança como objeto de tutela do estado (Kuhlmann JR, 2011; Rizzini, 2011), a carta magna brasileira estabelece uma marca ao definir, em seu Art. 227º, a criança como detentora de direitos, incluindo aí, o direito à liberdade e ao respeito.

Posteriormente, diferentes legislações, tais como Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reiteram a posição assumida na carta constitucional. O entendimento da criança como detentora ao direito à participação e o protagonismo também é salvaguardado em documentos como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Assim, o direito ao respeito e à participação, umbilicalmente ligado à possibilidade de escutar e, possivelmente, deliberar, encontra-se assentado não só em discussões teórico-acadêmicas, mas



também em documentos legais que normatizam a organização da sociedade e a educação brasileira. Todavia, reconhece-se haver uma assimetria entre o discurso oficial - entendido como aquele presente na legislação ou idealizado no debate teórico e as práticas oficiosas, isto é, aquelas ocorridas nas instituições de ensino. A partir dessa inferência, justifica-se a necessidade de tomar a participação das crianças como objeto de pesquisa e discussão.

Soma-se a isso, a percepção, a partir de vivências profissionais dos autores, de que as discussões acerca do direito à participação das crianças como coconstrutoras das instituições e dos currículos escolares terem tornado-se parte do senso comum pedagógico. Além disso, o protagonismo infantil, a escuta sensível, às crianças e o direito às suas percepções tornarem-se parte de uma política e cultura institucional parecem ter sido tomadas por uma racionalidade neoliberal, afastando-se do preconizado nos referenciais humanistas que fundamentam a proposta de educação. Com isso, Agostinho (2020, p. 376) aponta “[...] a necessidade de ressemantização” dos princípios, ou seja, discuti-los e associá-los novamente a uma dimensão ética, política e humanista.

Diante do exposto, neste estudo, desenvolvido junto a XXXXX, analisa-se as representações que as crianças de 3 a 6 anos possuem acerca da organização do cotidiano da escola de Educação Infantil que frequentam, refletindo as implicações de contemplar estas percepções no planejamento pedagógico e institucional. O ato de apresentar as suas representações⁵ não é tomado como sinônimo de direito à participação, mas entende-se que nele reside a potencialidade de ser ativo na definição das mudanças e dos rumos institucionais. Spivak (2010), em um ensaio reflete à educação, indica que em um estágio de subalternidade há a negação do direito à fala. Abramowicz (2018, p. 70-71) corrobora com esse posicionamento ao afirmar que “a criança falar não é pouca coisa”. Assim, é no ato de representar e expor as percepções acerca do seu território e as instituições habitadas que encontra-se a gênese de uma participação efetiva.

O artigo encontra-se organizado em quatro seções. Na primeira seção do estudo, nomeada de “A Escuta sensível e a Participação como princípios fundamentais na organização institucional *para e com* as crianças”, aprofunda-se as discussões acerca das representações que as crianças possuem sobre a instituição de ensino, enfatizando que, para contemplá-las, é necessário que a Escuta sensível e a Participação sejam pensadas como valores fundamentais. Posteriormente, em “Itinerário de Pesquisa: Detalhamento Metodológico” apresenta-se a proposta metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, descrevendo os instrumentos utilizados para a composição do *corpus*, a técnica de análise de dados e os cuidados éticos. A terceira seção do artigo, intitulada “A Escola de Educação Infantil na voz de seus protagonistas: Possibilidades e necessidades de transformação” analisa-se o *corpus* da pesquisa, descrevendo as categorias e os metatextos produzidos, bem como as implicações das percepções para a organização do trabalho pedagógico. Finaliza-se o estudo enfatizando a necessidade de que as propostas de mudança elencadas pelas crianças precisam ser precedidas de um movimento de Escuta Sensível e Efetiva, a fim de criar um ambiente de aprendizagem significativo.

⁵ Compreendemos que o conceito de “representação” e a “voz das crianças” são sinônimos, referindo-se às diferentes formas singulares de comunicação e expressão da cultura infantil, em seu cotidiano.



2. A ESCUTA SENSÍVEL E A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS NA ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA E COM AS CRIANÇAS

Nesta seção do artigo, apresenta-se as ideias teóricas e os conceitos basilares da pesquisa desenvolvida, aprofundando as discussões acerca das representações que as crianças possuem sobre a instituição de ensino. Argumenta-se que a dar visibilidade às percepções das crianças a respeito dos espaços que habitam é, potencialmente, a gênese para efetivar o direito à participação, não apenas em sua dimensão pedagógica, mas também em relação às suas dimensões legais e políticas.

Entende-se como representação a possibilidade da criança de expressar suas relações, interpretações e os significados por ela atribuídos aos espaços, materiais e relações vivenciadas. Compreende-se que, a partir de uma perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças em seu processo de socialização, produzem uma percepção autoral oriunda de uma conjuntura de suas experiências de vida, da matriz cultural por elas compartilhadas, dos artefatos que têm acesso, mas, sobretudo, de um exercício interpretativo (Sarmiento, 2011). Palma (2017, p. 204) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que “[...] imersas em contextos sociais, [...] nas interações entre si e com os outros momentos da sociedade, vão produzindo, compartilhando e ressignificando rituais, costumes, valores e brincadeiras, fazendo emergir uma cultura específica”. Percebe-se assim, que a posição assumida vai de encontro com as perspectivas clássicas acerca da socialização, na qual entendia-se que a criança como um sujeito que somente assimilava a cultura existente.

A tese da criança como sujeito produtor de cultura e autor de interpretações originais a respeito do mundo, proveniente, principalmente, da Sociologia da Infância, faz com que a voz da criança seja compreendida como legítima e válida. Assim, expor suas opiniões e ser partícipe da tomada de decisões acerca de aspectos institucionais e sociais tornou-se um direito das crianças. No entanto, mesmo que a fala seja um processo biológico e natural do indivíduo, pressupõe-se que as crianças só irão expor, formalmente, as suas representações acerca da instituição e dos espaços por ela habitados, se o contexto garantir a ela liberdade e segurança, bem como um interlocutor que demonstre interesse em ouvi-las. Soma-se a isso a necessidade de as crianças perceberem a dimensão política de suas exposições, isto é, possibilidade delas reverberarem em mudanças institucionais (Fernandes, 2016).

Ouvir as crianças tornou-se um mantra em muitos discursos pedagógicos e até mesmo legais a respeito da infância (Gonçalves, 2016). Ao tornar-se parte do senso comum pedagógico sempre se corre o risco de perder a semântica e a complexidade de um conceito, reduzindo-a a um *modus operandi*. Nesse sentido, tem se percebido que a discussão a respeito da participação infantil tem sido reduzida a uma dimensão educativa, na qual reconhece-se seu valor para tornar o ensino mais eficiente. Buscando aporte em autores da Sociologia da Infância (Abramowicz, 2018; Agostinho, 2020; Fernandes, 2005; 2019; 2020), da Psicologia (Llobet, 2011; Moss, 2009) e da Educação (Rocha, 2008; Santos, 2019) busca-se apresentar a dimensão ética e política do direito à fala, ao respeito e à participação.

Podemos dizer que a afonia da infância não é resultante de uma incapacidade biológica, mas sim de uma construção social erigida ao longo da Modernidade, na qual atribuía-se a infância uma



concepção minoritária. Assim, socialmente e historicamente, a criança tornou-se objeto de tutela a ser resguardada por parte da família e, posteriormente, com a institucionalização da infância, também do estado. Assim, sob a justificativa da proteção ou imaturidade, produziu-se um estágio no qual a voz da criança foi compreendida com inferior em uma hierarquia axiológica. Passou-se a supor que as crianças não teriam nada a dizer sobre o seu modo de compreender o modo ou que estas representações não seriam legítimas e válidas.

O ensaio de Spivak (2010), em que a autora analisa a subalternidade e o direito à fala, mesmo não abordando a infância, oferece subsídios pertinentes para refletir a respeito dos silenciamentos. A autora identifica, no caso discutido, que mesmo quando há a possibilidade do subalterno falar, ele não encontra meios para ser ouvido. Assim, também podem-se pensar as instituições de Educação Infantil, nas quais há poucos meios ou canais institucionais para que as crianças expressem suas percepções e representações dos espaços.

Assim, hegemonicamente, as representações do olhar das crianças ocuparam sempre uma função marginal na escola de Educação Infantil, não reverberando em mudanças institucionais. Diante do exposto, Abramowicz (2018, p. 70) entende ser necessário ressemantizar o conceito de participação, associando-o a uma dimensão política:

A fala da criança foi uma inversão nos processos de subalternização e pode ser considerado como um movimento político. Já sabemos que são os adultos que falam das/sobre e pelas crianças e que isto faz parte de uma das linhas do processo que já chamamos de socialização. É o adulto que fala na hierárquica ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de eventualmente poder haver), mas a criança, ao falar produz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aqueles cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas.

Ouvir as representações que as crianças possuem acerca da Educação Infantil possibilita a construção de uma sociedade democrática. Entende-se que, se reiteradamente, as crianças expõem suas representações e nada for feito com o dito, a longo prazo o resultado será a produção de silenciamentos e a consolidação de modelos institucionais autocráticos.

Cotidianamente às crianças se expressam junto ao contexto da Educação Infantil de diferentes formas, tanto de forma verbal quanto a não verbal, utilizando-se de toda a sua linguagem corporal. Deste modo, pensar a partir das linguagens manifestadas pelas crianças sobre o contexto institucional que elas habitam é um convite a exercitar a escuta, a fim de estabelecer uma relação respeitosa com a cultura infantil. Contudo, escutar a criança não é uma tarefa simples, pois como afirma Rinaldi (2016, p. 236) a *escuta sensível* “precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos”. Tal porque, a *escuta sensível* não ocorre somente com os ouvidos, mas com todos os sentidos, o que torna essa ação complexa e desafiadora.

Escutar e acolher a voz das crianças são ações instigantes para o professor da primeira infância, visto que a postura de *escuta sensível* e de *acolhimento* não restringem-se apenas a possibilidade de abertura de espaço para que elas possam verbalizar as suas opiniões sobre a organização institucional, pois como afirma Fernandes (2016, p. 188), promover a *participação* é “uma ação



dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações [...] mas esse sujeito tem que sentir que aquela ação intencional que ele desencadeia é acolhida num determinado coletivo, e depois de ter sido acolhida, que tem impacto ou não". Assim sendo, a criança torna-se participante do planejamento e estruturação do espaço físico escolar, quando ela se sentir acolhida e pertencente ao espaço que ocupa, onde a sua voz é ouvida e legitimada.

Contudo, o *acolhimento* da voz das crianças segundo Staccioli (2013), é um princípio que demanda de uma postura de escuta, com o desejo de compreender o outro, as suas emoções, seus mundos, suas expectativas, seus planos, através do respeito mútuo, que tende a predominar durante a constituição das relações que são estabelecidas junto ao contexto educacional.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a *escuta sensível* e o *acolhimento* são pilares fundamentais para a formação humana, porque alicerçam os processos de interação e socialização dos sujeitos. Portanto, a ação de *escuta sensível* e de *acolhimento* tornam-se indispensáveis na prática pedagógica e na promoção de direitos à cidadania das crianças em movimentos educacionais na primeira infância, uma vez que estas possibilitam criar vínculos afetivos, através de uma postura ética que valoriza, e busca-se compreender e interpretar o que é comunicado por elas através de suas múltiplas linguagens. Todavia, segundo Friedmann (2016, p. 22) afirma que "somos analfabetos com relação à complexidade de quem são as crianças e precisamos nos predispor a aprender com elas". Deste modo, promover ações educativas que valorizam a *participação* das crianças em ações democráticas, junto ao contexto da Educação Infantil, faz-se necessário que o professor desenvolva a habilidade de *escuta sensível*, despindo-se de estereótipos que adotam uma lógica dedutivista, a fim de criar contextos que reverberam e dialogam com os reais desejos e necessidades expressas pelas crianças.

Cruz e Schramm (2019) destacam que ouvir as crianças e conhecê-las como sujeitos possa melhorar o bem-estar delas, sendo na participação social nas rotinas escolares, nas aprendizagens e desenvolvimento na educação infantil, ainda que, é um direito de todas as crianças serem ouvidas e ter suas opiniões levadas em conta. Mostra-nos a importância de compreender e estimular a comunicação que reforça esse aspecto interativo de aprendizagem.

Para Gallo (2017), o aprender acontece pela subjetividade de cada um e coletivamente ao encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades a modo que, aprender é relacionar-se e produzir diferentes relações, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular.

3. ITINERÁRIO DE PESQUISA: DETALHAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção do artigo, apresenta-se o detalhamento metodológico da pesquisa, caracterizando o estudo, os instrumentos para a produção do *corpus* da investigação, os procedimentos de análise e os cuidados éticos. Considerando que o objeto de estudo são as representações do olhar das crianças sobre a escola de Educação Infantil, optou-se por utilizar uma abordagem de pesquisa qualitativa. Para Biklen e Bogdan (1994) essa abordagem de pesquisa caracteriza-se pela produção dos dados que ocorreram de modo descritivo, buscando detalhar o objeto em toda a sua complexidade.



Tendo em vista que, conforme os autores supracitados, vários tipos de pesquisa caracterizam-se por ter abordagem qualitativa, optou-se pela aproximação com a Pesquisa-Ação. Thiollent (2009, p. 16) define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A aproximação com esse tipo de pesquisa ocorreu por meio da utilização de alguns princípios, dentre os quais destaca-se a ação cooperativa com três professoras de uma instituição de Educação Infantil do município de Lajeado/RS. As docentes auxiliaram os pesquisadores na aplicação dos instrumentos de geração do *corpus* de pesquisa com 64 crianças de 3 a 6 anos de idade que integram três turmas – Turma C, Turma D1 e a Turma E da respectiva instituição de ensino.

Para a geração do *corpus*, foram realizadas seis rodas de conversa com as crianças - duas com cada turma participante. Entende-se a roda de conversa como uma proposta de participação coletiva, no qual, conforme Moura e Lima (2014) há possibilidade de interação e partilhas, por meio de um exercício de escuta e de fala entre os interlocutores. Ressalta-se que a escolha por esse instrumento de produção do *corpus* da pesquisa, favoreceu a interação e o diálogo entre as crianças e as professoras.

Anteriormente à realização das rodas de conversa, as professoras de cada uma das turmas realizaram passeios com as crianças pelos espaços da escola, para observar a estrutura física e a organização destes locais. A Turma C optou por passear e observar os espaços de todas as salas de aulas da instituição de Educação Infantil. Por sua vez, as Turmas D e a E escolheram passear pelo pátio, bosque, refeitório, banheiros, corredores, biblioteca e as suas próprias salas de aula. No decorrer destes passeios, as professoras realizaram registros fotográficos dos espaços que, posteriormente, foram utilizados como elementos disparadores das rodas de conversa.

As rodas de conversa, realizadas após a visita guiada aos diferentes espaços da escola, tiveram duração média de 15 minutos, sendo filmadas e fotografadas pelos docentes. Neste momento, as professoras discutiram e refletiram juntamente com as crianças sobre a estrutura e a organização dos espaços que compõem a escola, solicitando que elas expusessem as suas representações sobre os espaços. Posteriormente, as filmagens foram assistidas, transcritas, discutidas e analisadas pelos pesquisadores.

A análise dos dados ocorreu por meio de uma aproximação com a Técnica da Análise de Conteúdo. Nessa proposta, conforme Bardin (2012), o *corpus* de pesquisa é tratado em três fases distintas. Na primeira, as filmagens foram transcritas e os textos resultantes editados, a fim de remover vícios de linguagem. Na segunda etapa, as transcrições foram lidas, organizadas, subdivididas em categorias e codificadas a partir do objetivo da investigação. Por fim, tecem-se as categorias produzidas anteriormente com o aporte teórico do estudo, a fim de produzir metatextos que possibilitam uma nova compreensão dos dados.

Em relação aos cuidados éticos, foram assinados Termos de Anuência (TA) com representantes da rede municipal de ensino e com a gestão da instituição escolar de Educação Infantil. Por meio deste



documento, foi autorizado a realização do estudo e exposto os direitos das partes envolvidas no projeto de pesquisa. Acrescenta-se que foram encaminhados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis legais pelas crianças participantes do estudo e para as docentes de cada turma. Por meio desse documento, obteve-se, legalmente, a autorização para utilização da produção e das falas das crianças e professoras.

Tendo em vista que o estudo apoia-se na perspectiva da Sociologia da Infância, na qual reconhece-se às crianças como sujeitos ativos e autoras, optou-se por solicitar o consentimento a elas sobre a participação no estudo (Alderson, 2005; Fernandes, 2020). Deste modo, antes da realização das rodas de conversa, as crianças também foram informadas pelas professoras sobre o objetivo da pesquisa. O assentimento das crianças ocorreu através da elevação de suas mãos e das suas falas. A partir desta manifestação corporal, as professoras compreenderam o aceite e o desejo das crianças em participarem da proposta.

A fim de resguardar a identidade nominal de todos os participantes, optou-se por atribuir nomes fictícios às crianças. Após o nome, identifica-se a turma da qual faz parte e a sua idade. Os professores foram identificados como Professora A (Turma C), Professora B (Turma D), Professora C (Turma E) e Coordenadora Pedagógica.

4. A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA VOZ DE SEUS PROTAGONISTAS: POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DE TRANSFORMAÇÃO

Nesta seção, apresenta-se os dados da pesquisa desenvolvida, analisando as representações que as crianças possuem acerca do espaço escolar. Os dados foram dispostos em três categorias, nomeadas, respectivamente, de **I) A Estética da Escola de Educação Infantil na representação das crianças; II) Os Espaços e Materiais do brincar na percepção das crianças; e III) Representações das crianças acerca da necessidade de modificação dos espaços escolares**. De modo transversal nas três categorias, percebe-se uma postura propositiva das crianças, isto é, elas não apenas manifestam as suas compreensões destes espaços mas sugerem mudanças.

Na primeira categoria, nomeada de **"A Estética da Escola de Educação Infantil na representação das crianças"** agrupam-se as unidades de significado que se referem às percepções que os participantes possuem acerca da organização estética da escola. Compartilha-se, neste estudo, a definição de estética proposta por Malaguzzi (2016a) e Hoyuelos (2020), de que a estética seria um ato de acolhimento das diferentes identidades. A proposição dos autores vai de encontro com as concepções que identificam uma dicotomia entre os sujeitos e os espaços que habitam. Para os autores supracitados, não há uma relação de exterioridade entre os sujeitos e os espaços vivenciados. Há uma contínua conectividade, pela qual os indivíduos buscam imprimir nos locais que habitam símbolos que permitam a sua identificação:

Quando qualquer um de nós vai ver em outro lugar, gostamos de dedicar os primeiros dias a nos sentirmos cômodos, seguros e satisfeitos de termos feito essa mudança. Não é necessário que nos ensinem as leis que regem o local, nem acerca de todas as instalações, nem todas as funções das pessoas que encontraremos, nem



todo com que poderemos ocupar o nosso tempo. Essas coisas são percebidas pouco a pouco. O que precisamos é que não nos invada a dúvida de se a mudança foi equivocada: precisamos nos sentir seguros, bem acolhidos (Bardanca, Bardanca, 2018, p. 34).

Sentir-se seguro é fundamental para o desenvolvimento de qualquer prática educativa e, a segurança passa pelo sentimento de acolhimento. Ao analisar as representações que as crianças possuem acerca da instituição de Educação Infantil, percebe-se que elas buscam inserir essas marcas de identificação no espaço. Essa situação pode ser observada, por exemplo, quando Luíza (Turma E - 6 anos) propõe a necessidade de "*mudar as janelas [...] decorar elas...*", que Marina sugere que "*nós podia [sic] pintar a porta*" ou ainda, no momento que Bernardo aventa que "*a gente [...] podia colocar umas cadeiras mais bonitinhas*". Observa-se que a intencionalidade das crianças não consiste em inserir objetos *kitsch* ou *souvenirs* no espaço que estão vivenciando, mas sim materiais colocados com autenticidade e intencionalidade.

Outro exemplo que evidencia essa representação é o diálogo de Joana (Turma E - 6 anos) com a Professora C:

Joana: *A gente podia enfeitar as mesas do refeitório!*

Professora C: *Enfeitar as mesas? Me dá uma ideia de como poderia ser isso!*

Joana: *Botar um pano em cima, a gente poderia cuidar botando os panos, enfeitar também o banco.*

Professora C: *Como enfeitar o banco?*

Joana: *Atrás do banco.*

Professora C: *Ah, atrás do banco. O que tu colocarias atrás do banco?*

Joana: *Umas fichinhas.*

Professora C: *Umas fichas?*

Joana: *Coloridas.* (Transcrição de Roda de Conversa Turma E, 2022).

As representações das crianças tensionam a organização do espaço planejado a partir de uma lógica adultocêntrica. Os espaços da Educação Infantil, conforme Ceppi e Zini (2013) são pensados de modo funcional. Em nome de um paradigma higienista, esteriliza-se os espaços, diminuindo ao máximo os recursos disponibilizados nele que possam afetar a eficiência do trabalho dos adultos. Assim, pode-se questionar, por exemplo, qual a justificativa para não inserir os enfeites solicitados pelas crianças nas mesas do refeitório? O que faz com que essa justificativa de negação seja considerada axiologicamente superior ao modo que as crianças representam esse espaço?

No entanto, é necessário perceber que, mesmo a definição de belo ser uma produção individual, ela não nasce em um vazio experiencial, mas emerge de uma conjuntura que comporta uma dimensão social, as experiências prévias, os sentidos e significados produzidos acerca dos espaços habitados (Pandini-Simiano e Valença, 2017). Essa percepção decorre, por exemplo, da sugestão de Antônio (Turma E - 6 anos) de "*colocar as vogais nos armários*". Presume-se que, em algum momento anterior a criança tenha observado letras expostas e reconhecido o valor funcional ou estético



daquela intervenção, isto é, percebido-a como suficientemente importante para ser realizada na sala de aula.

A sugestão de Joana (Turma E) de pintar as paredes da biblioteca de marrom também ilustra que as sugestões das crianças provêm dos sentidos atribuídos ou dos significados compartilhados acerca dos objetos:

Joana: *A gente podia pintar as paredes.*

Professora C: *Tá [...] pintar as paredes [...] Que cor você acha que podíamos pintar as paredes?*

Joana: *Marrom!*

Professora C: *Marrom? Por que tu escolheste a cor marrom?*

Joana: *Porque é igual uma biblioteca.*

Professora C: *Marrom é cor de biblioteca?*

Miguel: *Sim, os armários são marrons, e tem lá na biblioteca, lá a gente precisa ficar em silêncio para ler os livros.* (Transcrição de Roda de Conversa Turma E, 2022).

Ao analisar a transcrição acima, percebe-se que Joana e Miguel, a partir de alguma vivência no espaço da biblioteca, relacionam a cor dos armários à cor que o espaço deveria ter. Discussões em que as crianças têm espaço para expor suas representações e justificar seus entendimentos a respeito delas, são pertinentes para compreender a lógica infantil e os processos de atribuição de significados por ela. Ao realizar esses exercícios de escuta sensível, pode-se perceber a importância da fala da criança como um elemento que instaura as ideias pré-concebidas, isto é, colocar em suspeição os julgamentos baseados no que os adultos propõem para elas.

Identifica-se ainda uma possibilidade educativa de, a partir dessas sugestões, discutir com as crianças sobre o porquê das paredes das escolas terem cores claras, sendo possível, até mesmo realizar experimentos para testar as sensações de luminosidade. Acredita-se que reconhecer as crianças como sujeitos de direito, requer evitar os argumentos de autoridade, reconhecendo que o que elas têm a nos dizer pode ser potencialmente significativo para qualificar as nossas próprias compreensões do mundo.

Na segunda categoria, nomeada de "**Os Espaços e Materiais do brincar na percepção das crianças**", analisam-se as representações que as crianças possuem acerca dos locais utilizados por elas para brincar e as proposições realizadas por elas para a melhoria desses locais. A categoria encontra-se dividida em duas subcategorias que abordam, respectivamente, o brincar nas partes externas da escola e o brincar na sala de aula. Parte-se do pressuposto de que o brincar é uma ação constitutiva e formativa no contexto da Educação Infantil, devendo, dessa forma, ser o eixo de organização do trabalho pedagógico (Brasil, 2018).

Mesmo que haja um consenso sobre a capacidade criadora das crianças em utilizar quaisquer recursos disponíveis como suporte do brincar, é preciso reconhecer a necessidade de pensar objetos e espaços de qualidade para que essa ação ocorra. Nas palavras de Fortunati e Fumagalli (2014), as crianças precisam de objetos para mediar as relações entre pares. Nesta perspectiva, é pertinente



observar a subcategoria que aborda as representações que as crianças possuem acerca dos brinquedos existentes no interior da escola.

Antônia (Turma C - 4 anos), por exemplo, expõe a necessidade de trocar os brinquedos que estão disponíveis na sala de aula. Lucas, sugere que sejam comprados “Legos”. Ao serem questionados sobre quais brinquedos gostariam que estivessem na sala de aula, as demais crianças sugerem “Bonecos, Barbies, Hot Wheels, Minnie e Mickey”. Nas experiências profissionais dos autores, percebe-se que, todo início do ano letivo, as instituições de Educação Infantil renovam os jogos e brinquedos disponíveis para as crianças, realizando, geralmente, novas aquisições. Nas situações vivenciadas, geralmente, o que será comprado é definido pelos docentes, a partir de suas hipóteses acerca do que as crianças gostam de brincar ou são jogos enviados para a escola adquiridos por meio de licitações públicas. A partir da análise das falas das crianças e refletindo acerca das vivências pessoais, questiona-se: Por que não incluir as crianças nas discussões acerca do que deveria ser comprado? Ao definir o que será necessário, pressupondo o que elas gostariam, não está se impedindo delas de desenvolverem reflexões pertinentes acerca do que comprar e do porquê comprar?

Na subcategoria produzida a partir das representações que as crianças possuem sobre os espaços externos, percebe-se que elas começam relatando aspectos de que gostam, mas logo os diálogos assumem um caráter propositivo. Na Turma D, por exemplo, as crianças relatam que gostam de um determinado pátio pelos brinquedos existentes nesse espaço: “Gira-gira” (Joaquim, 5 anos), “Balão” (Paulo, 5 anos), “Balanço” (Matheus, 5 anos), “Balanço, gira-gira e casinha” (Ana Clara, 5 anos) e “Mesa e balanço” (Manoela, 5 anos). Há também crianças que afirmam gostar do local pelas atividades que podem ser desenvolvidas nele: “Eu gosto de brincar de pato-pato-ganso [...] Eu gosto de brincar também de casinha, gosto de brincar de pega-pega, esconde-esconde” (Vicente, Turma D - 5 anos).

Na sequência, a Professora B. mostra para as crianças imagens do pátio dos fundos da escola. Ao serem questionados se gostavam desse espaço, diferente que os demais colegas, Marina (Turma D, 5 anos) afirma que “Eu não gosto [...] porque não tem gira-gira”. A exposição da criança, contrapondo-se ao discurso hegemônico, acaba sendo um disparador para identificarem aspectos que não eram legais nesse espaço:

Alan: *Profe eu sei o que é interessante.*

Professora B: *O que?*

Alan: *A escada e o escorregador.*

Professora B: *Aham, então é bem legal essa casinha.*

Emanuely: *Ela estragou em baixo.*

Professora B: *Ela estragou Emanuely, o que estragou?*

Emanuely: *Caiu a madeira e tem um saco dentro e uma coisa quebrada.*



Professora B: *Então no momento não dá para ir, tem que esperar o concerto.* (Transcrição de Roda de Conversa Turma D, 2022).

As crianças, ao explorarem o meio em que estão inseridas, produzem sentidos das situações que observam. Na perspectiva assumida, o sentido é compreendido como algo que pertence ao universo pessoal do sujeito, no qual compartilha dentro do contexto de interação, já que provém de experiências adquiridas anteriormente de sua constituição e história (Jobim e Souza, 1996). Assim, cabe questionar-se sobre quais os sentidos que as crianças produzem ao observar os brinquedos que utilizam estragados? Qual a mensagem simbólica que a falta de atenção e manutenção dos bens comuns que se encontram nas escolas transmite às crianças?

Para a lógica adulta, o tempo transcorrido entre identificar um brinquedo estragado e o momento da sua manutenção, muitas vezes, é o tempo burocrático. É o período necessário para fazer os encaminhamentos formais para o órgão competente ou o profissional responsável pelo conserto. No entanto, para as crianças, ao não serem convidadas a ser partícipes desse processo, a mensagem a ser transmitida pode ser desinteresse e de descuido com os materiais.

Observou-se ainda que as crianças propuseram também algumas mudanças que dificilmente poderiam ser realizadas de modo permanente, sejam por questões legais, financeiras ou de segurança. Júlia (Turma D - 5 anos), por exemplo, comenta que gostaria de “[...] *um escorregador aquático*”. Em uma outra roda de conversa, Enzo (Turma D - 5 anos) também propõe que seja construído um “*parque aquático*”. A professora, por sua vez, ao dialogar com elas, responde “*um parque aquático? Mas então tem que ser muito calor para gente tomar banho. Né?*” (Professora B).

Esses momentos, nos quais as crianças apresentam sugestões que, aparentemente, são inviáveis também são pertinentes e potencialmente educativos para a construção de um espaço democrático e um ambiente propício à negociação de ideias. Fernandes (2016, p. 188) comenta que:

[...] sabemos que nem todas as opiniões que temos acerca de determinados assuntos são opiniões que vão ter um final feliz, aquele que nós queremos. E sabemos também que nossas opiniões se jogam muito no confronto com opiniões de outros. É assim que nós funcionamos ou deveríamos funcionar. E é nesses processos de confronto e negociação que se vai construindo com a criança esta dimensão do sujeito participativo, ou se quisermos, de modo ampliado, de cidadão. Nós somente somos cidadãos se pudermos exercer a nossa ação social e sentirmos que temos espaço num coletivo e que nossa ação também é acolhida.

Assim, o exercício da cidadania e a construção de instituições democráticas requer momentos em que opiniões divergentes sejam colocadas em discussão. Pressupõe-se que, na medida em que uma criança expõe uma proposição inviável e dialoga-se com ela acerca da impossibilidade de sua proposta, utilizando-se argumentos - e não o discurso de autoridade, abre-se a possibilidade dela assumir outras perspectivas, complexificando a suas representações do real. No episódio supracitado, algumas das possibilidades para contemplar a percepção da criança e as suas ideias, consistiram em inserir no planejamento institucional uma visita a um parque aquático ou propor espaços nos quais poderia se brincar com água.



Um exemplo de conflito de opiniões distintas pode ser observado em um diálogo nesta mesma turma, na qual observava-se que a ideia de ter uma piscina de bolinhas na escola já vinha se manifestando a mais tempo. O diálogo abaixo, acerca dos brinquedos do pátio, é representativo dessa situação:

Laura (Turma D - 5 anos): *Falta a piscina de bolinha [no pátio].*

Stevan: *Pula-pula inflável.*

Professora B: *Mas se a gente colocasse lá no pátio vai molhar.*

Laura: *Então na sala.*

[...]

Professora B: *E tem espaço na sala para colocar uma piscina de bolinha?*

Laura: *Tem ali.* (Transcrição de Roda de Conversa Turma D, 2022).

O episódio descrito acima demonstra que, além das crianças terem representações e proposições acerca do espaço escolar, elas também conseguem solucionar possíveis conflitos ou problemas que possam ser emergentes. Assim, a suposição de criança como sujeito de direitos implica em não menosprezar suas capacidades imaginativas e de resolução de problemas. Estar dispostos a ouvir elas implicam, necessariamente, ser aberta a possibilidade de instaurar uma crise na lógica adultocêntrica ou, conforme Agostinho (2020, p. 380) “[...] ninguém pode antecipar a potência de um encontro”.

A terceira categoria, refere-se às **"Representações das crianças acerca da necessidade de modificação dos espaços escolares"** e nela agrupam-se proposições acerca da necessidade de rearranjos espaciais a fim de garantir ou melhorar o bem-estar físico das crianças. Essas representações indicam uma discrepância entre o modo que as crianças compreendem o seu espaço e aquilo que elas gostariam de estar incluído nele. Um dos espaços que mais é enfatizado nesse aspecto é o refeitório, local que, segundo as crianças é local de *"comer em silêncio"* (Crianças Turma E), o que é reiterado pela professora *"nele a gente come em silêncio"* (Professora C).

Quando se fala em espaços educativos na escola, muito tem se discutido sobre as salas de referência ou aos espaços externos da escola, mas pouco tem se olhado para aqueles locais utilizados como rotineiros, tais como o banheiro e o refeitório. No entanto, estes locais não passam incólumes das representações das crianças. Kailin (Turma E - 6 anos) expõe a sua percepção acerca da necessidade de mudanças nesse espaço:

Kailin: *A gente podia colocar umas fotos nossas nos bancos.*

Professora C: *Para que tu achas que isso é necessário?*

Kailin: *Porque daí a gente vai se lembrar qual é o nosso.*

Professora C: *Mas será que é legal sentar todo, todo, todo dia no mesmo lugar?* (Transcrição de Roda de Conversa Turma E, 2022).



A proposta da criança e a interlocução da professora são sucedidas por uma discussão entre os participantes, nos quais ouve-se muitas opiniões divergentes. O que se percebe, é que, muitas vezes, ao questionar as crianças corre-se o risco de deslegitimar os seus posicionamentos. Quando se fala em respeitá-las é necessário que os profissionais adotem uma postura de vigilância contínua sobre as linguagens por eles utilizadas, tendo em vista a onipresença do risco de adotar posturas que deslegitimam as perspectivas das crianças.

Na Turma D, o refeitório também se tornou objeto de pauta. No entanto, a discussão girava em torno da representação do Bento (Turma D - 5 anos), que julgava ser necessário a colocação de um ventilador no refeitório. A Professora B, então afirma:

Professora B: *Mas tem o ar, o ar não tá refrescando o suficiente vocês acham?*

Crianças: *Não.*

Professora B: *Vocês acham que trocar o ar vai resolver o problema?*

Crianças: *Sim.*

Professora B: *Ou o ventilador seria melhor?*

Bento: *O ventilador seria melhor.* (Transcrição de Roda de Conversa Turma D, 2022).

O episódio acima é ilustrativo da relação existente entre as vivências das crianças, as suas representações do espaço e a proposição de uma intervenção. A partir do questionamento da professora, infere-se que elas, possivelmente, vivenciaram algum episódio de calor e, com isso, deduziram que o problema poderia ser resolvido com a instalação de um ventilador.

Quando se fala no cuidado na Educação Infantil, percebe-se que a preocupação com o bem-estar físico das crianças ainda é pensada pela ótica do adulto. Quando se propõe ouvir as crianças, percebe-se o quão sensível e observadora elas são. Nos dois episódios transcritos a seguir, a relação entre as representações das crianças acerca do espaço e o seu bem-estar físico também fica evidente:

Guilherme (Turma D - 5 anos): *Tem um banheiro quebrado.*

Professora B: *Banheiro quebrado?*

Guilherme: *Sim, lá atrás perto da parede.*

Professora B: *Ele está interditado, não está quebrado.*

Larissa: *Ele está entupido.*

Professora B: *Isso mas vai ser resolvido né.*

Professora B: *O que será que falta na biblioteca?*

Vitor (Turma D - 5 anos): *Profe. eu sei.*

Professora B: *O que Vitor?*

Vitor: *Falta humm [...] umas coisas [para] quando a gente cansa de ler.*



Professora B: *Como assim?*

Vitor: *Quando a gente não quer mais ler...*

Professora B: *Quando não quer mais ler a gente... vai para outro espaço, né?*

Coordenadora Pedagógica: *O que tu achas que falta Vitor, para quando se cansa de ler?*

Vitor: *Quando a gente não quer mais ler, a gente deita um pouquinho e aí lê de novo.* (Transcrição de Roda de Conversa Turma D, 2022).

No primeiro episódio, percebe-se o reconhecimento que as crianças têm acerca de uma situação problemática: o banheiro entupido. Todavia, percebe-se que o Guilherme (Turma D - 6 anos), não consegue expor com clareza o fato. Frente a isso, é preciso reconhecer que, ao abordar as representações que elas possuem acerca do espaço requer uma postura de atenção às suas múltiplas linguagens, conforme Agostinho (2020, p. 383) envolvem:

o corpo, com seus movimentos, gestos e expressões [...] os afetos exprimidos e estendidos entre elas mesmas e entre elas e os adultos [...] o humor como forma de explicitar e viver a alegria e interrogar a vida com um pensamento questionador de certezas absolutas [...] as culturas de pares - com ênfase nas brincadeiras - como constituidoras de sua identidade geracional.

Ouvir as representações que as crianças possuem acerca dos espaços que habitam requer o reconhecimento que se está vivenciando um diálogo intergeracional (Fernandes, 2020), nos quais os interlocutores possuem uma gramática própria. No segundo episódio retratado, Vitor (Turma D - 6 anos), também encontra dificuldade para expressar o que desejava e, depara-se com uma inferência da Professora B: "*Quando não quer mais ler, a gente vai para [sic] outro espaço*". Neste caso, é o outro adulto presente (Coordenadora Pedagógica) que interpela Vitor, pedindo que ele explique a intervenção que desejava.

O desafio de escutar as representações que as crianças possuem acerca dos espaços também envolve uma postura de sensibilidade e lidar com o risco de insurgências (Fernandes, 2020). Por insurgência, entende-se as crianças que, devido ao seu silêncio ou a postura de enfrentamento ao adulto tendem a sabotar os momentos. O episódio abaixo é propositivo para pensar essa situação:

Professora B: *Tu achas que é importante ter cortina no refeitório?*

Vitor (Turma D - 5 anos): *Sim.*

Professora B: *Por que?*

Vitor: *Para quando tiver muito frio.*

Luísa: *Mas Vitor aqui na sala já tem cortina.*

Vitor: *Mas no refeitório não tem*

Professora B: *Aqui na sala temos cortinas para?*

Luísa: *Para dormir.*



Professora B: *Para escurecer e dormir [...] será que lá no refeitório realmente a gente precisa de uma cortina?*

[Discussão entre as crianças]

Luísa: *Não, no refeitório a gente não pode dormir, a gente vai para comer.*

Vitor: *Mas eu quero cortina para mim dormir lá!* (Transcrição de Roda de Conversa Turma D, 2022).

O episódio relatado inicia-se com um diálogo entre a Professora B e Vitor (Turma D - 5 anos), no qual a criança expõe que gostaria que houvesse uma cortina no refeitório, justificando a sua proposição. No entanto, na sequência, observa-se uma discordância, no qual a Luísa defende não ser necessário cortinas e, também, justifica sua afirmação. Vitor conclui o diálogo afirmando que deseja dormir no refeitório. Nesse caso, infere-se que seu comentário final pode ter servido como um indicativo de descontentamento a respeito de sua proposição não ter sido aceita. Como exposto anteriormente, para Fernandes (2016), as crianças precisam vivenciar os momentos que suas opiniões se tornam objeto de reflexão coletiva, lidando com a possibilidade de elas serem aceitas, refutadas ou aprimoradas pelo grupo.

Ao analisar as três categorias apresentadas, percebe-se alguns elementos que são transversais a elas. O primeiro elemento observado, refere-se que as crianças representam os espaços da escola salientando a sua *incompletude*, isto é, elencando elementos que faltam ou necessitam ser modificados. Mesmo que, inicialmente, essa percepção possa parecer negativa, cabe destacar que ela só se manifesta por que as crianças percebem a possibilidade de serem propositivas e participativas. Para elas, o espaço físico e a organização não se encontram em uma relação determinista, isto é, em um estado de acabamento, no qual não há como ser aperfeiçoado.

Indo de encontro a essa constatação, a postura propositiva das crianças ao representarem os seus espaços também merece ser ressaltada. Entende-se que se proposições são realizadas de modo espontâneo pelas crianças deve-se ao fato delas perceberem que estão em um ambiente seguro para exporem suas percepções. No entanto, para além da postura de ouvir as representações infantis “[...] é preciso assumir uma nova discursividade em que a acolhida e a escuta não configuram apenas como estratégias pedagógicas, mas como caminho efetivo para repensar as práticas, a produção do conhecimento, a formação dos profissionais da Educação Infantil” (Scramignon, Santos e Camões, 2022, p. 1300-1301). Pode-se questionar: o que será feito com as representações das crianças a respeito da Escola de Educação Infantil? Suas proposições serão consideradas no planejamento institucional? Ou poderão não serem atendidas sob argumento de impossibilidade de implementar tais mudanças?

A sensibilidade das representações das crianças acerca do espaço escolar também merece ser enfatizada. Percebeu-se, a partir da análise do *corpus* da pesquisa, um pragmatismo delas em relação ao modo de representar e propor mudanças na escola. São mudanças realizáveis e, que muitas vezes, não seriam onerosas à escola. Assim, salvo em relação à construção de um Parque Aquático ou ao desejo de Vitor (Turma D - 5 anos), de dormir no espaço do refeitório, não foram registradas proposições irrealizáveis. E mesmo estas, conforme exposto anteriormente, são possíveis



de tornarem-se objeto de discussão, caso se adote uma postura de evitar uma pressuposição antecipada a respeito delas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção do artigo, tecem-se alguns comentários a respeito das percepções que as crianças possuem acerca do espaço escolar e quais as possibilidades dessas comunicações reverberam nos modos de planejar as práticas pedagógicas e os espaços institucionais. A partir da análise dos dados e das categorias produzidas, observa-se que elas percebem criticamente os espaços por ela vivenciados. No entanto, as crianças não apenas narram o modo como percebem, mas são propositoras de mudanças que julgam serem necessárias para qualificar o ambiente escolar. Percebe-se ainda, que as representações delas envolvem a estética do espaço, o brincar e as mudanças na gestão espacial.

Em relação a estética, entende-se que o conceito de beleza é socialmente construído. As crianças expuseram suas concepções acerca da beleza à medida que destacavam a necessidade de pintar a porta da sala, o banheiro, bancos e as paredes da escola. Essas são afirmações funcionais, à medida que revelam uma perspectiva pragmática delas, isto é, são coisas tangíveis e possíveis de serem realizadas. A percepção de estética das crianças também se revela à medida que elas propõem a colocação de objetos, aparentemente, com intuito decorativo, tais como cortinas no refeitório e panos sobre as mesas. Ao refletir sobre essas representações delas, cabe questionar-se o que impediria essas proposições de serem executadas? O que a instituição ganharia ao ouvir as crianças e as suas sugestões sobre a organização da estética do espaço? Será que, ao sentirem-se umbilicalmente relacionadas ao espaço, elas não desenvolveram uma postura mais cuidadosa em relação ao mesmo?

A segunda categoria abordou afirmações sobre as representações sobre os espaços do brincar. A ação lúdica é autotélica, mas possui uma dimensão formativa e deveria ser central nas escolas de Educação Infantil. No entanto, percebe-se que os pressupostos supracitados se tornaram parte do senso comum pedagógico, resultando em uma postura de naturalização do brincar infantil. Supõe-se que, devido essa naturalização e, também, da infinita capacidade criadora das crianças, a ação lúdica, os espaços e os materiais de brincar não requerem maiores cuidados por parte dos adultos. No entanto, as representações das crianças mostram ao contrário. Elas percebem que os recursos existentes podem ser limitantes do seu brincar. Assim, surgem sugestões para qualificar os espaços externos, tais como acréscimo de brinquedos ou o conserto dos demais. Novamente, tendo em vista que são colocações pragmáticas delas, reitera-se: O que impede que essas mudanças sejam contempladas no planejamento institucional? Quais as estratégias que a escola se vale para reverberar as colocações das crianças?

A terceira categoria refere-se às representações acerca do bem-estar físico que envolve diretamente representações acerca do espaço e dos materiais. Nesta categoria, agrupam-se representações, por exemplo, acerca de mudanças na biblioteca e colocação de um ventilador no refeitório. Novamente, são mudanças possíveis de serem realizadas. No entanto, para que aconteçam é necessário ouvir as



crianças, abandonando a lógica adultocêntrica, na qual, as expectativas e pensamentos das crianças são deduzidas a partir das vivências adultas.

Como elemento transversal às três categorias, percebe-se o anseio das crianças por modificarem os seus espaços. Suas representações não são apenas uma leitura do espaço que habitam, mas propositoras de mudança. É a partir disso que se reitera o posicionamento assumido no decorrer deste estudo realizado de que ouvir não é sinônimo de participar, mas a gênese da participação encontra-se na superação do estado de afonia que as crianças se encontram.

No entanto, o ato de dar legitimidade e ouvir as vozes das crianças contempla uma matriz cultural e a participação infantil precisa ser situada em uma conjuntura social. Assim, cabe questionar se os próprios adultos das instituições sentem-se seguros e partícipes na tomada de decisões institucionais. Assim, questiona-se se é possível que um professor crie situações de participação das crianças, se ele também costuma delegar o seu direito de falar aos que o representa?

Não se trata aqui de adotar uma visão ingênua e delegar as crianças como únicas responsáveis pela tomada de decisões institucionais. Os adultos possuem um papel importante na construção de um espaço democrático. Cabe a eles, por meio do diálogo, expressar para elas que, talvez, algumas de suas representações e mudanças propostas sejam inviáveis, devido a condições financeiras ou aspectos legais. Por meio deste diálogo, a criança passa por um processo de complexificação da sua percepção, pelo qual compreende as múltiplas variáveis que podem incidir sobre um determinado projeto de investigação e que, muitas vezes, pode dificultar a sua consecução. Ademais, esses momentos de trocas, permitem com que elas reflitam e, coletivamente, procurem alternativas para superar dificuldades emergentes, mesmo que sejam difíceis, como no aspecto da situação financeira. Nestes momentos, por exemplo, as crianças, com ajuda dos docentes, poderiam identificar membros da comunidade escolar na qual encontram-se inseridas que tivessem habilidades e se voluntariar a desenvolver os projetos.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Régine Sirota: novo ator no campo social. *In*: REGO, T. C. **Cultura e Sociologia da Infância**: Estudos contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 65-78.

AGOSTINHO, Katia Adair. **A docência na Educação Infantil com a participação das crianças**. Revista Espaço Pedagógico, v. 27, n. 2, Passo Fundo, p. 375-388, maio/ago. 2020. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 18 out. 2022.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. *In*: **Dossiê Sociologia da Infância**: pesquisas com as crianças. Educação e Sociedade. Campinas, volume 26, número 91, maio/agosto, 2005.

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. **Os fios da infância**: Innovarte Educação infantil. São Paulo: Phorte, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. 70. ed. São Paulo: Edições, 2012.



BIKLEN, S. K; BOGDAN, R. C. **A investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a etapa da Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out 2022.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os direitos da criança**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. (Série legislação; n. 83). Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **Escuta da criança em pesquisa e qualidade da Educação Infantil**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez.2019.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

FERNANDES, Natália. **A participação infantil em foco**: uma entrevista com Natália Fernandes. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 21, n. 1, p.187-194, jan./mar. 2016.

FERNANDES, Natália. **Da afonia à voz das crianças nas pesquisas**: uma compreensão crítica do conceito de voz. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto). Biográfica. v. 05. n. 15. p. 9070-986, set./dez. 2020.



FERNANDES, Natália. **Infância e o Direito à Educação:** dos ditos aos interditos. Revista Entreideias. Salvador. v. 8. p. 2. p. 11-26, mai./ago. 2019.

FERNANDES, Natália. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação.** Revista Zero a Seis. Florianópolis. v. 7. n. 12, jul./dez. 2005. p. 8-18.

FRIEDMANN, Adriana. A arte de adentrar labirintos infantis. In: **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças.** – São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016.

FORTUNATI, A.; FUMAGALLI, G. Quando o espaço entra em relação: o contexto como gerador de experiências possíveis. In: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças:** protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa/Itália: Edizioni ETS, 2014. p. 47-55.

GALLO, Silvio. **O aprender em múltiplas dimensões.** Revista do programa de pós-graduação em educação matemática da universidade federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), v. 10, n. 22 - sessão temática, 2017.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos:** limites e possibilidades. Reunião Científica Regional da ANPED – UFPR. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Eixo 5. Educação e Infância. Curitiba / PR. 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf. Acesso em: 5 out. 2022.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi.** São Paulo: Phorte Editora, 2020.

JOBIM E SOUZA, S. Ressignificando a Psicologia do desenvolvimento; uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. (Orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-55.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1981.

KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito.** São Paulo: Summus Editorial, 1986.

MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda:** roda de conversa: um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LLOBET, V. **Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina:** Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. Fractal: Revista de Psicología. v. 23. n. 3. p. 447-460, set./dez. 2011.

MOSS, P. **Introduzindo a política na creche:** a educação infantil como prática democrática. Psicologia USP. São Paulo. n. 20. v. 3. p. 417-436, jul./set. 2009.



- PALMA, M. S. **Representações das crianças sobre o brincar na escola.** Revista Portuguesa de Educação. Minho/Portugal. n. 30. v. 2. p. 203-221. 2017.
- PANDINI-SIMIANO, Luciane; VALENÇA, V. L. C. **O Espaço da Brinquedoteca e a produção de sentidos entre crianças.** Revista Teias, v. 18. n. 48, jan./mar., 2017
- REGO, T. C. Apresentação. In: REGO, T. C. **Cultura e Sociologia da Infância:** Estudos contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018. p. 9-10.
- RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016.
- RIZZINI, I. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROCHA, E. A. C. **30 anos da Educação Infantil na Anped:** Caminhos da pesquisa. Revista Zero a Seis. Florianópolis. v. 10. n. 17, jul./dez. 2008.
- SANTOS, A. R. J.; **O que as crianças dizem sobre a escola?** Educação. Santa Maria - RS. v. 44. 2019. p. 1-18.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno.** Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 3, p. 581-602, dez. 2011.
- SCRAMIGNON, G. B. S.; SANTOS, L. P. B.; CAMÕES, M. C. L. **"Eu quero uma reunião":** o diálogo com as crianças na gestão democrática da educação infantil. Revista Zero a Seis. Florianópolis, v. 24. n. 46. p. 1285-1308, jul./dez. 2022.
- STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.
- HALL, Stuart. A **identidade Cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** MUSEU IMPERIAL / DEPROM - IPHAN - MINC. 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** O jogo como elemento de cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- IPHAER-RS - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Listagem de bens tombados estaduais por cidades, em ordem alfabética.** Disponível em: <http://www.iphaer.rs.gov.br/Main.php?do=DownloadDetalhesAc&item=56900>. Acesso em: 19 abr. 2021.



IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - **Lista dos Bens Tombados e Processos em Andamento** (atualizado em 13/05/2021) Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>. Acesso em: 16 abr. 2021.

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Patrimônio imaterial**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 19 out. 2020

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Patrimônio material**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>. Acesso em: 19 out. 2020

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **SICG - Sistema integrado de conhecimento e gestão**. Pesquisa de bens imateriais no estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://sicg.iphan.gov.br/sicg/pesquisarBem>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PESSOA, Elanne de Freitas. **Patrimônio cultural no ensino de artes visuais**: uma observação em livros didáticos de arte. Trabalho de conclusão (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes: Porto Alegre, 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEBER, Dorcas; PESSOA, Elanne. F. **Patrimônio cultural**: uma observação em livros didáticos de arte. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 07, p. 01-21, 2021.

Submissão: 05/05/2022

Aceito: 05/10/2025