Universidade de Aveiro
Ano 2016
Departamento de Educação e Psicologia

CRISTIANE DE SOUSA

A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Universidade de Aveiro
Ano 2016
Departamento de Educação e Psicologia

CRISTIANE DE SOUSA

A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no curso de Educação Social e Intervenção Comunitária - ESIC, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico com carinho ao meu marido Eimard Nascimento, minha força inspiradora e ao nosso pai maior DEUS.

o júri

presidente

Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e arte da Universidade de Aveiro

Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira
Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Em primeiríssimo lugar quero agradecer de todo o meu coração, ao meu Senhor Jesus Cristo e minha Nossa Senhora por me surpreender com essa grande oportunidade de poder fixar moradia em Portugal por um tempo, resultando no engajamento deste percurso de estudo.

Ao meu querido e amado marido, Eimard Nascimento, que sempre acreditou no meu potencial e na minha capacidade de chegar ao final desta jornada.

Quero agradecer a todos os componentes da minha turma de ESIC (Educação Social e Intervenção Comunitária) pelo apoio, parceria e acolhimento e, em especial, as minhas amigas brasileiras Simone, Tatiana, Joelma e Carla pela partilha de conhecimento, troca de experiências e a honra pelo acolhimento diário.

O meu agradecimento todo especial à minha Orientadora Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, que carinhosamente é conhecida como Rosinha. Agradeço de coração pelo seu incessante apoio, suporte e, principalmente, por sempre me transmitir a sua tranquilidade nos inúmeros momentos de angústia.

Ao Professor Doutor Manuel Ferreira Rodrigues, pelo seu alto nível de sensibilidade centrada na ajuda ao próximo, muitas vezes abdicando até mesmo das suas tarefas pessoais.

À Professora Doutora Dayse Neri de Souza, por sua potencialidade relacionada ao seu conhecimento em conseguir transmiti-lo de forma clara, segura e interessante.

À diretora da Escola Aldenor Pereira dos Santos – Ceará - Brasil, Leidiana Viana Moreira por permitir a minha entrada neste estabelecimento de ensino e me oferecer um suporte todo especial para que esse trabalho fosse desenvolvido da melhor forma possível.

Aos alunos do 4ºano do turno matutino, do ano letivo 2016 que participaram como protagonistas deste trabalho e que me acolheram com muito carinho, e, ao final, me deixaram transparecer que gostariam que a nossa parceria fosse mais além daqueles encontros.

À minha mãe/tia Mazé (mãe do coração) e a minha mãe Francisca (mãe biológica) pelas inúmeras e diversas formas de carinho, apoio, cuidado e atenção que cultivam por mim em todo o trajeto da minha vida.

Agradeço ao Eimard Gomes A. do Nascimento pela leitura e revisão metodológica da dissertação.

Enfim, a todos os meus mais sinceros agradecimentos por tudo!

palavras-chave Direitos da criança, Escola, Participação infantil,Emancipação.

resumo

Ao abrigo de uma metodologia que permitisse a participação das crianças como protagonistas de ações que contemplassem, de forma especial, o respeito pela escuta das suas vozes, opiniões e ações relacionadas com as suas vivências de modo geral, focalizando com maior ênfase a convivência no ambiente escolar, deu-se o norteamento deste trabalho. Desta forma, foi utlizada a metodologia chamada investigação-ação-participativa com um grupo de 12 crianças do 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 9 e 12 anos, oriundas de uma escola pública brasileira localizada no Estado Ceará. De acordo com os atuais estudos focalizados na infância, tendo como base os seus direitos assegurados pela Convenção dos Direitos da Criança, percebe-se, entretanto, que de entre as três bases de substâncias dos seus direitos (proteção, provisão e participação), a que menos se observou progresso foi a de participação na escola no âmbito político e social. Apesar de muitos autores defenderem que a escola se trata de um espaço privilegiado para contemplar aspetos de sociabilidade fundamentados no exercício de cidadania e participação, percebe-se, entretanto, que a realidade atual da mesma, ainda se mostra cada vez mais comprometida com regimentos sistémicos imposicionados por organismos determinantes, acentuando o interesse em dados estatísticos proveniente dos exaustivos exames escolares externos. Mediante esta realidade, este trabalho buscou contribuir para a produção do conhecimento relacionado com a promoção da participação infantil em contexto escolar, valorizando as crianças como atores sociais de plenos direitos, destacando o seu exercício de cidadania. Buscou-se utilizar instrumentos de investigação privilegiados por grupos de discussão (técnicas de caráter oral), fotografias, desenhos (técnicas de caráter visual) e registros escritos e diários de bordo (técnicas escritas). Um dos focos positivos deste trabalho sobressaiu-se no fato de que as crianças tencionam restaurar a horticultura da escola em comunhão com as demais crianças desta mesma instituição de ensino. Contudo, o trabalho “A participação infantil: uma abordagem emancipatória em contexto escolar” afigurou-se num propósito emancipatório das vozes das crianças, aspirou à criação de laços e parcerias, o respeito sobre a opinião do outro, a ajuda na conscientização dos seus direitos, no desenvolvimento de senso crítico e na união de ideias em prol de uma comunidade escolar mais agradável e significativa para o bem coletivo.

Keywords Children’s Rights, School, Child Participation, Emancipation.

abstract

Under a methodology that allowed the participation of children as protagonists of actions that contemplated, in a special way, the respect for the listening of their voices, opinions and actions related to their experiences in general, focusing with greater emphasis the coexistence in the environment School, the focus of this work was given. In this way, the methodology called participatory action-research was used with a group of 12 children from the 4th year of schooling, aged between 9 and 12 years old, coming from a Brazilian public school located in the State of Ceará. According to the current studies focused on children, based on their rights under the Children’s Rights Convention, it is understood, however, that among the three substance bases of their rights (protection, provision and participation), the less progress was observed in school participation in the political and social sphere. Although many authors defend that the school is a privileged space to contemplate aspects of sociability based on the exercise of citizenship and participation, however, it is perceived that the current reality of the same is still increasingly compromised with systemic regiments Imposed by determining organisms, accentuating the interest in statistical data from exhaustive external school examinations. Through this reality, this work aims to contribute to the production of knowledge related to the promotion of children's participation in a school context, valuing children as full social actors, highlighting their exercise of citizenship. We tried to use research tools privileged by discussion groups (oral techniques), photographs, drawings (techniques of visual characteristics) and written records and logbooks (written techniques). One of the positive focuses of this work was the fact that the children intend to restore the horticulture of the school in communion with the other children of this same educational institution. However, the work "Child participation: an emancipatory approach in a school context" appeared in an emancipatory purpose of children's voices, aspired to the creation of bonds and partnerships, respect for the opinion of the other, help in the awareness of their rights, in the development of critical sense and the union of ideas in favor of a more pleasant and significant school community for the collective good.

Abreviaturas e Siglas

CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CREA	Conselho Regional de Engenharia
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
FUNABEM	Fundação do Bem-Estar do Menor
GDF	Grupo de Discussão Focalizada
I-AP	Investigação-Ação Participativa.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico.
SESI	Serviço social da Industria
SI	Sociologia da Infância.
Spaece-Alfa	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará-Alfabetização.
TL	Turismo de Lazer
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

Í N D I C E

INTRODUÇÃO _____ 15

PARTE I

CAPÍTULO 1 – ROMPENDO PARADIGMAS: UM 'NOVO' OLHAR SOBRE A INFÂNCIA _____ 22

1.1 - Percurso do processo de (des) ocultação da infância_____ 22

1.2 - A infância em foco: avanços e conquistas_____ 24

1.3 - Contextualização sociohistórica da infância e da criança no Brasil_____ 28

CAPÍTULO 2 - ATRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS ENQUANTO SUJEITOS DE DIREITOS _____ 34

2.1 - Aspectos conceituais referentes ao contexto da participação infantil_____ 34

2.2 - A participação infantil como um fator de empoderamento das crianças: avanços e limitações___40

CAPÍTULO 3 - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: DOS DILEMAS À EMERGÊNCIA DE UMA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E EMANCIPATÓRIA _____ 43

3.1 - As implicações sobre a participação social e política das crianças em contexto escolar_____43

3.2 - Desafios e caminhos para a ação cidadã da criança em contexto escolar_____ 49

PARTE II

CAPÍTULO 4 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO SOCIAL _____ 57

4.1 - Caracterização do Estado do Ceará no âmbito geográfico-histórico-social_____ 57

4.1.1 - O município de Paraipaba e suas características peculiares_____ 58

4.1.2 - A instituição escolar em foco e suas especificidades históricas_____60

CAPÍTULO 5 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS._____ 65

5.1 - Das inquietações aos objetivos traçados_____ 65

5.2 - O método de Investigação-Ação Participativa (I-AP)_____67

5.3 - Técnicas e Instrumentos para a recolha de dados_____ 68

PARTE III

CAPÍTULO 6 – A PRÁTICA CIDADÃ COLABORATIVA EM CONTEXTO ESCOLAR _____ 75

6.1 - Entrada no terreno_____75

6.2 - As crianças como sujeitos protagonistas da ação investigativa_____77

6.3 - O tempo e o espaço como um ponto de partida na visão das crianças_____80

6.4 - O que sabes sobre mim? Tentem adivinhar!_____81

6.5 - Família em foco: a importância da família na visão das crianças_____83

6.6 - Rumo aos primeiros passos da investigação: Somos As Crianças Investigadoras!_____87

6.7 - Estreitando laços e fortalecendo o percurso investigativo das crianças 91

6.8 - Crianças e 'quebra cabeças' um agregado fundamental para a composição do todo: introdução ao assunto da Convenção dos Direitos da criança. 93

6.9 – O Olhar das crianças através das lentes fotográficas: O *PhotoVoice* 101

6.10 - A participação social e política das crianças no fomento de mudanças significativas em prol da comunidade escolar 107

6.11 - Emancipação das vozes das crianças em contexto escolar: suas ideias e desafios. 109

CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DA AÇÃO PARTICIPATIVA DAS CRIANÇAS: RELAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA 111

7.1 Norteamento referente aos níveis de participação - a escala de Hart 111

7.2 Resultados e reflexões das ações participativas das crianças de acordo com os níveis teóricos de participação infantil 113

7.2.1 Primeira etapa da ação investigativa: a identificação do grupo, contatos, convite, e contrato de investigação (atividades referentes aos itens 6.4 ao 6.7). 113

7.2.2 Segunda etapa da ação investigativa: definição do problema e do campo de observação no interior da escola (atividades referentes aos itens 6.8 ao 6.9). 115

7.2.3 Terceira etapa da ação investigativa: elaboração e apresentação de propostas de ação coletiva das Crianças Investigadoras (atividades referentes aos itens 6.10 ao 6.11). 116

7.3 Reflexões e perspectivas sobre a participação das Crianças Investigadoras 118

CAPÍTULO 8 – AS CRIANÇAS INVESTIGADORAS: DO ANONIMATO AO (RE)CONHECIMENTO DE POTENCIALIDADES PROMISSORAS 120

8.1 - Considerações finais 120

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 125

ANEXOS

ANEXO 01 - CALENDARIZAÇÃO DAS SESSÕES 134

ANEXO 02 – DIÁRIOS DE BORDO 136

ANEXO 03 – TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIOS CAPTADOS DURANTE AS SESSÕES DE *FOCUSGROUP* 153

ANEXO 04 – DESENHOS DAS CRIANÇAS DE ACORDO COM O TEMA: FAMÍLIA 164

ANEXO 05 – APRESENTAÇÕES EM *POWER POINT* (*SLIDES*) 166

Anexo 05.01 – As crianças investigadoras e seus apontamentos sobre a escola para a diretora 166

Anexo 05.02 – Apresentação das crianças investigadoras sobre o percurso investigativo: desafios e propostas para a comunidade escolar. 169

Figuras e Imagens

Fig. 01 – Mapa do Brasil e seus Estados 57
Fig. 02 – Mapa Estado do Ceará e o município de Paraipaba. 58
Fig. 03 – O cultivo do coco, principal atividade econômica da cidade de Paraipaba. 59
Fig. 04 – Localização e distância do município de Paraipaba em relação a capital. 60
Fig. 05 – Fachada da Escola Municipal Aldenor Pereira dos Santos. 60
Fig. 06 – O desejo em participar deste Projeto de Investigação. 79
Fig. 07 – Momento de explicação da dinâmica idealizada por uma das crianças. 82
Fig. 08 – A equipe no momento da execução da dinâmica. 82
Fig. 09 – O nome escrito da família. 84
Fig. 10 – Os desenhos das crianças representando as suas respectivas famílias. 86
Fig. 11 – Momento em que as crianças escolhem a ilustração para compor o crachá. 90
Fig. 12 – Resultado final do crachá de identificação das Crianças Investigadoras. 90
Fig. 13 – Momento em que as crianças assinam o Contrato de Investigação. 92
Fig. 14 – Momento final da sessão onde as crianças simbolizam a união do grupo. 92
Fig. 15 – A finalzação da montagem do "quebra –cabeça" da equipe dos meninos. 94
Fig. 16 – A finalzação da montagem do "quebra –cabeça" da equipe das meninas. 95
Fig. 17 – Momento em que os meninos inflam seus balões com suas cores preferidas. 96
Fig. 18 – Momento em que as meninas inflam seus balões com suas cores preferidas. 96
Fig. 19 – Momento da ação colaborativa das crianças no ato da leitura dos seus direitos. 97
Fig. 20 – Momento em que uma das crianças afixa um de seus direitos no cartaz. 100
Fig. 21 – Momento em que uma das crianças fotografa a entrada da horta de escola. 102
Fig. 22 – Momento em que uma das crianças fotografa o muro da escola. 103
Fig. 23 – Criança fotografa um espaço onde acontece a queima de lixo da escola. 103
Fig. 24 – Karoline fotografa o antigo "gira-gira" que fazia parte do parquinho da escola. 104
Fig. 25 – uma criança fotografa o escorregador do parquinho da escola. 105
Fig. 26 – uma criança fotografa um dos canteiros vazio da horta da escola. 105
Fig. 27 – O grupo apresentando as sugestões com a diretora da escola. 108
Fig. 28 – Apresentação das crianças Investigadoras para as demais crianças. 110
Fig. 29 – Representação da Escala de Hart em formato "escada". 111
Fig. 30 – Comprometimento do grupo em executar a revitalização da horta da escola. 124

Quadros

Quadro 01 – Turno da manhã na escola. 63
Quadro 02 – Turno da tarde na escola. 64
Quadro 03 – Nomes dos alunos que se interessaram em participar do projeto. 79
Quadro 04 – Resultado geral dos nomes, idades e atividades preferidadas das crianças. 83
Quadro 05 – As restantes crianças e as respectivas idades e atividades preferidas. 83

INTRODUÇÃO

Introdução

Estudos do quotidiano das crianças e suas peculiaridades tem vindo a assumir, particularmente desde a última metade do século XX, uma importância maior em diferentes domínios do conhecimento. A perplexidade perante a necessidade de um novo 'olhar', mais atento, mais genuíno acerca das crianças e dos modos pelos quais as podemos conhecer, emerge diante da constatação de que a criança teria sido por um longo tempo 'omitida' e 'ausente' na produção das suas próprias histórias, mundos sociais e culturais.

Entretanto, a realidade atual tem sido caracterizada por esforços advindos de movimentos sociais e bases teóricas a favor de uma urgência de mudança paradigmática pela qual considerava as crianças como objeto de intervenção, sem ação política, para uma perspectiva paradigmática que as considere como atores sociais, como sujeitos de direitos, aptos à participação cidadã nas questões que lhes dizem respeito, nomeadamente consagrados pela Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989.

Porém, Jeff (citado em Sarmento e Pinto, 1997) ressalta que entre as três bases de substância dos direitos da criança que são os de proteção, provisão e participação, "(...) aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância é, em particular, o da participação nas escolas" (p. 19)

O que motivou a escolha deste tema em questão prende-se com a minha experiência profissional como professora do ensino fundamental I, em perceber que a escola, primordialmente, direciona rotinas de atividades diárias com enfoque mais acentuado em interesses normativos, voltados a exames e dados estatísticos impostos por sistemas superiores organizados em rede. Neste sentido, fortaleceu-me o interesse em proporcionar um trabalho que permtissem as crianças a usufruirem da oportunidade de serem protagonistas de ações executadas no contexto escolar, no

intuito de, possivelmente, aflorar conhecimentos, despertar ideias, dar abertura à criatividade e de se sentirem empoderadas, de modo a encabeçar ações idealizadas por elas.

Assim sendo, emergiu o tema **"A participação infantil: uma abordagem emancipatória no ambiente escolar. "** Sob esta ótica, desenhou-se um trabalho pautado na linha de intervenção comunitária conduzido para e pelas crianças, assumindo como principal objetivo a valorização da sua participação, no sentido de fortalecer aspectos de autonomia como grupo social, a fim de fazer valer os seus direitos participativos, previstos pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, sobretudo, no contexto escolar, lugar onde passam uma parte significativa das suas vidas, sendo assim considerado um local dotado de um grande referencial de vivências à vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

> "A escola pode ser eleita como um lugar privilegiado para observação do grupo das crianças, já que se constitui como um importante contexto de interação para este grupo, assim como um agente de socialização muito significativo para a infância. As posições teóricas tradicionais, que apontam cronologicamente para o ambiente escolar como o segundo agente de socialização mais importante a seguir à família, podem observar-se à luz do contexto actual das vidas quotidianas de crianças e adultos, para verificar o grau de importância crescente que a instituição escolar tem vindo a representar para a infância" (Saramago, 2001, p.10).

Sob esta ótica se desenvolveu a presente investigação, ancorada numa abordagem teórico-metodológica, realizada no Brasil, especificamente no Estado do Ceará, localizado na região Nordeste do país. Dentre as suas 184 cidades cearenses, uma delas foi contemplada para a realização da então investigação, uma vez que a investigadora pertence a esta cidade interiorana cearense. Tal cidade do estado do Ceará chama-se Paraipaba, que possui lugarejos que também são chamados de distritos. A escola contemplada com a ação do presente trabalho chama-se Aldenor

Pereira dos Santos que fica situada em um dos seus distritos chamado Setor D-2, situada a 100 km de Fortaleza, capital do Estado do Ceará.

O trabalho tem como metodologia o amparo da investigação-acção participativa e foi desenvolvido em comunhão com 12 crianças contituídas por 6 meninas e 6 meninos, com idades compreendidas entre 9 e 12 anos, alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade do período matutino da escola supracitada. Como característica inicial desta dissertação, primeiramente, fundou-se, no respeito em relação à escuta cautelosa e atenciosa sobre os diversos assuntos, pelos quais as crianças naturalmente quiseram expor. E a, cada sequência dos encontros, ia havendo uma aproximação mais significativa, cujos assuntos foram começando a ganhar novos contornos e direcionamentos, tomando como suporte de sustentação, assuntos que faziam sentido pra elas. Nesta pespectiva, os nossos encontros eram regados de debates, propostas, ideias e decisões que, de forma acordada, ia sendo traçada em comunhão com o grupo.

Os assuntos que expontaneamente fluíam advindos das crianças eram vinculados às suas vivências, tanto fora da escola, como durante o período em que permaneciam nela. Perceptivelmente, elas sempre direcionavam os assuntos com maior consistentência, envolvento a escola; expressando seus contentamentos com algumas coisas que, na visão delas, eram positivas, entretanto, não conseguiam esconder, de forma alguma, as insatisfações de diversos assuntos que assolavam o seu atual ambiente escolar.

Estas ações dialógicas, preliminares, foram fundamentais para emergir assuntos que seriam de extrema imporância para o desenvolvimento e consistência ao longo deste trabalho, propiciando a aproximação e a confiança das crianças com a investigadora, bem como a consolidação das competências necessárias que, ao longo dos nossos encontros, iam sendo aprimoradas. Logo se perceberam aspectos iniciais de positividade em relação às transformações das crianças para um novo patamar preconizado pela autoconfiança, afirmando-as cada vez mais como crianças cidadãs activas na escola.

No que concerne à estrutura do presente documento apresenta-se o percurso teórico que serviu de base à construção do conhecimento da realidade e à concepção e desenvolvimento do trabalho.

Assim, como ponto de partida, no Capítulo 1 são evidenciados fatores históricos relacionados às questões de invisibilidade da infância demarcadas pelo descaso e pela atenção ao seu entorno; por conseguinte, são evidenciados assuntos que abordam mudanças significativas, contribuindo para os aspectos de visibilidade e o fortalecimento da infância, com vistas ao reconhecimento de pertencerem a um grupo social, amparados por pressupostos da Sociologia da Infância, bem como melhorias atreladas aos aspectos do advento da industrialização e, principalmente, a promulgação dos Direitos da Criança. E, em seguida, é referenciado assuntos históricos, voltados à infância no Brasil, uma vez que a presente pesquisa se desenvolveu em solo brasileiro.

O Capítulo 2 é dedicado à atribuição das crianças, enquanto sujeitos de direitos, dando destaque aos aspectos vinculados às questões conceituais sobre a participação infantil. Mediante a este embasamento, sustentado por tais conceitos, é referenciada diversas barreiras e entraves que, ainda, prejudicam o exercício efetivo de participação das crianças, entretanto, também, são enaltecidas diversas formas de contribuições que podem favorecer a valorização relacionada ao seu empoderamento, reforçando a capacidade de atuação das crianças como atores sociais.

O Capítulo 3 compõe o processo de institucionalização da infância, dando destaque às implicações sobre o processo de participação política e social na escola, entretanto, são enaltecidos desafios e caminhos que possam contribuir por uma participação cidadã mais ativa das crianças em contexto escolar.

O Capítulo 4 se ocupa em situar o leitor sobre o contexto do espaço onde foi realizada a investigação e intervenção (Brasil, Ceará, Paraipaba, Setor D2, - Escola Aldenor Pereira dos Santos)

O Capítulo 5 é dedicado às orientações metodológicas utilizadas no processo de pesquisa que se trata da metodologia investigação-ação participativa. Neste capítulo, é justificada a razão da utilização metodológica, assim como as técnicas e os seus respectivos procedimentos. A investigação-ação-participativa tem como foco primordial o estudo vinculado a uma maneira de dar voz aos sujeitos e estimular aspectos de empoderamento, neste caso, as crianças, que contribuíram significativamente para a construção deste trabalho investigativo.

O Capítulo 6 é constituído de todo o processo de descrição e análise no que se refere à evolução atuante do grupo participante (Crianças Investigadoras), com seus respectivos complementos que se encontram em anexos na parte final do trabalho.

O Capítulo 7 é dedicado à retomada do assunto teórico sobre a participação infantil no intuito de fazer uma análise entre o processo evolutivo do trabalho empírico realizado com e pelas crianças, de acordo com os níveis de participação idealizados por Hart (a escala de Hart).

Por fim, no Capítulo 8 são apresentadas as considerações pertinentes ao final deste processo investigativo, evidenciando as aprendizagens, os desafios e as perspectivas futuras, bem como o efeito das ações que foram consolidadas ao longo do processo, resultando em algumas mudanças positivas. A conclusão integra uma discussão /reflexão sumária dos resultados já analisados

Em anexo, encontra-se um bloco de complementos contendo um volume que inclui os diários de bordo e partes dos descritivos das sessões realizadas, com o intuito de enriquecer o conhecimento no que se refere aos detalhes das sessões. Estes elementos favorece-nos a compreensão sobre os passos dados no desenvolvimento de cada ação.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Rompendo paradigmas: um 'novo' olhar sobre a infância

"Só é possível ensinar uma criança a amar, amando-a"
Johann Goethe

1.1 - Percurso do processo de (des) ocultação da infância

Mudanças e transformações sempre fizeram parte dos aspectos evolutivos da humanidade e, neste sentido, o conceito de infância também sofreu alterações ao longo do tempo, entretanto Muller (2008) salienta que, independentemente das diversas concepções que foram surgindo a cerca deste assunto, o fato é que as crianças sempre existiram. No entanto, a concepção de infância foi sendo consolidada de acordo com as transformações que foram ocorrendo na sociedade, de acordo com a visão de família, com a educação, com os contextos socioeconômicos e com as correntes filosóficos (Cohn, 2005).

Sob esta ótica, Sarmento (2004) referencia que, "paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos da geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio" (p. 06).

No famoso estudo iconográfico do historiador francês Phillipe Ariès (1981) é referenciado que, durante parte da Idade Média, as crianças eram vistas como meros seres biológicos sem estatuto social nem autonomia. Estes estudos representam um marco histórico sobre a infância. De acordo com as análises deste investigador, constatou-se que até a Idade Média a criança era concebida como um adulto em miniatura, elas trabalhavam, se alimentavam, se divertiam e dormiam junto com os adultos.

Na Idade Média, existia uma alta taxa de mortalidade infantil e, para as crianças pequenas, não havia função social antes de trabalharem. Aquelas que eram assoladas pela pobreza, com pouco tempo de crescidas, eram inseridas no mundo do trabalho, não existindo a diferenciação entre crianças e adultos. Já as crianças consideradas nobres tinham seus próprios educadores e eram enxergadas como miniaturas dos adultos e direcionadas para serem educadas, almejando um bom futuro de acordo com a transição para a vida adulta (Andrade, 2009).

Neste sentido, a história da infância acentua um silêncio histórico dotado de uma ausência de problematização sobre essa categoria, não porque as crianças não existissem, mas, porque, do período da Antiguidade à Idade Moderna, "não havia esta prática discursiva a que hoje chamamos infância, tão pouco esta figura social e cultural chamada 'criança`" (Corazza, 2002, p. 81).

Somente a partir do século XVI e XVII foi que a ideia de infância que temos na atualidade passou a se consolidar, entretanto, embora não existisse um sentimento de infância, isso não significava que as crianças eram desamparadas, maltratadas ou negligenciadas; o que de fato ocorria, era que por volta dos sete anos a criança não dependia tanto dos cuidados de sua mãe, logo, passava a se integrar nas vivências dos adultos (Sarmento & Marques, 2006).

O século XVII foi um período caracterizado por uma das mudanças mais expressivas na vida das crianças, que começaram a apresentar um lugar de destaque no âmbito familiar, sendo percepcionadas pelos seus atributos ligados aos aspectos de delicadeza e graciosidade. Este novo olhar favoreceu a potencialidade dos laços afetivos, proporcionando contentamento com distrações e bem-estar para os adultos, emergindo um novo sentimento de infância (Ariès, 1981).

A atribuição de novas mudanças também foi evidenciada por meio do surgimento de novos métodos no que se refere aos cuidados e a educação das crianças que, até então, ocupavam um lugar de invisibilidade nas atitudes comportamentais das famílias. É válido ressaltar que até o século XV a educação ficava a cargo das famílias,

cujo objetivo maior centrava-se na formação de adultos com ênfase na aquisição da capacidade de formarem novas famílias, por meio da transmissão dos valores, bens e cultura. Com a introdução da escolarização, a família começa a ter uma nova visão da criança, transferindo-a para o centro das atenções no contexto familiar (Sá & Sottomayor, 2008).

Nesta perspectiva, a infância começa a ser alvo de destaque na sociedade, tendo enfoque como objeto de estudo, consolidando-se um percurso ao longo dos séculos em diferentes imagens sociais que as representam (Sarmento, 2006). Sob esta ótica, a criança passou a ser vista como um não adulto, atendendo à ausência das características que definem um ser humano 'completo', pois era considerada um ser não-falante, sem razão, com ausência de compreensão ou juízo, limitado, incompleto e inferior.

Em conformidade com o percurso de mudança de paradigma em relação à 'visão' sobre as crianças, Sarmento (2004) enfatiza que a "construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representação sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças" (Sarmento, 2004, p. 11).

1.2 - A infância em foco: avanços e conquistas

Para que uma ideia como a de infância se torne concreta é necessário que haja alterações no mundo adulto. E esta mudança não deve ser apenas de considerável magnitude, mas, também, de natureza especial (Postman, 2006).

As questões relacionadas à infância constituíam uma linha de invisibilidade no que concerne à atenção focalizada diretamente a este grupo. No âmbito das investigações sobre a infância, geralmente eram partes constituintes de outros objetos de estudo, especialmente a família, ou seja, a infância não era compreendida como uma

categoria passível de estudo. Em meados dos anos 80 do século passado, emergiu um novo campo de estudo denominado Sociologia da Infância, esta nova concepção esteve, em partes, ligada ao rompimento com as clássicas teorias de socialização, tanto no que diz respeito ao conceito e socialização bem como nas concepções de 'sujeito social' e de sociedade (Dias, 2012).

Somente a partir da década de 90 do século XX, as pesquisas sobre as crianças ultrapassaram os limites tradicionais das investigações médicas, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, possibilitando estudos nos quais a infância era concebida como um fenômeno e uma categoria social passível de análise (Sarmento & Pinto, 1997).

O processo de industrialização contribuiu para o fomento de consolidação do sentimento de infância acompanhados pelas transformações nas funções da família, bem como a valorização das crianças no seio familiar. Em grupos mais escolarizados, as crianças começam a tornar-se o centro das atenções com relação ao afeto de foro privilegiado.

Outra forte potencialidade para consolidar a posição social da criança, contribuindo para o seu amparo legal, foi a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, cuja lei foi adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 20 de novembro de 1989 (UNICEF, 2004). Tal documento consiste num tratado a nível mundial que preconiza a proteção integral às crianças em todos os âmbitos da sua vida. A partir deste propósito, os países elaboraram leis e agendas políticas da infância, visando assegurar estes direitos, havendo no ocidente, contudo, um paradoxo, visto que é atribuído a criança um futuro próspero sendo que ela vivencia um presente de opressão (Sarmento & Pinto, 1997).

Sob este enfoque Sarmento, Fernandes & Tomás, (2007) referem que,

> "Os direitos da criança representam, do ponto de vista simbólico, um dos maiores episódios de luta e reivindicação a favor de um dos grupos sociais

> mais vulneráveis e excluídos da história da humanidade. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação" (Sarmento, Fernandes & Tomás, 2007, pp. 191-192).

Neste sentido, Gaitán e Liebel (2011) sublinham que a conquista referente aos direitos das crianças não pode ser limitada a uma conquista europeia, nem entender que esta se limitou aos últimos 250 anos, uma vez que, sendo a criança um bem digno de ser respeitado e protegido, deve possuir seus direitos salvaguardados ao longo dos tempos. Em conformidade com este aspecto, os direitos designados à CDC encontram-se organizados em três categorias: direitos de provisão, direitos de proteção e direitos de participação (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003; UNICEF, 2004).

Direitos provisão: os direitos integrados a esta categoria têm como propósito comum que todas as crianças tenham acesso à educação, à saúde, à cultura, à segurança social e a todas as condições dignas de vida conferidas a um ser humano.

Direitos de proteção: a este são integrados à proteção das crianças contra os maus tratos, discriminação racial, sexual ou religiosa, contra a exploração económica e sexual, estando presentes sempre que estas se encontrem privadas ou limitadas dos seus direitos.

Direitos de participação: os direitos que são conferidos a esta categorização estão relacionados com o direito de acesso à informação, bem como o direito de expressão da opinião e da livre tomada de decisões em seu benefício.

A CDC propunha delegar direitos igualitários a todas as crianças do mundo, entretanto, percebe-se que, de acordo com as múltiplas infâncias existentes, tal processo não se aplica. Sobre essa questão, "(...) o conceito de infância, contrariamente

ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogénea e de significado óbvio" (Pinto, 1999, p. 63).

Deste modo, as condições sociais nas quais vivem as crianças configuram-se como o principal fator de heterogeneidade, sendo que elas estão distribuídas na estrutura social de acordo com a sua etnia, gênero, classe social e cultura (Sarmento & Pinto, 1997).

Por muito tempo, a infância foi tida como 'ser em devir', aquele que ainda não é e, nesta transitoriedade, a complexidade da realidade social da criança foi anulada, havendo uma marginalização da concepção da ideia ou imagem da infância, que tem sofrido um processo de ocultação, decorrente de concepções construídas ao longo da história sobre as crianças, bem como o modo como elas foram inscritas nas imagens sociais (Sarmento, 2006).

O surgimento de uma ciência preocupada com a infância e com as questões que permeiam esta realidade social potencializou um enfoque diferencial e mais cauteloso. Assim "a sociologia da infância propõe uma diferenciação analítica do seu objeto de estudo: as crianças são, portanto, atores sociais, enquanto que a infância é compreendida como categoria social de tipo geracional" (Dias, 2012, p. 70).

> "A sociologia da infância, enquanto investigação desenvolvida em torno da atribuição de visibilidade sociológica às vozes e aos olhares das crianças, tem testemunhado a existência de identidades fortemente edificadas sobre as bases da importância dos mundos sociais vividos e dos contextos de interação entre pares " (Saramago, 2005, pp. 10-11).

No entanto, as mudanças ocorridas na normatização da infância ao longo da segunda modernidade refletem o efeito da institucionalização social, tais questões vêm ao encontro das propostas das Ciências Sociais, em especial da sociologia da infância. O reconhecimento da heterogeneidade e pluralidade das infâncias tem como ponto

positivo a relativização do modelo hegemônico vigente, porém, por outro lado, minimiza o 'peso' das desigualdades entre as crianças (Sarmento & Marchi, 2008).

O século XX é demarcado por um processo de reestruturação deste grupo, dando lugar a uma nova concepção sobre a infância, tanto no cuidado como na valorização da criança, de modo a ganhar espaço a nível social, passando bem como notoriedade, passando a ser respeitada, assistida, educada e acompanhada ao longo de todo o seu crescimento (Alfageme et al., 2003).

Por conseguinte, a concepção de infância permeia na atualidade uma perspectiva da criança como um sujeito ativo na sociedade, dotado de capacidade em decidir, escolher, pensar e sentir, assumindo a importância de a respeitar e proteger, tendo como foco norteador os seus interesses, os seus desejos e as suas necessidades, pautados nos seus direitos, em prol do enaltecimento do seu empoderamento em busca de desenvolvimento e de força em defesa do bem comum.

1.3 - Contextualização sociohistórica da infância e da criança no Brasil

A infância no Brasil possui características demarcadas por um longo percurso de reconhecimento da categoria social da infância, implicando numa tarefa complexa, reportando, assim a necessidade de retomar aspectos da sua própria história. De acordo com registros históricos, quando as embarcações portuguesas ancoraram em 1500 em solo brasileiro, houve um contato diversificado, contando com as crianças portuguesas e com as crianças indígenas já existentes no país, em sequência, vieram as crianças africanas, trazidas para o Brasil com seus respectivos pais escravos e, com o passar do tempo, os filhos de escravos com portugueses nasceram em solo brasileiro (Abreu, 2008).

A característica histórica da criança brasileira é constituída no âmbito de mudanças societárias, afigurando-se em múltiplas vivências da infância de acordo com o pertencimento racial, social e de gênero (Gouvêa, 2003).

Ainda sobre questões fortemente históricas, a presença dos jesuítas no país contribuiu para a formação de distintas infâncias, ocorrendo uma diferenciação nos projetos educativos, que idealizaram a infância como um momento de "iluminação e revelação através do projeto salvífico[1]" (Priori, 1998, p.15). Este trabalho significou para as crianças um momento desafiador, tendo em conta a submissão pela qual tiveram que enfrentar, o que resultou em um processo de aculturação.

A história da criança negra escrava teve o seu processo demarcado pelo trabalho mesmo antes de atingir os sete anos de idade; no entanto, a criança branca elitizada tinha a sua ocupação ancorada nos estudos. Dessa maneira, a raça, a classe social e a etnia foram fatores determinantes, afigurando-se em múltiplas formas de vivência relacionada ao contexto infantil, não existindo, "portanto, a infância enquanto categoria universal, e nem a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança em uma mesma cultura" (Gouvêa, 2003, p.16).

Os padres jesuítas tinham a responsabilidade de assegurar a educação das crianças, tendo como principal objetivo 'educar para fé católica', 'educar para a submissão'. A catequese teve o seu processo de iniciação destinada à população adulta, entretanto, os padres jesuítas não conseguiram obter bons resultados e, com isso, tomaram a iniciativa de destinar os ensinamentos à população infantil (os curumins[2], os autóctones[3] e os órfãos portugueses), a proposta de aprendizado era pautada nos rudimentos da fé e da escrita. Entretanto, um dos maiores entraves enfrentados pelos jesuítas prendeu-se com a transição entre a fase do ser criança para a adolescência, pois esta fase era fomentada pelo encontro com sua cultura, raízes e povo (Farias, 2011).

---

[1] Projeto salvífico - Processo de aculturação pelos jesuítas às crianças nativas do Brasil.

[2] Curumins – são chamadas as crianças indígenas no Brasil.

[3] Autóctones - aborígene, indígena, silvícola, nativo.

A sociedade brasileira, após o período de colonização, começou a entrar numa fase de organização socioeconômica com base na agricultura, no sistema escravocrata e na família cimentada pela estabilidade patriarcal. Neste sentido, a relação familiar nessa sociedade foi constituindo-se por um " (...) sistema piramidal: o homem, o pai, o chefe está no topo, sendo-lhe atribuída uma autoridade inflexível" (Farias, 2011, p. 49).

Durante esse período, até por volta do século XVII, observa-se na concepção de infância uma postura dos pais e de toda a comunidade de considerar os meninos de nove ou dez anos como 'homenzinhos', o que poderia ser percebido pelas suas características físicas, nas vestimentas e nos costumes, esperando dessas crianças uma postura de gente grande (Freyre, 1992).

A partir do fortalecimento industrial, sobretudo durante o século XVIII, a condição da infância pobre começou a ter um foco mais expressivo. Assim, surgiram, no Brasil, as primeiras fontes de apoio às crianças abandonadas, abrigadas pelas Santas Casas de Misericórdias. As cidades mais desenvolvidas como Salvador em 1726, Rio de Janeiro em 1738, Recife em 1789 e ainda São Paulo em 1825, foram as primeiras cidades a serem contempladas com esta ação de amparo, posteriormente foram ampliando este feito em outas cidades do país (Silva, 2012).

A situação da infância no Brasil no século XIX teve uma fase obscura, considerando que sobreviver era uma tarefa difícil para a maioria da população tanto no Império como na República, uma vez que as crianças vivenciavam uma realidade caracterizada pela pobreza, abandonos e maus-tratos. Neste sentido, (Passetti, 2000) ressalta que elas "viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que se avolumavam e que as impeliam para a criminalidade tornando-se em pouco tempo, delinquentes" (p. 348).

Após este longo período de vivência desta realidade permeada pelo descaso, a infância, em 1927, passou a ter notoriedade no amparo legal, com o código de menores que tinha o objetivo de resgatar as crianças abandonadas das ruas, a fim de conter, também, a crescente criminalidade em que se envolviam para sobreviver. Com o golpe

militar de 1964, a infância abandonada passou a ser analisada como fator para o subdesenvolvimento. O governo deste período tinha a intenção de tornar o país uma das potências mundiais e, para isso, criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) (Lage & Rosa, 2011).

Esta Fundação foi criada em dezembro de 1964, com o intuito de reprimir, corrigir e integrar os menores desviantes, visto que significavam riscos para a ordem pública, e eram exatamente estas situações de risco que se queria combater. Entretanto, o interesse do Estado não estava vinculado somente à 'questão do menor' com o objetivo de manter a ordem e a segurança do país, mas também, visava aspectos de desenvolvimento, utilizando da política do 'menor' para a promoção da propaganda do regime (Frontana, 1999).

Por um longo período, a infância não foi enaltecida como um momento especial, os cuidados e o afeto para o desenvolvimento humano eram quase inexistes. Como as crianças eram retratadas como adultos em miniatura, desde a tenra idade, eram orientadas para o trabalho, para o ensino, bem como ações vinculadas ao adestramento físico e moral, restando-lhes um tempo muito restrito para a execução de atividades associadas ao riso e à brincadeira. Somente nos finais do século XIX, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, é que houve uma maior percepção e entendimento sobre a infância no Brasil (Del Priore, 2008).

Nesta perspectiva, a infância e a adolescência no Brasil começaram a usufruir de uma nova postura, amparadas pela criação da lei n° 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta nova lei contribuiu significativamente para combater fatores de exclusão aplicados anteriormente à infância. "O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) trouxe, com sua concepção, uma nova forma de tratar as políticas direcionadas à infância e a adolescência no Brasil. " (Brasil-País, 2010, p. 7).

Em setembro de 2007, foi promulgada a Lei nº. 11.525, que acrescenta o § 5º ao art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), posicionando a obrigatoriedade no que se refere à inclusão do conteúdo e de materiais didáticos voltados aos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Assim sendo, a base de condução é amparada pelas bases sustentadoras do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesta perspectiva, Mattioli & Oliveira (2012) defendem que a instituição escolar possui como função social a transmissão do conhecimento socialmente produzido, porém, não se limita apenas ao simples repasse de saberes e conhecimentos historicamente acumulados. Sob este enfoque, foi aprovada uma lei voltada para a inclusão de ordem cidadã e democrática no ambiente escolar.

> "A proposta da Lei nº 11.525/2007, no que se refere à inclusão dos direitos da criança e do adolescente no currículo formal, pretende iniciar os educandos em uma vivência de cidadania e de ordem democrática já no espaço escolar. O direcionamento do processo educacional deve estar voltado à formação da criança e do adolescente para o exercício da cidadania, fundamento este encontrado no artigo 1º da Constituição Federal e no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996)" (p. 9)

Como contagem de avanços, foi inaugurada, em 1988, por meio da Constituição Federal Brasileira, o Estado democrático como uma base conceptiva na participação relacionada à elaboração e à gestão das políticas sociais, bem como uma forma de ser conduzido o seu atendimento, tendo como suplemento de base as concepções assistencialistas do Estado, visando a condição de direito e exercício da cidadania. O ECA foi criado baseado em princípios democráticos e valores condizentes aos direitos humanos, voltado ao reconhecimento da criança e do adolescente como foco absoluto da nação (Silva et al., 2012).

A escola é apontada como sendo um apoio fundamental na composição eficiente de um sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, pois configura-se

como um espaço propício para a identificação de casos relacionados com o descumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Para além deste apontamento, dispõe, também, de favorecimentos necessários para a realização de um trabalho que vai de encontro ao exercício da cidadania e da consciência democrática que, por sua vez assume como fatores de prevenção (Silva et al., 2012).

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) está pautada na elaboração de leis sobre seus deveres e principalmente seus direitos, tendo como base o cumprimento da ética e da moral da sociedade. Esta elaboração está vinculada a uma imposição internacional, delegando a legislação brasileira a se aproximar de orientações que o permitam corresponder a orientações internacionais. Deste modo, uma das críticas da legislação peculiar do ECA tem a ver com o fator cultural e o contexto em que estas orientações foram criadas, bem como o fato de que esta pode se distanciar do contexto brasileiro (Lage & Rosa, 2011).

Apesar de se observar um avanço direcionado ao reconhecimento da infância como uma categoria diferenciada do adulto no Brasil, percebe-se que este fator sinaliza, ainda, a existência de um processo demarcado por um longo percurso de consolidação, apresentando indícios de que as crianças, representadas como sujeitos de direitos, tiveram uma força mais expressiva somente a partir do século XX, mas que ainda apresenta a necessidade de melhorias para o fortalecimento de efeitos mais consistentes relacionados aos seus direitos.

Capítulo 2 - Atribuições da participação das crianças enquanto sujeitos de direitos

"Criadores aprendem o que desejam aprender.
Não sabemos quanta liberdade de criação é morta nas salas de aulas"
Alexander S. Neill

2.1 - Aspectos conceituais referentes ao contexto da participação infantil

Atualmente, quando se fala de participação, pensa-se sempre em projetos e modelos que se estabelecem com as crianças. Entretanto, a participação, em primeiro lugar, tem a ver com a vida quotidiana, uma vez que os seres humanos são seres sociais. Desta forma, todas as pessoas fazem parte da vida social, independentemente da sua idade. Em relação à participação existe um consenso de que esta não deve ser utilizada somente no sentido formal, mas também em todas as ocasiões da sociedade, ou seja, a nível público, privado, individual ou coletivo. A participação não só pode ter inúmeras formas, como também ter uma grande quantidade de significados diferentes, tanto para a pessoa individual quanto para as pessoas em torno da sociedade no seu conjunto (Gaitán & Liebel, 2011).

Graças à ampla difusão da Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil ganhou certa força de atuação. Não há organizações ou institutos que trabalhem com os Direitos da Criança sem ressaltarem a sua importância. De fato, existe uma grande variedade de definições sobre o que é a participação e os seus objetivos, mas o essencial é que a participação ajude a criar condições de emancipação e autonomia dos sujeitos para atingir uma maior equidade e justiça social.

Entretanto, a busca pelo entendimento acerca da interação relacionada entre os adultos e as crianças gerou um fator de análise sobre a avaliação em torno da autenticidade da participação por parte da criança. Neste sentido, emergiu um foco de estudo de vários autores, ao longo dos anos, resultando num modelo classificatório

sobre os níveis de participação da criança. Desta forma, surgiram, provenientes desta análise, diferentes concepções de participação infantil.

a) **Níveis de participação**:

Não só existem diferentes conceitos de participação e diferentes interesses, mas também diferentes níveis. Assim podemos distinguir entre a participação a nível pessoal ou privado, bem como a participação a nível público ou político. A primeira diz respeito aos processos de decisão e aos assuntos pessoais, como, por exemplo, a organização da própria vida ou a conduta de consumo em relação a determinados produtos. A segunda tem a ver com as decisões coletivas. Há, ainda, outra forma de distinção, que é transversal e está relacionada com os direitos de participação. Podemos distinguir três tipos de participação:

- A participação que serve, sobretudo, para cumprir com as exigências dadas e reproduzir o existente. Esta dimensão da participação não é necessariamente passiva e consiste no fato do sujeito ativo "entrar ao serviço de", por exemplo, as pessoas contribuírem ativamente para a comercialização da sua força de atuação. Pensando nas crianças e jovens, falaríamos de espaços sociais destinados ao debate de assuntos que normalmente são exclusivamente predestinados aos adultos;

- A participação com o fim principal da autorrealização. Esta dimensão da participação surge para os sujeitos desviarem a sua atenção dos assuntos públicos. Também é possível que o próprio sujeito eleja os seus próprios interesses e a forma de organizar a sua vida o mais agradável possível para si. No caso das crianças e jovens, este tipo de participação se traduz na criação de espaços próprios para a autogestão, como ,por exemplo, centros juvenis, criando-se assim culturas infantis e juvenis autónomas;

- E a participação que aponta para a transformação do contexto. Este nível de participação envolve os indivíduos, as organizações, a comunidade e

> a sociedade no seu conjunto e pode entender-se como a participação que influencia a política nas decisões coletivas sobre os assuntos públicos (Hart, 2007, como citado em Gaitán & Liebel 2011, p. 115).

b) **Graus de participação**:

O primeiro autor a estabelecer graus de participação foi Roger Hart em 1992, distinguindo8 níveis de participação das crianças e jovens:

1. Manipulação;
2. Decoração;
3. Participação simbólica;
4. Atribuídos, mas informados;
5. Consultados e informados;
6. Iniciativa de adultos, decisões compartilhadas com as crianças;
7. Iniciada e dirigida pelas crianças;
8. A iniciativa parte das crianças, os adultos apoiam as decisões.

Segundo o mesmo autor, nos níveis de 1 a 3 trata-se de uma pseudoparticipação. A verdadeira participação começa com o nível 4 e a genuína participação acontece só no nível 8.

> "A verdadeira participação começa quando se respeita as meninas e os meninos como iguais (…) os informam antes de fazer algo com eles em seu nome. No mínimo as crianças têm que compreender de que se trata, têm de estar informados sobre quem toma as decisões e devem desempenhar um papel significativo (e não só decorativo) no processo, tendo a possibilidade, de uma vez devidamente informados, decidir por sua própria vontade se querem participar ou não" (Gaitán & Liebel, 2011, p. 115).

Mais tarde, em 1995, Richard Schröder reestruturou a escala de participação de Hart para 9 níveis:

1. Determinação de outros;
2. Decoração;
3. Participação álibi;
4. Participação tolerada
5. Participação em que se atribuem papeis, mas informando as pessoas;
6. Coerção;
7. Codeterminação;
8. Autodeterminação e
9. Autonomia.

No nível 7, codeterminação, a iniciativa parte das pessoas adultas, mas as decisões são tomadas em conjunto com as crianças. No Nível 8, na autodeterminação, trata-se de projetos iniciados pelas próprias crianças, cuja organização participam também adultos. Para poder falar de autonomia, as crianças devem ter plena liberdade de resolução como grupo e a decisão de recorrer a pessoas adultas (Shoröder, 1995, citado por Gaitán & Liebel, 2011).

Em 2001, Gerison Landsdown propõe uma trilogia de níveis de participação: 1. Processos consultivos, organizados por pessoas adultas com a finalidade de obter informação das crianças, 2. Iniciativas participativas que permitem às crianças estarem envolvidas no desenvolvimento de medidas, 3. Projetos autopromovidos, com o intuito das crianças determinarem os seus próprios objetivos e tomarem as suas próprias iniciativas (Gaitán & Liebel, 2011).

As diferenças mais importantes entre as tipologias que acabamos de ver estão na maneira como concebem os níveis mais altos de participação. Para Hart, o nível mais alto de participação acontece quando as pessoas adultas apoiam os objetivos das crianças. Ao passo que, para Schröder e Lansdown, o nível mais alto de participação acontece quando são as próprias crianças a tomarem as suas próprias decisões. As tipologias que estabelecem diferentes graus de participação entre as crianças giram em torno das relações de poder entre elas e os adultos a fim de favorecer as crianças. O principal valor destas tipologias é a sua simplicidade (Idem, 2011).

Outra forma de distinguir as diferentes intensidades e tipos de participação é falar da participação direta e indireta. A primeira diz respeito às ações e projetos em que as próprias crianças são a voz principal e que lutam por um determinado objetivo. A segunda refere-se às ações e projetos em que as pessoas adultas atuam em representação das crianças. Para além da participação direta e indireta, há também a participação representativa ou parlamentar (por exemplo, parlamentos infantis ou juvenis) e formas abertas de participação vinculadas em certos projetos tais como, atividades temáticas (Idem, 2011).

De acordo com Knauer *et al,* (2004) todas estas distinções não nos oferecem mais do que apenas uma orientação de forma geral, uma vez que nos dizem muito pouco acerca das relações de poder, muitas vezes sutis em relação aos procedimentos de investigação (Gaitán & Liebel, 2011).

c) Áreas da Participação infantil:

O objetivo da participação infantil é superar os enfoques de intervenção 'autoritários' e 'paternalistas' de forma a atingir práticas mais igualitárias e democráticas. Tanto nos projetos *Child Rights Programming* como também em outros programas de desenvolvimento baseados nos direitos das crianças podem-se identificar três formas de participação: a autorrepresentação, a consulta, e a defensória.

A autorrepresentação vai desde as representações de participação de teatro de rua, à publicação de testemunhos sobre programas culturais em que as crianças apresentam danças e canções sobre a sua cultura.

A consulta acontece quando as crianças são consultadas através de votações ou entrevistas para o planejamento de programas ou projetos. Dentro da participação defensória, também podemos considerar quando se convida as crianças a participarem em eventos nacionais ou internacionais.

E, por último, de uma maneira geral, considera-se que a participação infantil é especialmente desejável em áreas relevantes para a cooperação para o desenvolvimento e para a aprendizagem defensória que pode ser produzida através de vídeos ou revistas em que as crianças apresentam os seus pontos de vista e opiniões. (Gaitán & Liebel, 2011).

Todas estas formas de participação têm em comum o fato de considerarem as crianças como informantes, considerando que o conhecimento profissional dos adultos é insuficiente e parcial. Desta maneira, pretende-se transmitir às crianças uma melhor compreensão das situações que os adultos pretendem aprender com elas (idem, 2011).

d) **Vantagens da participação**:

Na perspectiva de White e Choudhury (2008), citado em Gaitán & Liebel (2011), existem cinco vantagens em envolver as crianças na participação:

- Primeiro, envolver um grupo de crianças é a única forma de garantir um desenvolvimento adequado e sustentável de um projeto;
- Segundo, quando as crianças falam sobre si mesmas o impacto é muito maior do que quando o mesmo argumento é dito por adultos;
- Terceiro, tanto as crianças como os adultos têm o direito de falar e dar a sua opinião sobre os assuntos que as/os preocupa;
- Quarto, a participação faz com que as crianças desenvolvam a sua autoestima e as suas capacidades;
- Quinto a participação fortalece a própria posição do grupo e o seu empoderamento.

Mediante ao apontamento conceitual supracitado, há de se ter atenção de que "não devemos reduzir a participação das crianças a um conjunto de procedimentos formais ou graus de participação apenas para legitimar um princípio ou procedimento jurídico. " (Tomás, 2007, p. 60)

2.2 - A participação infantil como um fator de empoderamento das crianças: avanços e limitações

No que concerne ao conceito de participação hegemônica, esta, por muito tempo, centrava a sua focalização no adulto, objetivando uma intervenção de cima para baixo, ou seja, dos adultos para as crianças. Tal conceito teve a sua dominação compreendida até a década de 90 do século XX (Tomás, 2007).

Entretanto, Tomás e Gama (2011) referenciam que o paradigma defensor dos direitos conferido às crianças como atores sociais tem vindo a assumir uma posição de destaque nas duas últimas décadas proveniente de reforços de posições teóricas e da ação atuante de movimentos sociais, em que estes postulam a ideia de que a infância compreende a um grupo apto de plena capacidade à participação social, sendo assim detentores de ideias próprias.

Os defensores de tal paradigma anteriormente mencionados têm seus pilares amparados pela CDC de 1989, em que é realçado, especificamente, no artigo 12º o seguinte direito:

> [...] Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade [...] (p. 07)

Trilla e Novella (2001) sublinham a CDC como sendo o primeiro documento, em que se reconhece, de forma explícita e clara, o protagonismo da criança, bem como o seu potencial de participar na sociedade e de exercer determinados direitos civis e políticos. Nesta perspectiva, a participação das crianças representa uma condição absoluta para o feito efetivo do discurso que alavanca os seus direitos. Deste modo, a viabilização dos direitos de participação assume-se como um empoderamento para assentar a ideia da criança como sujeito de direitos (Tomás & Gama, 2011).

Porém, a tomada de consciência e a efetivação dos direitos da criança tornam-se comprometidas devido à sua posição minoritária na sociedade, impedindo que elas sejam interlocutoras e reivindicadoras dos seus próprios direitos (Tomás & Fernandes, 2013).

Sob esta ótica, em linhas gerais, a infância ainda possui as suas perspectivas baseadas em paradigmas conferidas a um estatuto minoritário, caracterizando assim, um período etário onde os indivíduos são desprovidos de determinadas competências. Sob esta ótica, Tomás (2007) salienta que: "(...) os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos" (p. 121).

O mesmo autor faz referência à 'menorização' e o paternalismo pelos quais são percebidos a nível de efeitos sobre o dia a dia da infância, que continua, em larga escala, a ser caracterizada pela falta de 'voz' e ação por parte das crianças, viabilizando assim, uma moldagem por parte do adulto, criando aspectos de total dependência da criança por ele. Neste sentido, a autora defende uma mudança de paradigma que considere a criança como um sujeito participativo e atuante nas suas decisões. Entretanto, a mesma autora referencia a uma sistematização da participação das crianças fundamentada a partir de três pressupostos, sendo eles: epistemológico, sociopolítico e pedagógico.

O pressuposto epistemológico defende o desenvolvimento de uma repaginada na visão sobre a infância e sobre as crianças, tendo um enfoque além de 'determinismos biológicos e psicologizantes', neste sentido, partiram da premissa que a criança tinha um estatuto social diferente do adulto, baseado num 'déficit de racionalidade e competência´. De acordo com estas investigações, baseadas neste conjunto de ideias, apresentavam invariavelmente o critério da idade como principal fator de estudo, sem considerar outros fatores e, também, utilizavam os métodos quantitativos na procura de uma 'criança universal'.

Outro pressuposto provém de natureza sociopolítica e defende uma imagem da criança como sujeito ativo de direitos. A este propósito é enfatizado o alargamento do

exercício de cidadania a grupos sociais que, normalmente, se encontram à margem e que buscam a construção de uma cidadania e, neste sentido, perspectiva-se o reconhecimento do grupo geracional das crianças, ratificando a sua condição de atores sociais.

O último pressuposto é de natureza pedagógica, conforme alguns autores que consideram a participação das crianças como um direito. Consideram, ainda, que os saberes da sociologia, nomeadamente os da Sociologia da Infância (SI), podem ajudar a promover uma pedagogia mais reflexiva que torne evidente a necessidade de considerar as crianças como atores sociais, de reconhecer à criança potencial cognitivo para ação e promover, em contexto escolar, relações horizontais, democráticas e críticas entre adultos e crianças (Scott, Sandoval, Stall, & Trillo, 2004; Halasz & Kaufman, 2007 citado em Tomás & Fernandes, 2013).

Em linhas gerais, a atualidade vem sendo demarcada pela promoção de um novo paradigma que considere a participação das crianças como membros constituintes uma cidadania ativa e crítica, postulando as crianças e jovens como atores sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, fomentada não só pelo reconhecimento formal de direitos, mas também pelas condições do seu exercício através de uma plena participação, em todas as esferas da vida social (Tomás, sd).

Assim, os direitos das crianças podem ser compreendidos como uma forma especial dos direitos humanos, delimitando a infância como uma fase de vida e como um estatuto social. Para além de assegurar as suas necessidades básicas, devem, também, dar as garantias associadas aos direitos humanos, nomeadamente os direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais (Gaitán, 2011).

Capítulo 3 - A institucionalização da infância: dos dilemas à emergência de uma participação cidadã e emancipatória

"Ninguém começa a ler a palavra, porque antes o que a gente
tem para ler à disposição é o mundo"
Paulo Freire

3.1 - As implicações sobre a participação social e política das crianças em contexto escolar

Caracterizando fatos referentes ao início da modernidade, foram tencionadas várias conjugações para idealizar a institucionalização da infância, porém a criação da escola pública e da sua expansão como escolas de massas, tratou-se de um marco decisivo. Neste sentido, Sarmento (2004) afirma que:

> "De fato, a escola está associada à construção social da infância, dado que a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII institui, pela primeira vez, a libertação de atividades do trabalho produtivo para um setor de grupo geracional mais novo (...)" (p. 11).

Com a criação da escola, o recentramento nos cuidados com os filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância, revolucionou novos instrumentos reguladores como a CDC tratando-se de uma infância a nível global do plano formativo (Sarmento, 2004).

Porém, Jeffs ressalta que entre as três bases de substância dos direitos da criança que são os de proteção, provisão e participação, "(...) aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância é, em particular, o da participação nas escolas" (Sarmento & Pinto, 1997, p. 19).

É sob esta ótica que a maioria das escolas ainda possui uma concepção tradicionalista referenciando a criança como um mero receptor passivo de saberes e experiências dos adultos e, que esta enquadra-se num processo de transição e desenvolvimento que atravessam várias etapas de desvalorização dos contextos sociais e culturais onde a criança está imersa (Tomás & Gama, 2011).

Tomaz e Fernandes (2013) reforçam que:

> (…) "a forma como se organizam as dinâmicas sociais entre adultos e crianças, nomeadamente em contexto educativo, não é isenta de marcas de discriminação e exclusão. Parece poder afirmar-se que ao longo do século XX se desenvolveram discursos reveladores de alguma mudança, quer em termos sociológicos, quer em termos pedagógicos, que defendiam a valorização da ação social dos indivíduos, o que de facto permaneceu, quer nas práticas sociais em geral, quer nas práticas pedagógicas em particular, foram processos quase omissos no que diz respeito à valorização da ação social das crianças enquanto prática significativa" (p. 201).

Neste sentido, Tomás e Fernandes (2013) destacam alguns questionamentos que são fundamentais para refletirmos sobre a participação das crianças de forma efetiva.

> "A partir da CDC, concretamente a partir do seu artigo 12, relativo ao direito a expressar opiniões, podemos questionar-nos relativamente ao seguinte: São as crianças ouvidas? Podem influenciar estrutura das actividades, o plano educativo ou a gestão do contexto educativo? Podem queixar-se acerca das decisões tomadas na escola? Promovem-se mecanismos e práticas participativas com as crianças? Os diversos espaços educativos, formais e não formais, asseguram o mesmo encorajam o pensamento crítico e democrático? Desenvolve uma compreensão mais profunda acerca da essência dos direitos humano e direitos da criança? Estas são dimensões essenciais a assegurar de

forma a resinificar o direito que as crianças têm de usufruir de uma educação emancipadora" (Tomás & Fernandes, 2013, p. 204).

Com base nestas reflexões Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) referenciam que a infância é a categoria social mais excluída e prejudicada em relação a todos os grupos e categorias que também sofrem de fatores de exclusão (especificamente, grupos étnicos minoritários, pobres, mulheres, pessoas idosas, etc.), seja pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, que, de maneira geral, são excluídas do processo.

Nestes termos percebe-se também, que:

> "Os efeitos do processo de globalização no campo da infância e, especificamente, da educação, nomeadamente os efeitos das orientações que emanam das agências supranacionais têm-se traduzido num processo de imposição (de políticas internacionais nos contextos nacionais, numa lógica de privatização e de estabelecimento de rankings, pouco respeitador das singularidades do sujeito criança e dos contextos sociais, culturais e políticos onde vive". (Cortesão & Stoer, 2001, como citado em Tomás & Fernandes 2013, p. 203).

É válido ressaltar que as segregações dificultaram as ações determinantes ancoradas em fatores de favorecimento à participação do exercício de direito políticos das crianças. Sob este enfoque, Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) sublinham que:

> "(...) o afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos, a separação de áreas de actividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à acção das crianças, e a colocação, sob uma forma directa (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente no caso da escola), das crianças sob protecção adulta (eg Ariés, 1973; ; Bechi e Júlia, 1986; Heywood, 1993; Garnier, 1995) O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão

> ‘naturalmente’ privadas do exercício de direitos políticos”, (Sarmento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 2).

Outro apontamento feito por Sarmento e Marques (2006) tem a ver com o fator relacional entre a família-escola, onde estas ocupam um lugar de envolvimento e colaboração enquadrados numa pequena porcentagem. Os estudos dirigidos a esta área, quer seja a nível nacional, quer seja a nível internacional, agrupam-se em categorias como associativismo de pais, expectativa da mesma face à frequência dos contextos formais, participação dos pais, contemplando o exercício de cidadania, as expectativas dos professores mediante as atitudes dos pais com as atuações no âmbito da cidadania, sua atuação nos órgãos de decisões das escolas, bem como a forma de organização de mediação família-escola.

Face ao exposto, os mesmos autores enfatizam a invisibilidade que este processo preconiza no papel de atuação das crianças, dificultando a aceitação que muitos adultos mantêm diante do papel ativo e competente que podem ter nos processos nos quais tomam a posição. Neste sentido, Tomás (2007) reforça as relações familiares e escolares salientando a existência da despreparação para a participação, evidenciando que “a família e a escola estão organizadas predominantemente em relações verticais" (p. 54).

A atual postura da escola, tal qual a conhecemos mediante aos direitos de participação das crianças, é resultado de um processo de agrupamento de transformações sócio-históricas que se tornou um lugar específico voltado ao ensino das crianças, já a socialização e a aprendizagem passaram a ser controladas por programas formatados, com espaços e tempos específicos, agrupando-as em turmas e anos de escolaridade. Nesta perspectiva, a escola foi se consolidando como um ‘mundo reservado’, havendo assim uma demarcação em relação aos outros mundos e práticas sociais, como o exercício de cidadania, que, frequentemente, só participam os adultos (Ferreira, 2009).

Outro fator que se apresenta como barreira frente à participação das crianças na escola está ligado ao regimento e a normatização desta instituição, pelos quais grande parte é elaborada pelos órgãos centrais e regionais do Ministério da Educação que possuem o poder de influenciar e orientar a ação escolar. Deste modo a rigidez organizacional da escola suprime o direito de participação das crianças, priorizando os conteúdos programáticos, o número de disciplinas, os exames e num sentido mais agravante, há uma tendência de escolarização precoce da infância pequena que até ao número de horas que as crianças permanecem na escola, inibe a participação das mesmas (Tomás & Gama, 2011). Neste sentido, os mesmos autores salientam a importância de se promover o reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e infância enquanto grupo social heterogêneo e com suas especificidades, objetivando a promoção de diálogos entre conhecimentos diferentes, o dos adultos e o das crianças, bem como fatores existentes no interior de cada um desses grupos. Tal processo dialógico possibilitaria a partilha e os confrontos de saberes, resultando em fatores diferentes, porém, complementares.

Ao analisar e considerar que o direito de participação é garantido às crianças como um dos princípios da CDC (1989), em que é permitido a elas opinarem e decidirem sobre as práticas que lhe dizem respeito, infelizmente, não se chega a uma conclusão ideal, visto que as crianças são mais direcionadas a se preocuparem com resultados dos exames, dentre outras atividades pelas quais não são escolhidos por elas, mas sim pelos pais e/ou encarregados de educação, a fim de ocupá-las de acordo com a vida dos adultos.

Sob esta perspectiva Perrenoud (1997) expões a seguinte reflexão:

> "Os alunos são ainda mais desfavorecidos. Muitos adultos negam-lhes o direito de adoptar estratégias, de defender o seu ponto de vista, de manter uma fachada, de dissimular os seus segredos, de adoptar um duplo discurso, de enganar ou de mentir para proteger seus interesses(...)" (Perrenoud, 1997, p.76).

Para Polakow (1993), a escola trata-se de um ambiente que deve proporcionar às novas gerações aquilo que chama 'um sentido de lugar'. E exemplifica que:

> "um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (…) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença" (p. 159).

Entretanto, à medida que as crianças se encontram ocupadas com o ofício de aluno, importaria dar um pouco mais de atenção no suporte destinado à participação ativa das crianças nas ações sociais escolares, porém, na prática o que ainda se observa é que as crianças continuam a sofrer com a manipulação, interferência e decisão dos adultos, neste caso, os professores. No que se refere às ações que serão praticadas pelas crianças, na maior parte dos casos, não há uma interação da criança à decisão de suas próprias ações, ou seja, "cada professor organiza à sua maneira o trabalho dos alunos" (Perrenoud, 1997, p. 77).

As crianças continuam sem voz para optarem ou, ao menos, participarem das escolhas que lhe dizem respeito e que serão ministradas por elas no seu dia a dia. É necessário que se ouça mais as crianças e que se conte com a colaboração delas na criação de atividades e projetos que serão feitos por elas e que as possibilitarão tornarem-se seres sociais. Sobre este aspecto, Gaitán (2011) enfatiza que:

> "(...) *cuando se habla de participación, siempre se piensa en proyectos o modelos que se estabelecen para con niños (...) la participación tiene que ver, en primer lugar, con la vida cotidiana, ya que los seres humanos son seres sociales (...). Son actores, definen sus marcos de influencia asumen tareas, cumplen o negan sus deberes"* (p. 111).

Na intenção de garantir às crianças um futuro promissor, nega-lhes a elas a vivência do presente. As crianças precisam usufruir o seu tempo contando com o

incentivo dos adultos mostrando-lhes que são capazes de participar sobre as questões pertinentes e importantes do dia a dia de fatos que fazem parte das suas vidas. Para Perrenoud (1995) "por vezes, para viver, dependemos dos outros e de uma forma mais fundamental: da necessidade que nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de ser o que somos, de fazer o que fazemos" (p. 21).

Sob esta perspectiva, Sarmento sublinha que "o cenário atual merece uma análise mais detalhada, uma vez que desde as últimas décadas se processam, a este nível, algumas mudanças. É possível identificar e enunciar formas emancipatórias, experiências, iniciativas e lutas por-com-das crianças. O que parece contribuir para progressiva inclusão das crianças na agenda sócio-política mundial, mesmo que passos demasiadamente lentos, complexos e turbulentos" (p.12).

3.2 - Desafios e caminhos para a ação cidadã da criança em contexto escolar

Embora a infância tenha conquistado um novo status apoiado na promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), bem como a aprovação de outros documentos internacionais como a (Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20-11-89), a realidade cotidiana ainda apresenta fatos que desafiam autoridades e a promulgação da Constituição, assente no fator de vivência de muitas crianças, demarcadas pela desigualdade, exclusão e falta de exercício dos seus direitos. Neste contexto, a infância, mesmo com a posse dos seus direitos, anseia ainda, por amplas dimensões de discussão no domínio deste assunto.

A falta de conhecimento dos seus direitos faz com que as crianças ainda permaneçam à margem de inúmeras ações que poderiam ser enriquecidas com suas ideias e criatividade, a fim de fazer valer o exercício de participação com aspiração no fortalecimento do seu exercício de cidadania. Vale ressaltar que apenas referenciar a criança como sujeito social e jurídico, como está estabelecido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na LDB, com justificativas

convincentes, não garante uma proteção eficaz com capacidades de transformações concretas para compor o real sentido do exercício de cidadania da criança. Sob esta ótica, Candau (2002) salienta que:

> "[...] a maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, especialmente em contextos como o nosso, marcados por uma cultura clientelista e autoritária em que os direitos são vistos como 'dádivas'. A educação em Direitos Humanos deve começar por favorecer desde a infância à formação de sujeitos de direitos, em nível pessoal e coletivo. " (p.10).

No que concerne às práticas educativas, existe a contradição de que apenas na Educação Infantil se deve assegurar o direito de brincar, tornando, assim, evidente a fragilidade dos conceitos e da classificação dos profissionais. Tal contradição oferta aos professores 'opções ilusórias', resultando na dicotomia entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como duas realidades independentes sem qualquer harmonia e coerência de continuidade. Pensa-se que "[...] na educação infantil temos crianças e no ensino fundamental temos alunos! Ora, temos – ou precisamos ter – crianças, sempre" (Bazílio & Kramer, 2003, p. 62).

Entretanto, a cidadania possui uma caracterização pautada na existência de determinado status político-jurídico, ancorado na plena capacidade do exercício dos direitos do homem. Neste sentido, difundir a cidadania na infância e na adolescência é referenciar o presente e o futuro da cidadania de todos (Mendéz, 1998, p. 199).

Com isso, a cidadania deve promover a participação social ativa e consciente da criança, recorrendo sempre aos seus direitos e responsabilidades. A criança somente irá adquirir sua condição de cidadã quando, a ela for oferecido os bens de que necessita para garantir sua existência física, simbólica e social. Nesta perspectiva, cabe à educação promover a formação cidadã da criança, possibilitando o fomento da capacidade de criação de modelos referenciais, pelos quais favoreçam a interpretação peculiar em que ela vive. A atuação da criança como sujeito de direitos deve ser

amparada com potencialidades que possuam o uso real das técnicas jurídicas que irão assegurar a efetividade das normas voltadas para a infância (Franco & Batista, 2007).

Um assunto que possui relevância e que deve ser aprofundado de forma crítica é aquele direcionado para a criança e o aluno. Estes dois conceitos, geralmente, os encaramos como algo sem distinção, naturalizando tais conceitos espontaneamente como se sempre tivessem existido. Todavia, é necessário compreender que "o aluno, como a criança ou a infância, em geral, são invenções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e trabalhar com eles" (Sacristán, 2005, p. 13).

O modo de como a criança é encarada é designado como magistrocêntrica, ou seja, percepcionada a partir do 'olhar' dos professores. No entanto, é importante e necessária uma reflexão crítica pautada na condição de aluno no cotidiano escolar, deixando transparecer como algo natural. Entretanto, o aluno encontra-se numa condição de transitoriedade e contingência, ao passo que a criança é um ser contextualizado com bases concretas numa cultura. Para além disso, a criança trata-se de um ser que se encontra na condição de processo de mudança, possuindo naturalmente seus desejos e direitos que "em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles" (Sacristán, 2005, pp. 16-17)

Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) defendem que a execução educativa quotidiana da escola, voltada a um contexto social popular, pode contribuir significativamente para a potencialização da cidadania da infância, com base nos efeitos da institucionalização dos direitos das crianças, de forma a reestruturar algumas práticas familiares. Essa ação educativa pode ter um maior favorecimento à reconstrução dessas práticas, caso haja uma maior aproximação das peculiaridades culturais das famílias donde provêm as crianças, enaltecendo as potências educativas dos seus próprios saberes, no sentido de os valorizar e promover.

Por isso, deve-se proporcionar meios para que as vozes das crianças sejam ouvidas, deixando-as livres para se expressar sobre a sua própria condição, favorecendo a exposição do que desejam e do que imaginam, abrindo possibilidades para a construção de uma realidade diferente onde possam ser compartilhadas as mais diversas experiências de sociabilidade com o adulto. Embora pareça difícil para o adulto, a criança é capaz de opinar sobre o mundo que a cerca. Muitas vezes esquece-se de que o mundo no qual habitamos partilhamos do mesmo contexto com as crianças.

Desta forma, a opinião das crianças não pode mais ser excluída, respeitando a composição da linguagem infantil. Esta luta não pode mais ser ignorada por todos os representantes de sua vida. Cabe, principalmente, ao educador transformar a escola em espaço estimado pelas crianças, onde elas possam perceber que as suas opiniões são ouvidas e respeitadas, pois é "[...] preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, sem preocupações para que possam errar, dizer bobagens, fazer ironias, exatamente como fazemos nós, os adultos" (Tonucci, 2005, p. 18).

De acordo com esta perspectiva, a escola deve ser concebida como um processo de vida e não como um meio de preparação para o futuro. De fato, como instituição social e como comunidade de vida, tem por dever simplificar a vida social e o mundo dos adultos, de tal forma que a criança seja ajudada ao fazer parte integrante de um espaço. Trata-se, na sua essência, de promover uma cidadania que evoque a democratização das sociedades através de um modo de vida associativo compartilhado pelo conjunto dos seres humanos (Muller, 2008).

Sarmento (2006) afirma que a escola é o primeiro pilar da 'socialização pública das crianças' e Canário e Cabrito (2005) enfatizam a importância da construção da experiência escolar realizada pelos próprios atores sociais como um componente primordial de aprendizagem vinculado à cidadania (Vasconcelos, 2007).

Apesar do ofício de aluno ser apenas uma das partes que compõem a vida de uma criança, este é praticamente determinante tanto para as ações praticadas no presente quanto as já pensadas para o futuro. Como salienta Perrenoud (1995) é

preciso retirar as crianças e os adolescentes desta visão reducionista de aluno e de quem está constantemente em preparação para o futuro. Contudo, é preciso ampliar os horizontes em busca de uma vida mais participativa e produtiva na vida das crianças.

PARTE II
CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 4 - Caracterização do contexto de Intervenção Social

4.1 - Caracterização do Estado do Ceará no âmbito geográfico-histórico-social

A pesquisa aqui apresentada teve o seu percurso de desenvolvimento situada no nordeste do Brasil, especificamente no estado do Ceará (Fig. 01), composto por 184 municípios, onde um deles, especificamente numa cidade chamada Paraipaba se concentrou, de fato, a proposta deste trabalho. O estado do Ceará limita-se a Norte com o Oceano Atlântico; ao Sul com o Estado de Pernambuco (PE); a Leste com os Estados do Rio Grande do Norte (RN) e Paraíba (PB) e a Oeste com o Estado do Piauí (PI). Sua área é de 148.825,6 km^2, o que equivale a 9,57% da área pertencente à região Nordeste e 1,74% da área do Brasil. Desta forma, o Ceará é o quarto maior Estado da região Nordeste e o 17º entre os Estados brasileiros em termos de extensão IPECE (2015).

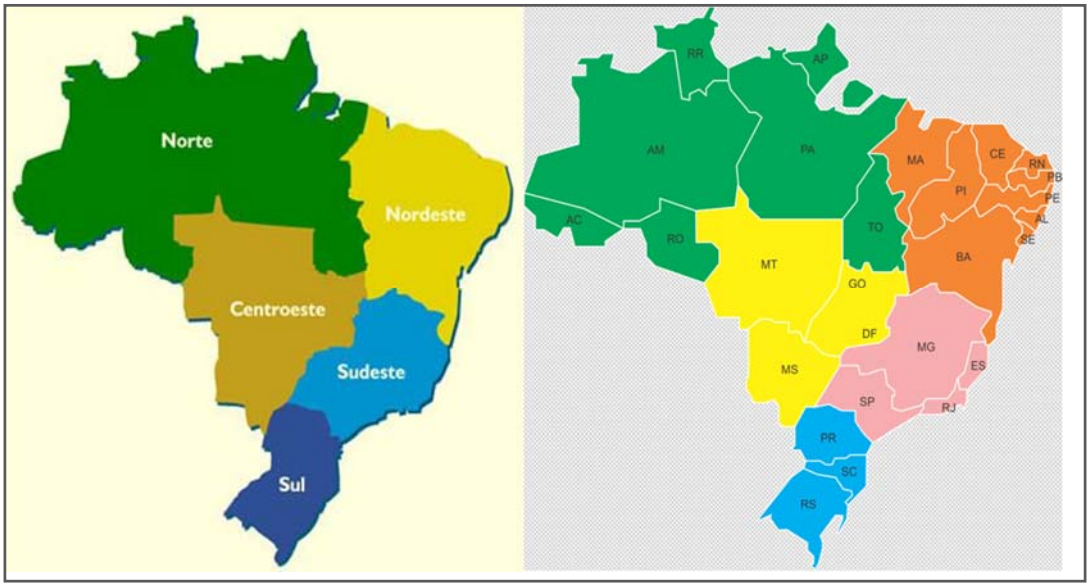


Fig. 01 – Mapa do Brasil e seus Estados
Fonte: IPECE (2015)

4.1.1 - O município de Paraipaba e suas características peculiares

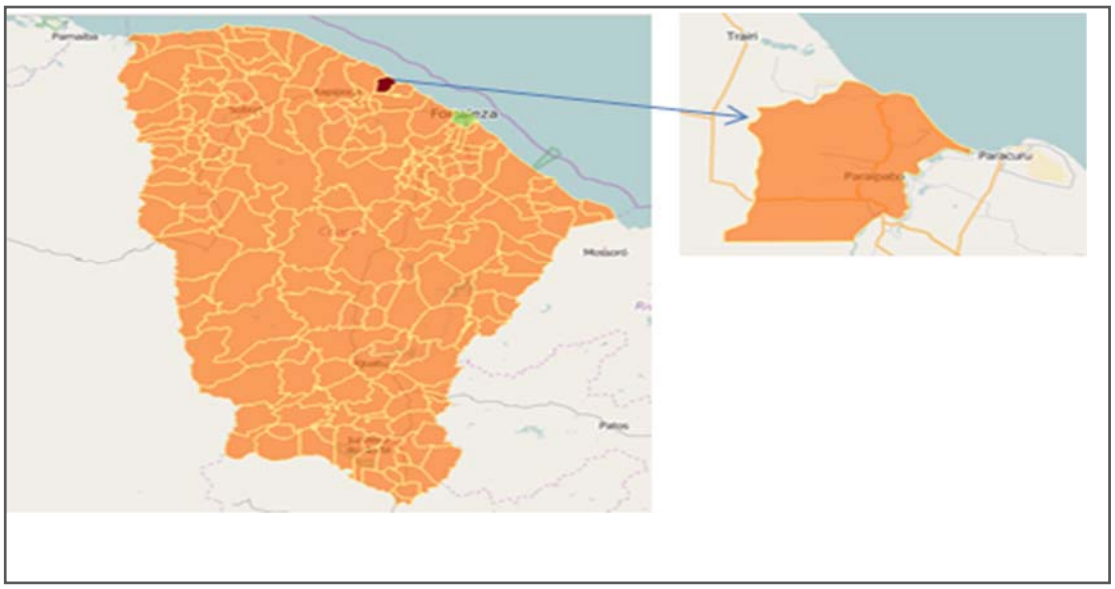


Fig. 02 – Mapa Estado do Ceará e o município de Paraipaba.
Fonte: IPECE (2015)

Paraipaba é um município pertencente ao estado do Ceará, cuja população estimada no Censo em 2010, era de 30 048 habitantes (Fig. 02). Sob uma perspectiva histórica o atual Município de Paraipaba era conhecido anteriormente como Passagem do Tigre, em razão de um tigre que por ali passou e, com este nome, é citado no Decreto n. º 1156 de 04 de setembro 1933. Em 1938, através do Decreto Lei n. º 448 de 20 de dezembro, passou a chamar-se apenas de Tigre, em homenagem a antigas aldeias de índios anacés que ocupavam aquela área. Em 1943, pelo o Novo Decreto Lei nº 1114 de 30 de dezembro, esta denominação mudou para o seu atual nome Paraipaba. Assim, Paraipaba é um nome indígena e significa água corrente. A sua população vivia da caça, pesca, agricultura, extrativismo vegetal (cera de carnaúba) e criação de caprinos, apenas para a subsistência da população que não passava de 1.200 habitantes.

A sua atual realidade é caracterizada por uma fase de desenvolvimento turístico (graças as suas potencialidades), sendo favorecido pelo seu Turismo Cultural presente no diversificado artesanato, nas comidas típicas, nas manifestações de crenças,

costumes e tradições de seu povo. Sobre o Turismo de Lazer (TL) é encontrado, em suas belas praias, as barracas de praia, jangadas, pousadas, passeio de barco, bugres, cavalos e outras opções voltadas ao lazer. Já o Turismo Rural (TR) oportuniza conhecer os produtos produzidos na região como a cana-de-açúcar, coco, feijão, milho, acerola, mamão, jerimum, graviola etc. Esta produtividade é substancialmente suportada pelo Projeto de Irrigação. No que concerne ao Turismo Comercial, este é identificado pelos principais suportes econômicos da região: Agricultura, Pesca, Pecuária e o Comércio, visando sempre mudança/melhoria no perfil social de sua gente. IBGE (2015).

Paraipaba tem um dos maiores projetos irrigados do mundo, onde são encontradas diversas variedades de frutas e, entre estas, o cultivo do coco que é a principal atividade agropecuária da região (Fig. 03). Esta cidade possui uma exuberância de aproximadamente 14 km de praia que se estendem a partir da foz do Rio Curu até a barra, formada pelas tranquilas águas da lagoa das Almécegas com a beleza das suas praias, dunas e lagoas existentes ao longo de sua orla marítima. Para além disso, é uma cidade culturalmente expressiva com eventos que marcam a história do povo.

Fig. 03 – O cultivo do coco é a principal atividade econômica da cidade de Paraipaba.
Fonte: Foto tirada pela autora

Atualmente a cidade de Paraipaba é composta pelos distritos: Lagoinha, Cambôas, Boa Vista, Setor B, Setor C-1, Setor C-2, Setor E, Setor D-1, Setor D-2, Setor G/H e Centro Gerencial do DNOCS. A pesquisa se concentrará em uma escola pública

de um dos seus distritos, especificamente no Setor D-2, que fica à distância de 10km de Paraipaba. (Fig.04)

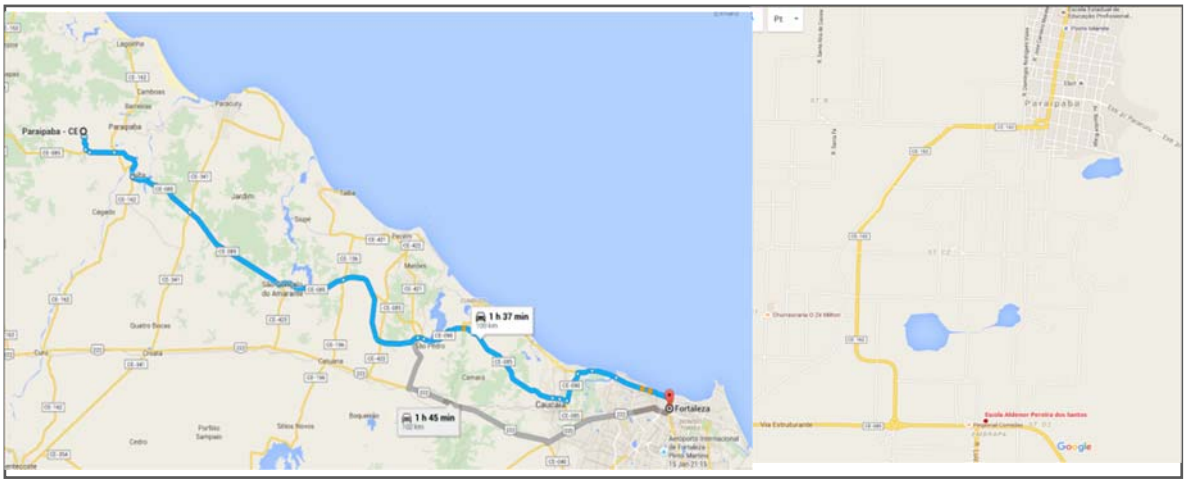


Fig. 04 – Localização e distância do município de Paraipaba em relação a capital.
Fonte: IBGE (2015)

4.1.2 - A instituição escolar em foco e suas especificidades históricas

A Escola Aldenor Pereira dos Santos

Fig. 05 – Fachada da Escola Municipal Aldenor Pereira dos Santos.
Fonte: Autora

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Aldenor Pereira dos Santos fica localizada na zona rural do município de Paraipaba, no Setor D-2 do Perímetro Irrigado Curu Paraipaba, situada, especificamente, na Rodovia Costa Sol Poente Estruturante, Paraipaba – CE, CEP: 62.685-000 (Fig. 05) tem como registro no INEP o código 23040874 e CNPJ o nº 03.807.768/0001-60, está entre as 32 (trinta e duas) escolas municipais de Paraipaba e faz parte de um complexo escolar do referido Projeto de Irrigação.

As escolas do Complexo Escolar do Projeto Irrigado tiveram início no ano de 1976, com a chegada dos colonos (agricultores) advindos de outras cidades, objetivando melhores condições de vida. Desta forma, estas escolas foram idealizadas para atender aos filhos dos agricultores, dispensando a necessidade das crianças se deslocarem para a cidade. Tais escolas foram idealizadas pelo DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - sob a supervisão do Chefe das Construções Civis, Senhor Francisco Heitor de Lavor Viana – engenheiro civil do DNOCS, e seus encarregados; havia, então, dezesseis construtoras nessa empreitada. Era época da ditadura militar, cujo Presidente do Brasil, na época, era Ernesto Geisel, e o então governador do estado do Ceará era Virgílio Távora que teve como sucessor César Cals.

No ano de 2003, a Câmara Municipal de Paraipaba, por meio do artigo 1º, da Lei nº 278, de 1º de setembro de 2003, mudou o nome da Escola Municipal Complexo Escolar/Setor D-2, para denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Aldenor Pereira dos Santos em homenagem a um dos primeiros moradores (in memoriam) da localidade do Setor D-2.

Em 19 de maio de 2008, a Lei nº 414 altera o art. 1º, da Lei nº 278 de 1º de setembro de 2003, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 1º. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Aldenor Pereira dos Santos, localizada no Setor D-2, criada pelo art. 1º, da Lei nº 278, de 1º de setembro de 2003, passa a denominar-se de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Aldenor Pereira dos Santos e, em 03 de junho de 2008, a escola recebe um atestado de capacidade técnica (laudo técnico) junto ao Conselho Estadual de Educação após inspeção realizada nas instalações da

instituição escolar. A referida instituição apresentou todas as condições estruturais para o seu pleno funcionamento, em conformidade com as especificações técnicas estipuladas pelo Conselho Regional de Engenharia (CREA/CE).

No ano de 2008, a escola foi contemplada com o título de 'Escola nota 10' do governo do estado do Ceará, por meio do ótimo desempenho de seus alunos do 2º ano, turma essa que tinha como professora a senhora Maria Vieira do Nascimento. O Governo do Estado do Ceará bonificou as 150 melhores escolas do estado com a avaliação do Spaece-Alfa (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará-Alfabetização) para as crianças do 2º ano do ensino fundamental I. A escola pôde melhorar seu funcionamento adquirindo equipamentos necessários para um melhor ensino-aprendizagem dos alunos e, no ano seguinte, 2009, novamente a escola foi contemplada com de 'Escola nota 10', melhorando ainda mais a sua estrutura e funcionamento, dessa vez sob a orientação da professora Cristiane de Sousa (Autora) com a turma do segundo ano do fundamental I.

Nesta perspectiva, esta instituição tem procurado acompanhar o processo do desenvolvimento educacional por meio da promoção de uma aprendizagem eficiente de acordo com o padrão desejado pelo Estado. Neste sentido, recorre-se a recursos de atividades rotineiras que priorize as consolidações basilares vinculadas, principalmente, às disciplinas de língua portuguesa e matemática. Este enfoque enquadra-se na preocupação em corresponder às expectativas almejadas pelas avaliações externas que são realizadas anualmente pelo Governo do Estado do Ceará.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola foi elaborado procurando atender as determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), possibilitando reflexões sobre o contexto histórico no qual estamos inseridos, a sociedade capitalista em crise, seus condicionantes sócio-políticos e econômicos e a estreita relação com uma de suas instituições: a educação. (PPP-APS, 2013, p. 91)

Atualmente, o espaço físico da escola é composto por 4 salas de aula, 1 sala designada ao convívio dos professores, 1 sala que funciona como uma secretaria, 1 sala de computação, mas que, no momento, encontra-se desativada e, assim sendo, é utilizada como uma sala de aula comum e 1 cantina onde é feito o preparo alimentar das crianças.

Devido à escola possuir mais turmas do que salas de aulas, existem turmas que ficam juntas numa mesma sala, como é o caso das turmas da Educação Infantil 2 e 3, no período da (manhã) e as turmas da Educação Infantil 4 e 5, no período da (tarde).

No que concerne às turmas que compõem a escola são:

Turno da Manhã	
Séries (Anos)	Quantidade de alunos
Educação Infantil 2	9
Educação Infantil 3	15
1º Ano A	21
2º Ano A	21
3º Ano	19
4º Ano A	12

Turma participante do presente trabalho

Quadro 01 – Turno da manhã na escola.
Fonte: Autora

Turno da Tarde	
Séries (Anos)	Qtd. de alunos
Educação Infantil 4	9
Educação Infantil 5	12
1º Ano B	14
2º Ano B	21
4º Ano B	27
5º Ano	25

Quadro 02 – Turno da tarde na escola.
Fonte: Autora

No que se refere a questão socioeconômica dos pais das crianças participantes do presente trabalho, 66,8%, são constituídos por agricultores (8 crianças), 16,6% por comerciantes (2 crianças) e 16,6% por professores (2 crianças). Desta forma podemos analisar que, em sua maioria, as crianças participantes deste trabalho investigativo são filhos de agricultores que se dedicam ao extrativismo da agricultura frutífera, principalmente da extração do coco para a comercialização por se tratar da principal atividade econômica do município.

Capítulo 5 - Orientações metodológicas.

5.1 - Das inquietações aos objetivos traçados

A intenção disparadora em desenvolver uma pesquisa no âmbito da intervenção social emergiu da minha curiosidade e da necessidade em ampliar meus conhecimentos de um modo geral, nomeadamente nos estudos conferidos à infância e às crianças. Tendo em vista a minha realidade de vida em termos profissionais, atuando há cerca de 13 anos como professora do ensino fundamental I, fortaleceu-me o contentamento em relação a escolha desta temática, com o propósito mais acentuado em contribuir para o fortalecimento da participação social e política das crianças em contexto escolar enquanto sujeitos de direitos.

Para além destes aspectos a escolha do contexto escolar para o desenvolvimento do presente trabalho deve-se ao fator de que:

> " (...) a escola é um meio de vida social tão rico, complexo, ativo como a maior parte dos meios profissionais. Se isso não é evidente, é sem dúvida porque aos olhos da maioria dos 'crescidos´ a criança e o adolescente são só adultos em devir, vendo nas suas paixões e nos seus jogos apenas brincadeiras de crianças" (Perrenoud, 1995, p. 30).

Com o propósito de oportunizar a atuação protagonista das crianças como sujeitos de pleno direitos, em fatores que lhes dizem respeito ao seu contexto escolar, surgiram alguns questionamentos advindos da minha percepção relacionada com a pouca, ou mesmo com a ausência da participação infantil social e política das crianças. Percepção esta que me reportava a uma reflexão de que existia apenas por uma incessante rotina escolar com uma preocupação mais focada em exames externos que eram promovidos por instâncias superiores à escola. Tal rotina escolar não

contemplava ou raramente promovia a escuta, a opinião e ações protagonizadas pelas crianças como sendo uma forma de participação infantil asseguradas por lei.

Com base nestas implicações foram definidas as seguintes **questões de partidas**:

- O que as crianças sabem sobre os seus direitos?
- Do que elas gostariam de participar em termos políticos e sociais na escola?
- Qual a percepção das crianças sobre os aspectos, em linhas gerais, da sua escola?
- Será que elas têm alguma (s) proposta (s), pela (s) qual (is) gostariam de participar, objetivando um favorecimento de uma mudança em prol da melhoria da comunidade escolar?

Assim, definimos os **objetivos gerais:**

- Perceber se as crianças conhecem os seus direitos em linhas gerais;
- Contribuir, por intermédio das vozes e escuta das crianças, com uma possível mobilização acerca de algo que considerem importante para a melhoria da comunidade escolar;
- Fomentar nas crianças o senso crítico sobre os seus direitos, visando um possível processo emancipatório, principalmente no que concerne aos direitos de participação política e social na escola.

5.2 - O método de Investigação-Ação Participativa (I-AP)

Optou-se pelo paradigma sócio-crítico que se trata de uma prática reflexiva; um método pelo qual pretende-se fomentar a participação política e social das crianças no espaço físico da instituição escolar, lugar destinado à vivência de grande parte de sua infância.

Tendo como base norteadora a pesquisa documental teórica, bem como os objetivos fundantes desta pesquisa, considera-se, portanto que o método de Investigação-Ação Participativa (I-AP) é aquele que vai de encontro com o propósito da dissertação, pois ambiciona-se escolher um pressuposto metodológico que não excluísse as crianças, no sentido de que não as caracterizasse apenas como objetos de pesquisa, mas, sim, como membros ativos da investigação. De acordo com Coutinho (2014), este tipo de investigação pode ser considerado um conjunto de metodologias que incluem ação ou mudança e investigação ou compreensão, utilizando "um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica" (Coutinho, 2014, p. 364).

De acordo com as metodologias aplicadas nas pesquisas com crianças, dentro da perspectiva da sociologia da infância – que as reconhece como sujeitos de direitos, elegeu-se como metodologia de pesquisa a I-AP com as crianças, servindo-se de ferramentas para recolha dos dados, que implicam em permitir a escuta destes sujeitos num discurso em primeira mão e na sua participação ativa em todo processo. Logo, pretende-se escutar e dar voz às crianças, dando-lhes empoderamento, no que diz respeito ao tema escolhido, respeitando as suas opiniões, pois tem como um dos objetivos "melhorar a qualidade de ação da mesma" (Coutinho, 2014, p. 363). Isto é, a I-AP revela um compromisso entre a produção de conhecimento científico e a intenção de transformação do real. Trata-se de uma prática de investigação interessada em mudar a realidade. Tem, portanto, um caráter de melhorar a situação social e uma reflexão acerca da sua prática (Coutinho, 2014; Barbié, 2004).

Logo, este estudo tem um cariz de promoção de uma possível mudança (Barbié, 2004), no qual a participação das crianças está presente, pois todo o indivíduo, independentemente da sua formação ou cultura, é produtor de conhecimento.

5.3 - Técnicas e Instrumentos para a recolha de dados

A pesquisa em questão possui um paradigma sócio crítico, como refere Coutinho (2014) "a teoria crítica rejeita a possibilidade de um conhecimento objetivo. Não há perspectivas neutras ou desinteressadas na investigação, por que todo investigador está situado socialmente e defende sempre os interesses de um dado grupo social" (p. 20). A abordagem é de cariz qualitativo que "de uma forma sintética pode afirma-se que este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicações, previsão e controlo do paradigma positivista pela compreensão, significado e ação" (Coutinho, 2014, p. 17) com modelo de investigação-ação, utilizando como auxilio na demonstração dos resultados obtidos. Como tal, considera-se que nesta pesquisa a geração de dados poderá ser feita através de várias técnicas ou instrumentos de investigação.

Uma dessas técnicas será o **Grupo de Discussão Focalizada - GDF (em inglês: *FocusGroups*).** No que se refere ao estudo sobre o uso dos *FocusGroups*, ainda é muito restrito no campo acadêmico, porém Christensen e James (2005) definem a técnica como "discussão de grupo organizada para explorar um conjunto específico de assuntos" (p. 156), isto é, trata-se de um pequeno grupo de discussão, de debate, focalizado num tópico particular, num tema, proposto pelo investigador ou pelos próprios participantes. (Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Coutinho, 2014).

É uma metodologia de investigação, mas também uma forma de intervir, dada a interação entre o investigador e o grupo e entre os vários elementos do mesmo. É, portanto, uma forma de escuta, de produção e de interpretação discursiva, pela qual, visa explorar percepções, experiências ou significados de um grupo de pessoas que têm alguma experiência ou conhecimento em comum sobre uma dada situação ou tópico (Kumar, 2011). Neste sentido:

> "[…] Os tópicos devem ser preparados de antemão, seja por iniciativa do investigador ou mesmo dos participantes e […]utiliza um protocolo muito semelhante ao de uma entrevista semiestruturada, e deve ser realizado sempre num ambiente 'não ameaçador' (Krueger e Casey, 2000, p. 5) " (Coutinho, 2014, p. 143).

Normalmente neste tipo de técnica, "as observações são feitas no ambiente real, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, espontaneamente, sem a devida preparação. " (Lakatos & Marconi, 2007, p. 195). De acordo com Coutinho (2014) é importante que tudo o que aconteça seja discutido e registrado com o máximo detalhamento e riqueza de informações coletadas. A mesma autora sugere o uso de gravações (áudio ou vídeo) das sessões para posteriormente observar com calma, podendo solicitar a colaboração de alguém que o assista, pois, se anotar durante as sessões, pode ocorrer perda de detalhes de informações durante as sessões.

As conversas com as crianças constituem também uma base dinamizadora na investigação, potencializando as observações, a escuta e reflexão sobre a realidade pela qual vai sendo exposta pelas narrativas das crianças. Neste sentido Christensen e James (2005), sublinham que é por meio dos 'diálogos com crianças' que é possível:

> "Aprender sobre o que elas conhecem e, até certo ponto, como elas aprendem; permite também, de certo modo, entregar a agenda às crianças, para que estas possam controlar o passo e a direção da conversa, levantando ou explorando tópicos com relativamente pouca participação por parte do investigador". (p. 123)

A **observação participante** representa um suporte de posicionamento vigilante em função dos efeitos assimétricos caracterizados pela nossa postura adulta em relação à postura das crianças. Entretanto, Pardal e Lopes (2011) referem que "não há ciência sem observação, nem estudo científico sem observador" (p. 71). A sua ideia é de nortear a nossa atenção para os fatos, situações específicas, tarefas de maneira que o registro minucioso dos fatos não dispense a consideração regida pelo modo como estes foram compreendidos pelas crianças, possuindo um teor de base fundamental no momento de interpretação.

É importante que, na observação participante, nós, adultos, tenhamos o cuidado em adotar o critério de assumir o 'papel menos adulto', para favorecer uma interação mais consistente 'ao mundo social das crianças', tal como sugerem (Christensen & James, 2005, p. 124).

Os **desenhos das crianças** representam um procedimento importante que se configuram como uma fonte importante de informação visual, desde a mais tenra idade até o início da adolescência, pois são uma forma de comunicação. Sobre o uso de desenhos, o mesmo autor esclarece que a utilização de recursos visuais na investigação com crianças justifica-se pelo fato delas não terem a mesma capacidade de expressão dos adultos e das próprias sessões ocorridas que, mais tarde, serão materializados em algo que dê voz aos atores sociais as crianças (Sarmento, 2014).

A utilização de **fotografias** é uma técnica de investigação-ação participativa que contempla o uso da expressão fotográfica para observar e captar a realidade com o propósito de documentá-la, impulsionando aspectos reflexivos e interpretativos sobre a mesma. Neste âmbito baseado na Fotografia Documental Social, o ***photo voice****,* de acordo com a sua própria designação, trata-se da manifestação da voz de quem fotografa, por meio de um olhar particularizado sobre determinado objeto e/ou realidade. Este recurso tem por característica a possibilidade de propiciar o encorajamento dos sujeitos a participarem de ações que envolvem a reflexão e a sua identificação sobre temas ligados à sua vivência individual e comunitária. Também

atua como um forte contribuinte no favorecimento de diálogos críticos, após a ação no espaço desejado para a captação das fotografias (Wang & Burris, 1997).

A criação de **Notas de Campo** que, de acordo com Casa-Nova (2009), estes registros não são a realidade, mas, sim, a interpretação do investigador sobre as experiências vivenciadas e a elaboração de um Diário de Bordo serão também outras estratégias de registro de informação e discussão de dados.

Atividades de **caráter lúdico** (as atividades dinamizadas por ações envolvendo a ludicidade com teor educativo) possuem um caráter convidativo par a execução do trabalho partilhado em grupo, impulsionando o favorecimento da criatividade e, assim experienciar possíveis vivências que possam despertar a curiosidade e ampliar o conhecimento. Este tipo de atividade também tendencia o fortalecimento de iniciar ou ampliar aspectos voltados a comunicação e expressão. Esta atribuição aos jogos criativos com recursos de imagens e ilustração, brinquedos e fotografias favorecem o fortalecimento do espírito coletivo, oportunizando uma integração coletiva de despertar o senso crítico mediante a situações, desencadeando soluções criativas para a soluções para eventuais situações de desafios (Antunes, 1998).

PARTE III

DESTAQUES DA INVESTIGAÇÃO, REFLEXÕES FINAIS E PERPECTIVAS FUTURAS

Capítulo 6 – A prática cidadã colaborativa em contexto escolar

"(...) por trás da mão que pega um lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa"

Emília Ferreiro

6.1 - Entrada no terreno

Com o intuito de dar início a uma investigação que favorecesse a participação das crianças como protagonistas da ação investigativa, tendo como suporte legal os direitos da criança, assegurados pela Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989, a fim de enaltecer as suas peculiaridades, valorizando a sua visão/opinião face às suas vivências nos aspectos voltados ao ambiente escolar, foi que se deu este percurso investigativo.

Neste sentido, a entrada no terreno teve aspectos pautados por princípios éticos característicos de uma investigação com crianças, ancorada por um conjunto de procedimentos práticos inerentes à constituição do coletivo característicos de uma investigação, bem como a negociação das atividades de ação inerentes à investigação. Para além destes termos, (Corsaro, 1977) ressalta que tentar desenvolver uma investigação com as crianças de forma participativa, parece-nos necessário, em primeiro lugar, tentar desconstruir a ideia de adulto típico que as crianças possuem.

Após contatos informais com a parte gestora da escola, bem como com os professores, foi feita também, uma visita à escola com a companhia da diretora para a obtenção de uma aproximação maior da realidade atual daquele espaço educativo, pois certamente já haviam ocorridas algumas mudanças desde o meu afastamento desta unidade escolar, onde lecionei durante oito anos seguidos. Este procedimento inicial foi norteado por uma atenção minuciosa, buscando focalizar situações específicas dos fatos, possuindo um teor de base fundamental no momento de interpretação.

Desta forma, optou-se por realizar a técnica da observação participante em sala de aula, destinando um tempo de permanência na escola, sobretudo, nas salas de aulas e no horário do recreio, a fim de captar observações, conversações e anotações necessárias. Para que as técnicas participativas se tornem num método de investigação viável tem sido sugerido que sejam utilizadas num contexto de diálogo contínuo com as respetivas crianças (O'Kane, 2005). Para além desta ação, este procedimento foi enriquecido com a contribuição de informação advinda das professoras e, principalmente, da diretora da escola que, inclusive, sempre se mostrou muito solícita e interessada na execução e concretização deste presente trabalho.

A curiosidade das crianças imperava à medida que íamos entrando em cada sala de aula. Percebi algum balbucio longínquo advindo das mesmas a dizer:

"Ela já ensinou aqui"

"Ela já foi professora do meu irmão"

Contudo, este primeiro contato com as crianças, de modo geral, proporcionou-me a ampliação do interesse em pôr em prática o exercício da investigação com o intuito de sentir-me inserida naquele contexto. À medida que ia havendo uma maior consistência de informações e o aumento de familiaridade com as crianças, o grau de percepção sobre as turmas ia aumentando, em que, uma, em especial, me chamou a atenção devido ao contexto de segregação pelas quais fora submetida, em função de alguns apontamentos, dentre eles, por pertencerem a uma turma de 4º ano de escolaridade que, ainda, se encontram em processo de consolidação de leitura e escrita.

6.2 - As crianças como sujeitos protagonistas da ação investigativa

Este trabalho investigativo contou com a participação de 12 crianças com idades compreendidas entre 9 e 12 anos, integrantes de uma turma do 4º ano A de escolaridade, do turno matutino matriculadas na Escola Aldenor Pereira dos Santos.

Estas crianças eram parte integrante de uma única turma de 4º ano desta instituição escolar, composta por 39 alunos contabilizados no início deste ano letivo de 2016. Após dois meses de rotina diária de aulas, esta turma, considerada numerosa pela gestão da escola, suscitou a preocupação advinda da Secretaria de Educação do município de Paraipaba, comissão gestora e professora de tal turma. As maiores preocupações concentravam-se nas futuras avaliações externas a serem realizadas no ano seguinte, o espaço físico da sala de aula muito restrito e a forte desigualdade pautada no desempenho escolar, com base nos segmentos da leitura e da escrita. Estes critérios impulsionaram a decisão em dividir a turma destas 39 crianças em duas turmas. Desta forma, 12 crianças passaram a frequentar o turno da manhã, (4º ano A), e a outra turma de 27 crianças (4º ano B) permaneceu no turno da tarde.

Por meio de uma conversa informal com a diretora e as professoras destas 39 crianças, elas relataram que a turma, que contém as 27 crianças que estudam à tarde (4º ano B), encontra-se num processo que contempla uma desenvoltura de leitura e escrita mais avançadas. Para além destes apontamentos, na ocasião do relato em questão, foi citado, também, que estas crianças normalmente possuem o hábito em demonstrar interesse na participação dos projetos e das atividades promovidos pela a escola. É válido ressaltar que estas crianças, no momento, já se encontravam engajadas em projetos promovidos pela instituição.

Já a turma que contém as 12 crianças, (4º ano A), que passaram a frequentar a escola no período da manhã, encontra-se num processo de domínio de leitura e escrita considerado indesejável para 4º ano de escolaridade, preconizado pelo padrão de avaliação municipal pautado no sistema de avaliação do Estado do Ceará. Apesar destas

crianças não deixarem de receber estímulos e propostas de encorajamento para a participação e envolvimento nos projetos e atividades promovidos pela escola, a maioria, normalmente, não demonstra interesse em fazer parte de projetos e apresentações promovidos pela escola.

Na ocasião da visita guiada pela diretora, ao conhecer a realidade das duas turmas, percebi que a turma das 12 crianças apresentou um grau elevado de inércia por parte de algumas crianças e agitação por parte de outras, possibilitando a percepção da necessidade de um olhar mais atento e minucioso em relação a elas. Para além desta realidade, o número reduzido de elementos (12 crianças) também se revelou uma grande valia para um olhar mais aproximado e cauteloso, favorecendo a execução das atividades propostas no decorrer do processo, bem como a viabilidade das práticas das atividades que foram surgindo no decorrer deste trabalho.

Com o intuito de motivar e chamar a atenção destas 12 crianças, buscou-se como ponto inicial de aproximação deste grupo o fomento de conversas e brincadeiras entre a investigadora e as crianças, pelas quais puderam proporcionar a descontração e o bem-estar coletivo. E, no aconchego da ocasião, foram convidadas a serem protagonistas na investigação desta dissertação, a fim de favorecer a compreensão das suas vivências e oportunizar a exposição das suas ideias e conhecimentos, contribuindo para a partilha de saberes, bem como fazer valer a atuação da participação infantil, não só nos projetos imposicionados pela escola, mas, principalmente, a participação no exercício de cidadania social e política na escola sobre assuntos que lhes dizem respeito.

Contudo, após esta averiguação e explicação do presente trabalho, estas 12 crianças foram desafiadas a participar deste estudo . Por fim, em meio à timidez e à cautela representada pela “fala corporal” deste pequeno grupo foi-se percebendo, aos poucos, a exposição dos dedinhos ao ar com o propósito de demonstrar o interesse em fazer parte deste trabalho (Fig. 6). Entretanto é válido ressaltar de que este percurso de trabalho se afigura numa atividade executada na escola, porém, com características diferenciadas das quais as próprias crianças afirmam que ainda não tinham tido a

oportunidade de participar de uma atividade com estas características e, por isso, gostaram do desafio.

> "O facto de as atividades serem propostas às turmas por alguém exterior à escola, tende a surgir aos olhares das crianças como desligado dos laços institucionais que unem os professores aos alunos aos respectivos pais e produz um efeito positivo, já que se constata que as crianças tomam a actividade proposta como uma oportunidade de expressão paralela àquela que a escola quotidianamente lhes proporciona" (Saramago, 2001, p.22)

Grupo Geral de trabalho

Fig. 06 – O desejo em participar deste Projeto de Investigação.
Fonte: Autora

Ana Kerolayne	Gabrielly	Maycon
Ana Rayssa	Geová	Pedro Vinícius
Eduardo	João Vitor	Regilene
Francisca	Lucas	Vitória

Quadro 03 – Nomes dos alunos que se interessaram em participar do projeto.
Fonte: Autora

6.3 - O tempo e o espaço como um ponto de partida na visão das crianças

O trabalho de investigação decorreu de 20 de abril de 2016 a 22 de junho de 2016, resultando num total de 10 encontros. As sessões decorreram semanalmente às quartas-feiras, no período da tarde e procurou respeitar as dinâmicas de rotina da escola e das crianças. O horário das sessões foi idealizado pelo grupo de crianças, tendo início das 14h às 15h.

Apesar de haver uma sala de aula vazia, no período da tarde, a qual poderia ser utilizada para a execução das sessões deste trabalho, as crianças optaram, unanimemente, pela ocupação dos espaços campais da escola e/ou quadra esportiva.

O argumento desta escolha, pela preferência de tais espaços, prende-se ao conforto da amplitude do ambiente, a presença de área verde, arejamento, bem como o desejo de se manter um pouco distante do ambiente da sala de aula, deixando este espaço somente para situações extremas de acordo com as necessidades das sessões. Sob este enfoque, Saramago (2001) refere que o "ambiente físico onde decorre a entrevista-conversa é fundamental para o sucesso da mesma. Um lugar que seja familiar à criança e no qual não exista quaisquer fatores que a deixem menos à vontade será mais propício" (p. 15).

A calendarização de organização referente às sessões, contendo as atividades propostas para serem realizadas com as crianças, foram previamente esboçadas pela investigadora, entretanto, tal documento foi sendo alterado à medida que as sessões iam se constituindo e se adequando às necessidades de acordo com a decisão democrática das crianças (Anexo 01).

6.4 - O que sabes sobre mim? Tentem adivinhar!

"Quando uma criança brinca, joga e finge: está criando um outro mundo.
Mais rico e mais belo e muito mais repleto de possibilidades e
invenções do que o mundo onde, de fato vive. "
Marilena Chaui

Com o propósito de viabilizar uma aproximação maior do conhecimento acerca do nome, idade e do que as crianças mais gostam de fazer no seu cotidiano, foi idealizada uma atividade que pudesse abranger tais critérios. No intuito de encorajá-las a participar da "roda de conversa" e de valorizar conhecimentos prévios que já possuíam, fui desafiando-as a se expressarem livremente sobre alguma dinâmica ou qualquer atividade pela (s) qual (is) elas já fossem detentoras desse tal conhecimento.

O silêncio imperou por alguns minutos, deixando apenas a expressão corporal se pronunciar, através de risos tímidos, mas sem deixar escapar a demonstração de um esforço em tentar corresponder ao exercício proposto.

Embora um pouco tímida, (Gabrielly, 9 anos) propôs uma atividade gestual, alegando que seria interessante para que os demais colegas possivelmente se dispusessem a participar, pois a considera a maioria dos colegas muito tímidos, principalmente pelo fato de existir repressão de alguns meninos para com algumas meninas (Fig. 07). Assim, habilitou-se e começou a explicar como seria a suposta atividade:

" Cada um de nós tem que ir ali ao meio da roda e tem que apontar os dedos assim... (Ela aponta os dedos para ela) e os colegas tem que adivinhar o meu nome é.. Eu não falo nada! Depois, eu mostro os dedos para dizer quantos anos eu tenho e eles dizem quantos anos eu tenho e depois eu faço o gesto do que eu mais gosto de fazer e eles tentam adivinhar... se conseguirem né?!" (Risos)

Fig. 07 – Momento de explicação da dinâmica idealizada por uma das crianças.
Fonte: Autora

Esta atividade foi aprovada pelos demais integrantes do grupo, sendo executada com contentamento pela maioria das crianças, pois o fato de tentar adivinhar o que o colega queria expressar, através dos gestos (Fig. 08), fez com que, até mesmo aquelas crianças mais tímidas, pudessem usufruir deste momento prazeroso e envolvente, mesmo sem ter participado da ação, porém, possibilitou o alargando do sorriso demonstrando contentamento em estarem fazendo parte deste trabalho investigativo.

Fig. 08 – A equipe no momento da execução da dinâmica.
Fonte: Autora

Assim, eis o resultado da atividade (Quadro 04):

Ana Kerolaine	9 anos	Desenhar
Ana Rayssa	9 anos	Cantar
Eduardo	9 anos	Jogar bola
Francisca	9 anos	Desenhar
Gabrielly	9 anos	Cantar
João Vitor	12 anos	Jogar bola
Lucas	9 anos	Desenhar
Vitória	9 anos	Brincar de boneca

Quadro 04 – Resultado geral dos nomes, idades e atividades preferidadas das crianças.

As seguintes crianças do quadro abaixo (Quadro 05) não estavam no dia da dinâmica proposta por uma das crianças, assim na sessão seguinte houve a oportunidade de executarem-na com sucesso.

Geová	9 anos	Jogar bola
Maycom	9 anos	Jogar bola
Pedro Vinícius	9 anos	Jogar bola
Regilane	9 anos	Brincar de boneca

Quadro 05 – As restantes crianças e as respectivas idades e atividades preferidas.

6.5 - Família em foco: a importância da família na visão das crianças

" O campo, na verdade, só é agradável com família, e toda árvore é triste
se sua sombra não brincar uma criança"
Eça de Queiroz

Como forma de dar continuidade a uma aproximação maior no que se refere ao conhecimento sobre o contexto de vida das crianças, optou-se por fazer uso de atividades envolvendo o diálogo integradas a desenhos, deixando o ambiente inebriado

pela leveza e espontaneidade no ato das conversas sobre si, sua família, seus pares, o meio onde vivem e a escola.

Este momento de descontração foi considerado de extrema importância para dar impulso aos aspectos preliminares de conhecimento sobre suas vivências de modo geral. Depois, as crianças sugeriram que deixássemos um tempinho para brincarmos de pular corda e, após esta ação, nos sentamos à sombra do cajueiro e, em seguida, decidimos contar histórias assombrosas. Ao tentar desenvolver uma investigação com as crianças de forma participativa, parece-nos necessário, em primeiro lugar, tentar desconstruir a ideia de adulto típico que as crianças possuem (Corsaro, 1997).

Sob esta ótica, estas ações contribuíram significativamente para o fortalecimento do envolvimento entre pares, sobretudo, com a investigadora, elevando a sua percepção da mesma acerca de alguns aspectos voltados para as suas amizades com colegas que moram próximos de suas casas, amizades somente da escola e, depois, o assunto foi ganhando uma proporção maior quando o foco foi direcionado à família.

De acordo com esta percepção, foi apresentada às crianças uma imagem contendo a palavra **família** (Fig. 09) e, assim, houve o propósito de incentivá-las a falar o que eles pensavam a respeito e, se era importante ou não ter uma família, bem como explicar o porquê.

Fig. 09 – O nome escrito da família.
Fonte: Autora

O silêncio imperou no ambiente, deixando a percepção de que, possivelmente, já não tinham o hábito de se pronunciar, como, de fato, uma das crianças já tinha mencionado na ocasião da sessão anterior. Porém, aos poucos, algumas com características mais desinibidas foram utilizando apenas palavras soltas para

representar algo vinculado à família. Logo algumas delas foram associando a palavra família ao sentimento de união, carinho, amor e cuidado. Na ocasião, uma das crianças direcionou a conversa, apontando para outra criança, enfatizando que ela não tinha família, pois não morava com o pai e a mãe, e, sim, com a avó materna. Imediatamente uma outra criança se pronunciou a dizer que a avó era, então, a família dela.

Contudo, a ocasião foi oportuna para descortinar ideias de preconceitos, passando a mensagem de que toda família é especial à sua maneira, independente dos membros que a compõem e que o mais importante é que no ambiente familiar exista **união, carinho, amor e cuidado**, assim como as próprias crianças caracterizou o que é ser família para elas.

Este momento expressivo, fomentado por uma interatividade enriquecida pelo diálogo, oportunizou o reforço da utilização das palavras mencionadas pelas próprias crianças anteriormente, como uma forma de valorização das suas opiniões e ideias, reportando a um estreitamento sobre o assunto, ressaltando aspectos de valorização e importância que a família representa em nossas vidas. Entretanto, de modo geral, a maioria das crianças se sentiu melhor em representar as suas famílias por meio de desenhos, dispensando o diálogo em torno deste assunto.

A maioria delas perguntou se poderia levar o desenho para casa e entregá-los aos seus respectivos pais. E eu respondi que eles, enquanto equipe, tinham o poder de autonomia em decidir questões que envolvessem o percurso do nosso trabalho investigativo, mas que, muitas vezes havia, sim, a importância de entrarmos em acordo em questões que envolvem a necessidade de decisão grupal. Desta forma, entramos em acordo que elas poderiam levar para mostrar aos pais, pois, posteriormente, ia ser necessário guardá-lo para compor o trabalho investigativo. Contudo, as crianças acharam por bem caprichar no desenho porque iam mostrar aos seus respectivos pais e depois devolver à investigadora. E assim foi concluído como o combinado. (Fig. 10).

"À partida, a escola e a família não constitui em contextos complemente separados para as crianças, notando-se atualmente um crescente esforço institucional para criar laços entre o ambiente escolar e o ambiente familiar, no sentido de promover um processo educativo conjunto que não fragilize nem ponha em confronto, mas que reforce mutuamente, as competências sociais adquiridas pelas crianças em ambos os lugares". (Saramago, 2001, p. 11)

Fig. 10 – Os desenhos das crianças representando as suas respectivas famílias.
Fonte : Autora

6.6 - Rumo aos primeiros passos da investigação: Somos As Crianças Investigadoras!

"É Decidindo que se aprende a decidir"
Paulo Freire

Na ocasião da sessão anterior, em que o teor do assunto mais expressivo pelas crianças foi voltado ao assunto "família" suscitou, pois, a algumas delas associaram-na aos sentimentos de união, carinho, amor e cuidado.

Neste sentido, este encontro viabilizou o fator de continuidade em relação à sessão anterior, envolvendo atributos inerentes a valorização da família, grupo/ equipe, aflorando a ideia de coletividade unificada em prol do bem de todos, uma vez que algumas das crianças associaram o significado de família ao sentimento de união e aos outros atributos já mencionados anteriormente.

Na ocasião, houve um reforço voltado ao conceito de investigação, em que (Ana Raíssa, 8 anos) se posicionou argumentando: "É tipo pesquisar sobre alguma coisa. " No fomento da conversa foi esclarecido a serventia de uma investigação, bem como conscientizá-las de que elas, caso aceitassem, fariam parte de um grupo investigativo. Este ponto de deixar as crianças à vontade sobre o fato de quererem participar ou não, era sempre reforçado.

(João Vitor, 10 anos) pronunciou dizendo que queria participar porque gosta de descobrir coisas! "Ah! Vamos investigar coisas, eu gosto! ". Neste sentido foram mencionados argumentos reflexivos de valorização no que se refere à união do grupo como se fosse uma família, uma vez que partilha diariamente de atividades em um ambiente em comum: a escola.

Nestes termos, houve, também, o favorecimento em possibilitá-las a reflexão de como as crianças se sentiam enquanto equipe e também fazê-las pensarem se

gostariam ou não de um nome representativo para os mesmos, logo veio a iniciativa de alguma (s) criança (s) que sempre se adiantam em se pronunciar, dizendo:

- "Somos como uma família, por isso temos que ser unidos" (Gabrielly 9 anos)
- "Não, minha família é só meu pai e minha mãe e meus irmãos" (Eduardo 9 anos)
- "Sim, Eduardo!!!! Mas aqui nós somos uma equipe e parecemos uma família aqui na escola" (Ana Rayssa ,9 anos)

O pronunciamento destas crianças desencadeou a percepção de competência de que possuem a capacidade de fazer associações em relação aos membros da escola, (professores, colegas de sala), bem como às suas respectivas famílias (pais, irmãos) em que deixam transparecer a ideia de que, tanto na escola como em casa é importante e necessário que se haja o respeito para uma boa convivência em um ambiente em comum.

Mediante ao pronunciamento dos colegas, (Gabrielly, 9 anos) propôs a seguinte ideia: "Ei, Gente!!! Como somos uma equipe que vamos investigar coisas", então o que vocês acham do nosso grupo se chamar de "**Crianças Investigadoras ?!**"

Neste momento, os demais colegas ficaram pensativos, deixando a dúvida ganhar uma ampla proporção, apesar de deixarem escapar uma tênue percepção de aprovação em relação à proposta da colega, entretanto. Logo (Gabrielly, 9 anos) refletiu numa possibilidade de facilitar a decisão desta questão, dizendo:

"Levanta a mão quem quer este nome para a nossa equipe! " (Gabrielly, 9 anos)

Rapidamente, a maioria das crianças levantou a mão como uma forma de apoio ao nome proposto pela colega; em meio ao balbucio que imperava naquele ambiente a ecoar os dizeres advindos de algumas crianças:

“Eu gostei! ” (Ana Kerolaine, 9 anos)

“Eu também” (Ana Raíssa, 9 anos)

Logo após (João Vitor, 10 anos) reclamou discordando deste nome, dizendo que era feio. Neste momento (Ana kerolaine, 9 anos) pede para que ele tenha a iniciativa de dar uma outra sugestão, porém a resposta dele foi:

“Sei lá” (João Vítor, 12 anos)

Contudo, houve um estreitamento de um momento de descontração com ar de reprovação das demais crianças a dizerem:

“Sei lá é que é feio”!!!! (Várias crianças)

Por fim, o nome pelo qual foi eleito para representar a equipe de crianças, foi designado como: “***Crianças Investigadoras****”.*

Como uma forma de aproveitar o tempo, viabilizar o trabalho e valorizar a opinião das crianças foi sugerida pela investigadora a escolha de uma ilustração, no computador (Fig. 11), que melhor representasse o grupo das Crianças Investigadoras (CI). Já em frente à tela do computador, em meio à forte indecisão e divisão de opiniões, devido à variedade de desenhos e ilustrações, chegaram a um consenso, elegendo uma imagem que representava a escola em linhas gerais. Uma ilustração foi apontada pelas crianças que perceberam que nela continha elementos que caracterizavam a escola delas como: crianças cadeirantes e parquinho de diversão (Fig. 12).

Contudo, o sentimento de pertença a um grupo, pelo qual já estavam percebendo que existia a valorização e o respeito pelas suas ideias, fazendo valer o seu direito de participação, fazia com que a interação e a motivação fossem tomando uma dimensão substancial à medida que cada sessão era realizada.

Fig. 11 – Momento em que as crianças escolhem a ilustração para compor o crachá.
Fonte: Autora

Fig. 12 – Resultado final do crachá de identificação das Crianças Investigadoras.
Fonte: Autora

6.7 - Estreitando laços e fortalecendo o percurso investigativo das crianças

"Sozinhos, pouco poderemos fazer, juntos, poderemos fazer muito"
Helen Keller

Este momento de convivência com as crianças foi norteado pelo percurso dinamizado pelas sessões, cujas as conversas informais, reflexões e o reforço da valorização das suas ideias, possibilitou uma aproximação mais expressiva no que concerne ao fortalecimento do espírito de solidariedade, diminuição de repressão e preocupação de uns para com os outros. Neste contexto alguns aspectos negativos existentes, outrora, como o bulling, e fatores de desprezo e exclusão, que imperava entre alguns membros deste grupo de crianças, passaram a diminuir, dando espaço ao início de um novo propósito e interesse entre as próprias crianças, oportunizando a ação do incentivo de uns para com os outros, motivando a participação, principalmente daquelas crianças, que normalmente, se recusavam a se integrar nas atividades. Esta valorosa mudança, ainda que seja em pequena proporção, alimenta apontamentos positivos e substanciais vinculados à melhoria da relação entre pares, favorecendo as boas atitudes entre os membros do grupo.

Nesta sessão, foram entregues os crachás às crianças, onde previamente foi escolhida a ilustração e os detalhes por elas, na ocasião da sessão anterior. A satisfação em recebê-lo foi percebida de imediato, havendo logo a preocupação em querer preenchê-lo com seus respectivos nomes e idades. Algumas crianças tiveram algumas dificuldades no seu manuseio, fazendo com que houvesse um momento de ajuda mútua e uma boa interatividade. Após a entrega e preenchimento dos crachás, a ocasião também foi oportuna para o preenchimento do Contrato de Investigação - Consentimento Informado (Fig. 13). Este momento foi enriquecido pela leitura em conjunto, explicação e debate sobre ele. Este procedimento tencionou fazê-las perceberem a importância do consentimento cedido por elas para a realização da investigação.

Fig. 13 – Momento em que as crianças assinam o Contrato de Investigação.
Fonte: Autora

Por fim, as Crianças Investigadoras se sentiram motivadas e valorizadas, aflorando a ideia de eternizarem, aquele momento peculiar, com uma fotografia (Fig. 14). Neste sentido, examinaram o melhor lugar, nas dependências da escola para a execução deste procedimento, permitindo que, imediatamente, (João Vítor, 10 anos) levantasse a hipótese de tirarem a fotografia próximo às plantas: *"Olha pessoal!!! Aqui fica legal porque a foto vai ficar mais bonita e colorida"*.

Fig. 14 – Momento final da sessão onde as crianças simbolizam a união do grupo.
Fonte: Autora

6.8 - Crianças e 'quebra cabeças' um agregado fundamental para a composição do todo: introdução ao assunto da Convenção dos Direitos da criança.

"Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou
uma revolução, alguns dizem mesmo que assim
é que a natureza se compõem as suas espécies"
Machado de Assis

A prática de atividades envolvendo a ludicidade, normalmente se mostra um atrativo positivo para as crianças, aguça a criatividade e os estímulos, os quais as levam a vivenciar momentos prazerosos, principalmente em atividades realizadas em grupo. Neste sentido, como uma alternativa de introduzir o tema sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, foi idealizada uma atividade com a cooperação das crianças, para ser executada em uma única equipe, com o intuito de fortalecer a união entre os membros do grupo em geral. Entretanto, espontaneamente, os meninos sugeriram que fossem feitas duas equipes: um dos meninos e outra, das meninas. Enquanto os meninos logo iam se aglomerando de um lado, as meninas iam se agrupando do outro. Desafiei-os para que se misturassem: meninos e meninas, mas, categoricamente os meninos disseram: "*Assim está bom, professora*"! (Eduardo, 9 anos). Em seguida (João Vítor,10 anos), revela: "*É mesmo!* " Com as meninas não foi diferente: "*Assim tá bom", e como uma forma de apoio à colega, logo* (Ana Rayssa, 8 anos), mencionou: "Deixa eles aí mesmo! "

Respeitando a escolha das crianças em relação à criação da (s) equipe (s), pela qual gostariam de fazer parte foi que se deu a continuação desta atividade.

A precaução é uma atitude muito importante para a boa desenvoltura da investigadora, tendo que previamente refletir em possíveis situações que podem surgir no momento das sessões com as crianças, pois o percurso das atividades ganham seus

contornos e mudanças de acordo com o respeito às ideias e decisões advindas das crianças, bem como acordos consentidos pelos grupos.

Neste sentido, a atividade se desenvolveu, utilizando dois "quebra-cabeças" diferentes, sendo um jogo para cada equipe. Uma equipe era formada por 4 crianças (meninas); e, a outra, formada por 5 crianças (meninos). Cada criança, de cada equipe, ficava com uma peça do "quebra-cabeça" na mão com o objetivo de juntar as partes e formar o "todo" com os contornos do desenho correto.

Quando as crianças, das duas equipes, finalmente, conseguiram juntar as peças apareceu-lhes um desenho, para cada uma das equipes, revelando qual era o assunto pelo qual nós iríamos tratar. Este momento foi demarcado pela curiosidade e a tentativa de fazer a leitura do que estava ali na gravura de cada equipe. Na ocasião, foi despertada a atenção das crianças, revelando que cada peça era fundamental para a construção do "todo", e que cada criança representava uma peça daquela, motivando-as a perceber a importância de cada membro da equipe nesta investigação (Fig. 15).

Fig. 15 – A finalização da montagem do "quebra –cabeça" da equipe dos meninos.
Fonte: Autora

Fig. 16 – A finalização da montagem do "quebra –cabeça" da equipe das meninas.
Fonte: Autora

A sequência desta atividade foi se desenvolvendo a partir do momento em que as crianças de cada equipe logo perceberam o assunto que seria tratado, impulsionando a naturalidade em falar algumas palavras vinculadas ao tema sobre o Direito das Crianças, deixando escapar a percepção de que as mesmas já possuíam um certo conhecimento sobre os direitos basilares – o Direito À saúde, À educação, À alimentação, À moradia, À família (Fig. 16).

Após este momento, cada equipe foi incentivada a falar livremente sobre o que estava ali exposto aos olhos delas. Logo, os meninos falaram que "Fala sobre os direitos da criança"! Em seguida, algumas meninas falaram de alguns dos Direitos da Criança, tendo como guia as palavras que constavam no "quebra-cabeça" delas. Dando seguimento ao fomento da conversa, perguntei-as se achavam que seriam somente aqueles os direitos que compunham, no total, os direitos que as crianças possuíam.

Logo, (Lucas, 9 anos) revela:

"Acho que tem mais…. eu sei que nós crianças não podemos trabalhar como gente grande, só ajudar sim, aos nossos pais, mas trabalhar como adulto não! Temos é que estudar e brincar".

Como uma forma de complementar o que o colega, Lucas, havia exposto, Keroline expõe: *"Tem crianças do nosso tamanho que trabalha e, muitas vezes, perdem aula, e isso eu já vi no Jornal Nacional e isso é errado né?!"* E algumas crianças como um gesto de apoio à colega respondem: sim!!

Com o propósito de estimular o interesse das crianças em querer descobrir mais detalhes sobre seus direitos foi concretizada uma atividade (previamente idealizada pela investigadora em comunhão com as crianças), que pudesse favorecer a ideia de "surpresa" na brincadeira, em que cada criança escolhia o balão da sua cor preferida, contendo mais alguns de seus direitos no seu interior e, após cada criança inflá-lo e estourá-lo, faria uma breve leitura do que lá estava escrito (Fig. 17).

Fig. 17 – Momento em que os meninos inflam seus balões com suas cores preferidas.
Fonte: Autora

Fig. 18 – Momento em que as meninas inflam seus balões com suas cores preferidas.
Fonte: Autora

Cada criança foi pedindo a vez para estourar o seu balão, levantando a mão e, à medida que cada criança ia executando a ação de estourá-lo, as demais riam e logo paravam para ouvir o que o colega ia ler (Fig. 17 e 18). Algumas delas se sentiram receosas em executar a leitura, pois esta ação ainda está em fase de desenvolvimento para algumas delas, porém, a atitude colaborativa entre as elas se mostrou um fator solidário e bastante positivo nesta atividade (Fig. 19).

Fig. 19 – Momento da ação colaborativa das crianças no ato da leitura dos seus direitos.
Fonte: Autora

À medida que cada criança ia lendo o que constava no seu respectivo papelzinho, iam sendo fomentados esclarecimentos sobre o assunto, revelando, pois, que a maioria das crianças demonstravam desconhecer a maioria de seus direitos que ali constavam. Assim como um dos direitos que chamou a atenção de (Carolyne, 9 anos) que era referenciado que a criança tem o "Direito a ser socorrido em primeiro lugar em caso de catástrofes". E ela com ar de surpresa e encantamento ressaltou sem retrucar:

"Gente que legal!!! Nós somos importantes, então! Nos salvar primeiro em catástrofes?! Essa eu não sabia!

E o Eduardo ressalta rapidamente: "Eu já vi isso em filmes"

A conversa sobre os direitos da criança teve o seu pico maior de concentração no que se refere à falta de respeito entre pares, em que, no decorrer das sessões, eram percebidas, com frequência, atitudes vinculadas ao bulling, fazendo com que algumas das crianças demonstrassem indignação e tristeza quando era desrespeitado (a).

Quando o assunto tomou partida para a conscientização sobre o direito de participação das crianças em assuntos que lhes diz respeito, logo disseram que os adultos pouco se importam com a opinião delas,dirigindo as suas queixas para os pais e os professores da escola.

Esta ação vai de encontro com Qvortup (1995) que atesta que "os adultos afirmam que as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes são tomadas decisões, que vão ter consequências nas suas vidas, sem que as mesmas sejam levadas em conta". (P. 09)

Como uma das crianças mencionou dizendo que: "os adultos não se importam com a opinião da gente e é um direito nosso dar a nossa opinião, mas eles nem ….(Ana Raissa, 9 anos).

"Aqui na escola têm professoras que são legais e outras não, pois não deixam a gente brincar e fica brigando todo o tempo…tomara que uma professora que eu não gosto vá para outra escola!!" (João Vitor,12 anos).

"Eu sei quem é..." Revela Jeová, (9 anos)
"Eu também sei...Expõe (Pedro Vinícius, 9 anos)
"Eu também acho ela chata demais" diz Ana Raíssa, (9 anos)

Após as revelações supracitadas, percebeu-se, pois, que o restante do grupo expressou, de diversas maneiras, (gestos corporais, envolvendo as mãos e expressões faciais, bem como as falas) a reprovação desta tal funcionária, uma (professora) integrante da escola em questão.

Desta forma, expressaram a vontade da professora ir trabalhar em outra instituição. O argumento das crianças em relação a este assunto está atrelado ao impedimento delas de brincarem, mesmo que seja no horário do recreio. Foi um momento raro, em que todas as crianças se pronunciaram, expressando o mesmo desejo de forma unânime. Houve, na ocasião, um esboço de uma tênue manifestação reclamatória para a diretora da escola; porém, esta ação ficou acordada, entre elas, para uma outra ocasião. Assim, percebe-se um avanço das crianças em relação à evolução do senso crítico em reclamar e reivindicar os seus direitos.

Outro ponto de relevância prendeu-se ao fato da separação das turmas, que antes era somente um (4º ano) e, passaram a ser duas, (4º ano A) e (4º ano B). Algumas crianças alegaram com (des) contentamento este acontecimento, pois as mesmas expressaram que não foram consultadas sobre esta decisão.

(Lucas, 9 anos), revela que *"eu gostava quando era todos juntos pois eu gostava de brincar com os meus colegas que agora estudam em outro horário. Isso poderia ter perguntado a gente, não sei..."*

Já *(Ana Raíssa, 9 anos)* revela que*: "foi melhor assim, pois todos juntos era muito aluno e uma maior bagunça, tinha muito barulho e a professora estava ficando doente"*

A maioria das crianças apresentou sentimento de inferioridade com ar de tristeza no que se refere à separação da turma do 4º ano, referindo que os que estudam à tarde (4º ano B), ficaram no grupo caracterizado como os mais "sabidos". Já elas se consideram um grupo inferiorizado, assim os mesmos se auto intitulam como os menos "sabidos" (4º ano A).

A ocasião foi oportuna para conscientizá-los de que todos têm seu o seu devido valor e, que, o fato de ter havido esta segregação, imposicionada por regimentos relacionados à escola, não os torna inferiores a ninguém, enaltecendo que o mais importante é conhecer e atuar em favor dos seus próprios direitos, em prol do bem-estar coletivo.

Para além desta situação exposta pelas crianças, houve também a opinião das mesmas acerca de mais assuntos, que fazem parte das suas vidas, especificamente, sobre as suas vivências na escola, expressando o desejo de melhorias nos equipamentos, principalmente nos que estão relacionados ao entretenimento das mesmas na escola. Como o conserto do parquinho de diversão e a reabilitação da horta que foram um dos assuntos mais evidenciados pelas crianças.

Logo após a finalização deste momento, pelo qual envolveu a ludicidade, a ampliação e aprofundamento sobre os Direitos das Crianças, as Crianças Investigadoras afixaram seus direitos num cartaz como uma forma de agrupá-los e favorecer a visualização dos mesmos e, posteriormente afixá-lo em um local escolhido pelos mesmos para que outras crianças pudessem tomar conhecimento dos mesmos (Fig. 20).

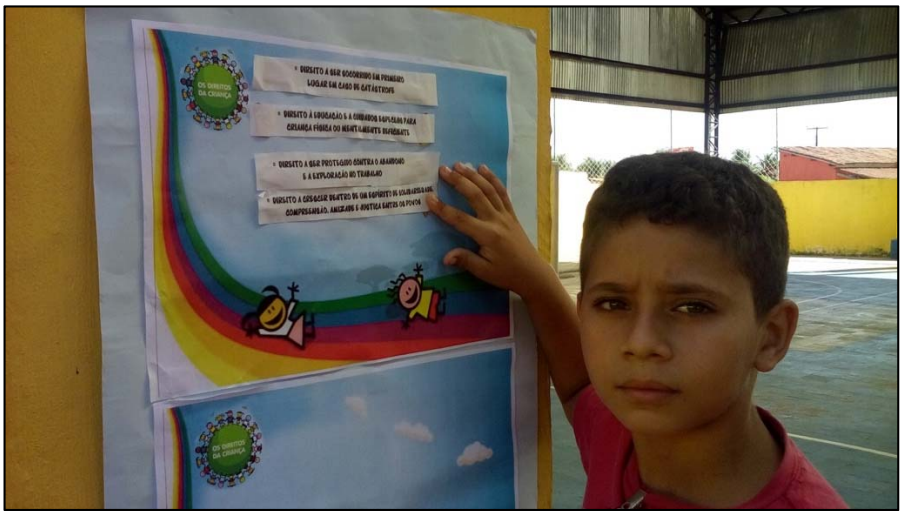


Fig. 20 – Momento em que uma das crianças afixa um de seus direitos no cartaz.
Fonte: Autora

6.9 – O Olhar das crianças através das lentes fotográficas: O *PhotoVoice*

"Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe
pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos,
acrescentando a ele algo que fizemos"
Paulo Freire

A maneira de perceber e observar os fatos da realidade que nos rodeia pode ser observada e exposta de diferentes formas. O *PhotoVoice,* por exemplo, funciona como um auxiliador no norteamento da observação e identificação relativamente à projeção sobre a visão de algo, neste caso, a visão das Crianças Investigadoras em relação aos aspectos peculiares de sua escola. As crianças, em algumas sessões anteriores, se mostravam insatisfeitas com alguns detalhes existentes na escola, demonstrando o desejo de que houvesse algumas mudanças no sentido de melhoria do ambiente escolar. Com o propósito de melhor aprofundar o que as crianças tinham a revelar sobre este assunto foi utilizado o *PhotoVoice*, cuja a utilização pudera projetar as suas visões/opiniões de acordo com a realidade que as rodeia nesta instituição escolar e, assim, puderam captar aspectos que lhes foram significativos de modo que, posteriormente, favoreceu a reflexão e o diálogo sobre o assunto.

Esta prática teve um teor de importância elevado pelo fato de ter proporcionado às crianças a função de protagonistas da ação, desencadeando autonomia, autoconfiança, autovalorização e o reforço da comunicação, elevando o teor reflexivo e crítico na interação grupal. Nesta perspectiva (Muller, 2008) ressalta que "(...) ainda que a fotografia não tenha sentido sozinha, mas somente junto à interpretação e explicação das crianças, os dados visuais gerados ofereceram uma primeira aproximação para entender as condições de vida e as experiências cotidianas das crianças" (p.124).

Os olhares das crianças por meio das lentes foram focalizados em pontos referentes aos espaços físicos da escola em que se mostraram entusiasmadas para fazer seus apontamentos, tanto através de suas falas quanto das suas fotografias.

Neste sentido o grupo das Crianças Investigadoras se organizou de forma a respeitar a opinião do que cada um tinha a dizer sobre algum espaço da escola, bem como a sequência do momento reservado para cada uma delas protagonizar a sua respectiva ação fotográfica. Na ocasião, houve a percepção de que algumas delas optaram em falar antes da ação fotográfica, já outras preferiram falar no ato da ação.

As fotografias das crianças revelaram a necessidade de transformações que levariam menos tempo e, outras, que necessitariam de mais tempo para ser executadas, bem como consideram importante ter o apoio necessário de outros membros que fazem parte da gestão responsável pela escola para que as suas visões/opiniões pudessem ser concretizadas, de acordo com a opinião das próprias crianças.

(Regilane, 9 anos) registra a entrada do espaço onde fica a horta, alegando que o mato está tomando espaço demais, dificultando a entrada das pessoas, podendo se esconder insetos que podem ser prejudiciais à saúde de quem passar por ali (Fig. 21). *"Eu tenho medo de passar aqui para dentro da horta, pois neste mato pode ter bicho e me picar ou picar alguém que passar"*

Fig. 21 – Momento em que uma das crianças fotografa a entrada da horta de escola.
Fonte: Autora

Sob o ponto de vista de (Jeová, 9 anos), o muro da escola necessita ser pintado, pois as paredes da escola foram pintadas, mas o muro interno, na visão dele, era para ser pintado também (Fig. 22). *" A escola foi pintada e está muito bonita, mas não pintaram o muro e ele está feio...acho que esqueceram ou faltou tinta"*

Fig. 22 – Momento em que uma das crianças fotografa o muro da escola.
Fonte: Autora

(Eduardo, 9 anos) direciona a sua opinião para este espaço, achando inadequada a queima de lixo ali, tirando a beleza do espaço livre da escola (Fig. 23). *" Nossa escola é bonita, mas eu não sei porque queimam lixo ali, fica feio e deixa a parede escura.*

Fig. 23 – Criança fotografa um espaço onde acontece a queima de lixo da escola.
Fonte: Autora

(Karoline, 9 anos) referencia um dos itens do antigo parquinho, o “gira- gira”, onde, este, encontra-se desativado (Fig. 24). Ela sente a falta do mesmo e aponta o perigo que a sua antiga base representa para ela e os seus colegas no horário do recreio. *“Eu gostava do gira-gira e agora ele está ali encostado na parede...e esse pedaço de ferro pode ter algum acidente para nós”*

Fig. 24 – Karoline fotografa o antigo “gira-gira” que fazia parte do parquinho da escola.
Fonte: Autora

Outro item do parquinho é referenciado por (Ana Raíssa, 9 anos), o escorregador. Ela o considera como um fator de perigo para as crianças, pois além de ter as tábuas quase soltas, ele está sem firmeza, correndo o risco de acontecer algum acidente (Fig. 25). *“Eu não tenho mais coragem de subir aí, as tábuas estão a soltar e ele também está mole, quando sobem muitos meninos de uma vez. Ele parece que vai é cair”.*

Fig. 25 – uma criança fotografa o escorregador do parquinho da escola.
Fonte: Autora

(Lucas, 9 anos) aponta o canteiro vazio e o lixo que se faz presente dentro da horta (Fig. 26). O mesmo menciona que os canteiros poderiam ser preenchidos novamente com plantas e, assim, embelezar a escola, bem como usufruir dos benefícios de plantas medicinais para o bem coletivo da escola.

Fig. 26 – uma criança fotografa um dos canteiros vazio da horta da escola.
Fonte: Autora

Ao final deste momento alavancado pela satisfação de terem participado desta ação, deixando expressar o contentamento e o sentimento de empoderamento em terem contribuído com as suas ideias e opiniões destinadas a um lugar onde elas, normalmente se sentem na condição de membros passivos e imposicionados pelo regimento escolar, foi que se deu a continuidade desta sessão.

Logo em seguida, as crianças demonstraram que não queriam somente apontar os problemas, mas também queriam as soluções, no intuito de propor melhorias para o bem-estar coletivo. Entretanto, elas não deixam de demonstrar aspectos de positividade em relação a alguns detalhes que fazem parte da escola, como o espaço amplo da parte campal da escola, a quadra esportiva e o parquinho que, no momento, encontra-se com a necessidade de reparo.

Em seguida, pensaram como poderiam fazer para solucionar tais apontamentos feitos por elas. Uma das crianças logo falou (Karoline, 9 anos) *"temos que falar com a diretora".* Logo as demais concordaram e disseram que nada iria mudar sem falar primeiro com a mesma. Em seguida, entre elas, ficaram se perguntando: "*quem vai falar com ela?!"*

Duas das crianças mais espontâneas do grupo se habilitaram em falar, porém todas as crianças fizeram questão de as acompanhar a fim de presenciar este momento e, assim, tomaram à direção da diretoria da escola em busca de marcarem um horário para que elas pudessem ser atendidas. Entretanto, no mesmo momento, a senhora diretora da escola, Leidiana Viana, prontamente os recebeu com satisfação, deixando transparecer o interesse em querer saber a razão pela qual as crianças lhe tinham procurado. E logo, (João Vitor, 12 anos) se pronuncia: *"Queremos marcar uma reunião com a senhora".* E assim ficou acordada a reunião das Crianças Investigadoras com a diretora da escola para a sessão seguinte.

6.10 - A participação social e política das crianças no fomento de mudanças significativas em prol da comunidade escolar

" Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é leva-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar"
Emília Ferreiro

No intuito de dar seguimento ao processo investigativo protagonizado pelas Crianças Investigadoras foi que se deu o norteamento desta sessão. O entusiasmo e a satisfação, bem como a preocupação em querer saber o que a diretora da escola iria pronunciar mediante aos seus apontamentos por meio das suas fotografias. É nesta perspectiva que emerge a reflexão que:

> "Em nome do processo civilizatório, o adulto produz uma subtração temporária da capacidade racional da criança, impedindo sua autonomia. Desde a mais tenra idade, a criança aprende que o critério de valor e de verdade de seus pensamentos e de suas ações provém do exterior e aprende a perceber, enquanto tal, através dos olhos dos adultos" (Chitolina, 2002, p.139).

Ao dar início a apresentação das suas fotografias, no computador para a diretora, algumas crianças optaram em falar algo sobre a sua respectiva fotografia, já outras preferiram o silêncio. Na ocasião, a diretora mencionou algumas justificativas de acordo com a sequência das fotografias; algumas crianças, no momento, fizeram questão de expor uma solução para determinados problemas existente na escola. (Fig. 27).

Fig. 27 – O grupo apresentando as sugestões com a diretora da escola.
Fonte: Autora

Este momento foi caracterizado pela interatividade enriquecida com troca de ideias e opiniões. A cada foto revelada aos olhos dos expectadores presentes percebia-se o apoio das crianças em favor das fotografias umas das outras, representando um ato de reforço no que se refere a união do grupo. A diretora da escola se mostrou muito interessada no que diz respeito às soluções apontadas pelas crianças, considerando a atitude destas crianças bastante plausível e importante para a melhoria da comunidade escolar.

Na ocasião, uma das fotografias chamou mais atenção, tanto do grupo quanto da diretora, permitindo um enfoque maior de diálogo crítico. Esta fotografia é de autoria do (Lucas,9 anos), pelo qual direcionou o seu foco fotográfico para a horticultura da escola que, no momento, encontra-se desativada. O momento aflorou o desejo dos alunos em participarem da revitalização da mesma, desencadeando um reforço em torno deste assunto, ficando acordado entre o grupo uma apresentação sobre essa proposta para as demais crianças da escola poderem dar as suas ideias e participarem também.

6.11 - Emancipação das vozes das crianças em contexto escolar: suas ideias e desafios.

"Solidários seremos união. Separados uns dos outros seremos pontos de vista.
Juntos, alcançaremos a realização de nossos propósitos."
Bezerra de Menezes

Esta etapa da investigação foi caracterizada por um maior fortalecimento vinculado ao sentimento de empoderamento das crianças, bem como a satisfação em perceberem que as suas opiniões e ideias eram valorosas e respeitadas, resultando numa perceptível mudança positiva no que concerne ao relacionamento entre pares, possibilitando a autoestima, principalmente, das crianças que apresentavam sentimento de inferioridade em relação aos demais colegas do grupo.

Entretanto, as mesmas se sentiram motivadas em apresentar as suas experiências, enquanto investigadoras, para as demais crianças da escola (Fig. 28). Neste sentido, tiveram o cuidado de escolheram os detalhes que mais lhes chamaram a atenção durante o percurso investigativo para incluir no, (*Power point*, computador), com o auxílio da investigadora, tendo como foco primordial o ansioso desejo das Crianças Investigadoras em revitalizar a horticultura da escola em comunhão com as demais crianças das outras turmas, que na ocasião iriam assistir à apresentação do grupo.

Na apresentação evidenciaram como foco principal os direitos das crianças e, principalmente, o convite para as outras crianças para aderirem ao grupo das Crianças Investigadoras como um fortalecimento de parceria em razão do bem comum. Nesta perspectiva (Saramago, 2001) vale ressalta que:

> "A infância é, em primeiro lugar, um segmento específico da trajectória social dos agentes. Genericamente, julga-se que cada segmento do trajecto social dos agentes tende a desenvolver um conjunto de relações e sentidos sociais que vão produzir determinas linhas de continuidade entre os seus membros

relativamente a práticas e representações comuns. Estes vão também actuar no sentido de produzir e reforçar socialmente tais práticas e representações, de acordo com as características das suas capacidades de intervenção enquanto protagonistas sociais" (Saramago, 2001, p.10).

Fig. 28 – Apresentação das crianças Investigadoras para as demais crianças.
Fonte: Autora

Capítulo 7 – Análise da ação participativa das crianças: relação da teoria com a prática

"Seremos conhecidos para sempre pelas pegadas que deixamos"

Dakota

7.1 Norteamento referente aos níveis de participação - a escala de Hart

No que concerne à definição da palavra participar, esta é originária do latim *participãre*, "que toma parte", aponta para o ato de fazer saber; informar; comunicar, ser parte de. Tal conceito vinculado à infância consiste num importante foco de estudo pelo qual diversos autores buscam o aprofundamento designado ao conhecimento desta temática, quer seja no âmbito da sua definição, nas várias tipologias, níveis, características, nas condições e mesmo em aspectos caracterizados por constrangimentos vinculados à sua aplicabilidade.

Sob um enfoque de uma retomada teórica, já mencionada no capítulo 2, relativo aos níveis de participação infantil idealizada por Hart em forma de "escada" (Fig. 29), este autor refere que os três primeiros degraus são caracterizados pela não participação, que são: a manipulação, a decoração e o tokenismo.

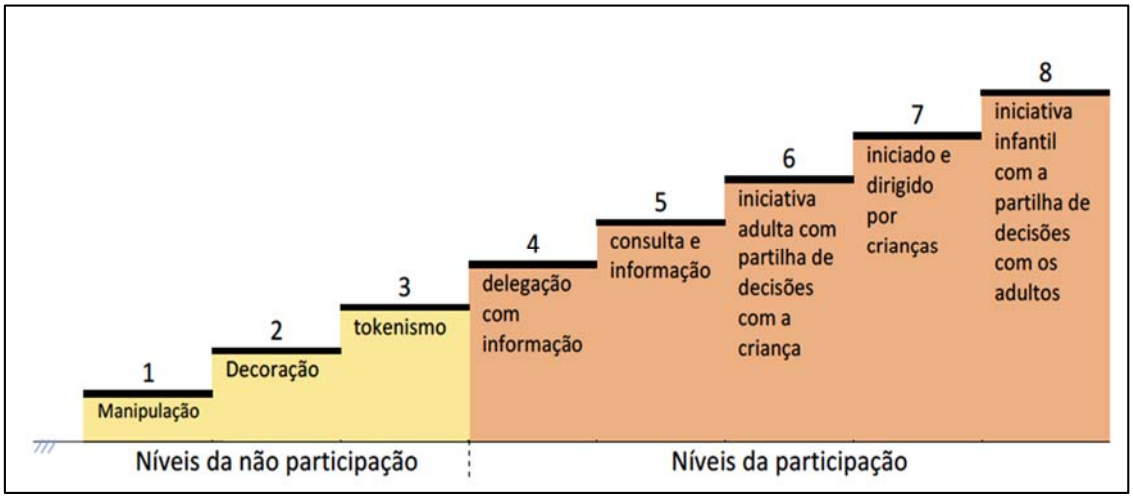


Fig. 29 – Representação da Escala de Hart em formato "escada".
Fonte: Autora

No degrau correspondente à **manipulação,** que é designada como o nível mais baixo, as crianças não tomam conhecimento sobre as razões pelas quais são agregadas ao processo, neste caso, as crianças possuem um formato dinamizador das ações, pelo qual são manipuladas durante todo o processo para serem atingidos os objetivos dos adultos que as orientou. Em seguida, chega-se ao nível da **decoração**, no qual percebe-se uma manipulação do adulto para com as crianças que assumem uma postura apenas decorativa e não são intituladas como as criadoras do evento. Ainda contemplando o âmbito da não participação, identificada como o **tokenismo**, esta participação é simbólica, neste nível há uma preocupação em informar as crianças, há o processo de conversa e escuta, porém, as liberdades em fazer um posicionamento das suas ideias são limitadas, uma vez que um ponto de vista impulsionado pelo adulto já foi repassado como sendo o "coerente".

O mesmo autor identifica os níveis de participação, começando pelo nível 4 que é a da delegação com informação neste degrau a criança é informada, porém, o adulto direciona a sua participação. O nível 5 é o da **consulta e informação**, que possui lugar nos projetos idealizados por adultos, entretanto, as crianças são consultadas e informadas e as suas opiniões são respeitadas. No degrau 6, a **iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança**, compreende à participação de fato da criança, apesar de o adulto tomar a iniciativa do projeto, este apoia a liderança da criança durante o processo. No nível 7 de participação – **iniciado e dirigido por crianças** –são as crianças que lideram o processo sem a ajuda do adulto. E, por último, o nível 8, a **iniciativa infantil com a partilha de decisões com os adultos**; as crianças lideram todo o processo, podendo partir delas o convite para adultos participar e partilhar decisões.

7.2 Resultados e reflexões das ações participativas das crianças de acordo com os níveis teóricos de participação infantil

O percurso investigativo empírico foi dividido em três etapas para uma melhor inter-relação da teoria com a prática.

7.2.1 Primeira etapa da ação investigativa: a identificação do grupo, contatos, convite, e contrato de investigação (atividades referentes aos itens 6.4 ao 6.7).

Tendo como base teórica os três primeiros níveis da participação infantil (manipulação, decoração e tokeismo) percebe-se que, nesta primeira etapa de atividades referente às primeiras aproximações da investigadora com as crianças, não corresponde a estes níveis da escada de Hart sobre a participação infantil, uma vez que, de acordo com esta etapa inicial de atividades, caracterizadas pelo objetivo de contemplar a identificação do grupo, contatos, convite e contrato de investigação, buscou-se, primordialmente, conscientizar as crianças sobre o propósito deste trabalho investigativo, valorizando a conversa livre das mesmas sobre diversos assuntos que lhes dizem respeito.

A evolução da investigação teve o seu desenvolvimento ancorado num processo priorizado pela espontaneidade das crianças, embora a investigadora, por muitas vezes, tivesse que interferir no intuito de proporcionar hipóteses para alavancar o poder de decisão em relação às escolhas ou instigá-las a refletirem acerca de algum assunto, tendo em conta que, nesta fase, elas ainda apresentavam um grau de timidez elevado por parte de algumas e agitação exacerbada por parte de outras, porém, de modo geral, tiveram inteira liberdade de fazer seus posicionamentos e executar as ações de acordo com seus desejos. Desta forma, foi possível preservar as suas opiniões a começar por algumas decisões tomadas por elas, tais como:

- A escolha do horário e local para a realização das respectivas sessões tendo como base as suas justificativas;
- A dinâmica de autorrepresentação sugerida por uma das crianças para abranger aspectos indenitários, pelo qual se estendeu para a semana seguinte, como forma de ampliação da aproximação sobre o contexto de vida delas, resultando, de acordo com o percurso da conversa livre, num foco maior sobre a família e a importância desta instância em suas vidas.
- Os aspectos atribuídos pelas crianças às suas famílias, como os sentimentos de união carinho e cuidado, correlacionados ao sentimento de pertença de "um novo" grupo na escola (investigação), onde reconhecem que deve existir estes mesmos sentimentos supracitados para que se consiga conviver melhor em comunidade.
- A escolha de um nome indenitário para o grupo como uma forma de afirmação de empoderamento para a execução das atividades;
- A escolha da ilustração de seus crachás de acordo com as observações peculiares advindas das crianças no sentido de representar o seu ambiente escolar, bem como o interesse na leitura em conjunto do contrato de investigação e reflexão sobre o mesmo, resultando na satisfação em preenchê-lo e, como consequência, se sentiram orgulhosos despertando o interesse em tirarem uma fotografia no lugar mais bonito da escola de acordo com a escolha das crianças.

Neste sentido, conclui-se que, nesta primeira etapa de experiências concretas com as crianças, atribui-se que a sequência destas atividades esteja correspondida aos níveis 4 e 5, segundo a escala de Hart. O nível 4 é apontado porque houve a **delegação com informação**, pois as crianças foram informadas sobre o processo investigativo, porém, a investigadora direcionou, embora que de forma parcial, a participação delas E, também no nível 5, pois houve a **consulta e informação**, pela qual já possuía lugar no trabalho investigativo da investigadora, entretanto, as crianças foram consultadas e informadas e as suas opiniões foram respeitadas e executadas.

7.2.2 Segunda etapa da ação investigativa: definição do problema e do campo de observação no interior da escola (atividades referentes aos itens 6.8 ao 6.9).

O percurso investigativo desta segunda etapa de atividades, caracterizadas pela definição do problema e do campo de observação e discussão no interior da escola sobre os problemas que foram identificados e documentados através da escuta de opinião pelas crianças, foi amparada por uma aproximação mais significativa baseada no sentimento de pertença e na união mais consistente entre as crianças e a investigadora e, também, entre as próprias crianças fortalecidas pelo percurso investigativo da etapa anterior. Desta forma, este momento foi oportuno para a apresentação e o reforço sobre os seus direitos de modo geral, ressaltando a participação infantil como um direito a ser realçado e defendido por elas. Sob esta perspectiva, as crianças se sentiram mais à vontade para expor assuntos mais obscuros e silenciados em relação às normas e imposições advindas dos adultos que convivem com elas na escola.

Também foram mencionados assuntos envolvendo o sentimento negativo e positivo em relação à segregação pela qual as crianças tiveram que passar no início do ano, resultando em aspectos de inferioridade por parte de algumas delas em relação às demais crianças da outra turma do 4º ano e, também, outros assuntos envolvendo a escola. Tendo em conta esta realidade, foi proposto às crianças que fotografassem o que elas observavam de positivo ou negativo em relação ao seu ambiente escolar, aflorando ideias e a consciência de que tinha de haver ações para que a realidade fosse mudada de acordo com os seus apontamentos, tais como:

- A atitude demostrada, unanimemente, pelas crianças em relação ao comportamento negativo por parte de uma das funcionárias da escola em relação ao momento da brincadeira no horário do recreio, onde despertou uma espécie de "revolução" das crianças em denunciar à direção da escola como uma forma de reclamar um dos seus diretos;

- Os apontamentos positivos e negativos das crianças com embasamentos em relação ao fato de ter havido a divisão da turma do 4º ano;
- Os apontamentos positivos e negativos feitos pelas crianças em relação ao ambiente escolar através do *fotovoice;*
- A preocupação em não só apontar os problemas, mas também buscar soluções junto à direção da escola, pois julgaram a importância de a diretora tomar conhecimento para que se pudesse abrir possibilidade em favor da resolução de problemas que elas identificaram.

Sob este enfoque, percebe-se um avanço das crianças em relação ao despertar do senso crítico e seus posicionamentos, bem como a conscientização dos seus direitos de participação, reportando a uma ultrapassagem da teoria para a ação das suas próprias ideias e decisões. Portanto, conclui-se que a participação destas crianças nesta etapa é correspondente aos níveis 5 e 6 de participação. O respectivo nível 5 deve-se ao fato das crianças terem sido **consultadas e informadas**, apesar de já ter existido algum direcionamento prévio no processo de trabalho da investigadora, entretanto, as suas opiniões foram respeitadas e executadas. O degrau 6 é apontado devido o fato ter havido **a iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança**, pois houve de fato a participação das crianças, entretanto a investigadora tomou a iniciativa do projeto, no entanto, a liderança das crianças foi apoiada nesta etapa do trabalho.

7.2.3 Terceira etapa da ação investigativa: elaboração e apresentação de propostas de ação coletiva das Crianças Investigadoras (atividades referentes aos itens 6.10 ao 6.11).

O percurso investigativo desta etapa final foi caracterizado pela elaboração e apresentação de propostas de ação coletiva das Crianças Investigadoras. Esta fase foi contemplada por uma afirmação mais consistente da participação infantil, uma vez que se percebeu uma evolução significativa no fator de seu empoderamento, com ascensão

de ideias e desafios emancipatórios. Para a realização das ideias e desejos advindos das crianças, foram percebidas algumas posturas mediante a estas idealizações, que são:

- A preocupação em saber se a diretora apoiaria as suas ideias e as soluções que as crianças já tinham em mente para solucionar os problemas apontados por elas, uma vez que elas julgam a importância dessa parceria ser integrada para que realmente possam ser executada as ações;
- O fato de a diretora apontar as suas justificativas e ideias para a resolução dos problemas apontados pelas crianças não inibiu algumas delas de se pronunciarem, dando soluções para aquilo que elas acreditam ser mais viáveis ou lógicas.
- Um dos problemas apontados em uma das fotografias despertou o interesse de uma das crianças propor aos colegas presentes a restauração da horta da escola, bem como emancipar esta mobilização para as demais crianças da escola.
- Escolheram o que iriam apresentar no *power point* destacando a sua experiência como Crianças Investigadoras, bem como o convite para as demais crianças da escola no intuito de fortalecer a ação coletiva.

Mediante a estes fatos, percebe-se que, nesta etapa, as crianças conseguiram atingir os níveis de participação 6 e 7. No degrau 6, **a iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança** foi, de fato, ocorrida a participação das crianças, apesar da investigadora ter tomados algumas iniciativas, entretanto, foi priorizada a liderança das crianças durante este percurso.

No nível 7 de participação **– iniciado e dirigido por crianças** – As crianças conseguiram liderar ações que dispensaram o auxílio da investigadora.

7.3 Reflexões e perspectivas sobre a participação das Crianças Investigadoras

Conclui-se que este percurso investigativo, mesmo que não tenha sido contemplado ao nível máximo da escala de Hart, contribuiu significativamente para a tomada de consciência das crianças do seu próprio potencial, assim como os demais da gestão escolar, professores e as demais crianças.

Os níveis de participação idealizados por Hart têm seu fundamento embasado em um modelo de avanço participativo. É perceptível a sua importância, como uma forma de norteamento sobre a participação infantil, embora haja diferenças entre os graus determinantes de tal escala, porém, esta tenciona ajudar a produzir conhecimento. Importa, também, ter em atenção que adulto necessita ter a sensibilidade em ajudar a promover os níveis que abrangem, em partida, os degraus da participação efetiva das crianças.

Entretanto, Tomás (2007) ressalta que há de se ter atenção de que "não devemos reduzir a participação das crianças a um conjunto de procedimentos formais ou graus de participação apenas para legitimar um princípio ou procedimento jurídico" (p. 60).

Em forma de reflexão final sobre a participação infantil, este trabalho investigativo com estas 12 crianças pode-se considerar que tal percurso vai de encontro com as vantagens mencionadas por White e Choudhury (2008) citado em Gaitán e Liebel (2011), que ressaltam cinco vantagens em envolver as crianças na participação:

- Primeiro, envolver um grupo de crianças é a única forma de garantir um desenvolvimento adequado e sustentável de um projeto;
- Segundo, quando as crianças falam sobre si mesmas o impacto é muito maior do que quando o mesmo argumento é dito por adultos;

- Terceiro, tanto as crianças como os adultos têm o direito de falar e dar a sua opinião sobre os assuntos que as/os preocupa;
- Quarto, a participação faz com que as crianças desenvolvam a sua autoestima e as suas capacidades;
- Quinto a participação fortalece a própria posição do grupo e o seu empoderamento.

Sob este enfoque, percebe-se que estes apontamentos supracitados, consistem em mudanças significativas, uma vez que, de acordo com a interação da investigadora com as crianças, realmente houve aspectos relacionados com as vantagens apontadas por White e Choudhury (2008), resultando em atividades promissoras em seu ambiente escolar idealizadas pelas crianças.

Capítulo 8 – As Crianças Investigadoras: do anonimato ao (re)conhecimento de potencialidades promissoras

"É preciso substituir um pensamento que isola e separa
por um pensamento que distingue e une"
Edgar Morim

8.1 - Considerações finais

A participação infantil como sujeito de direitos: uma abordagem emancipatória no ambiente escolar foi o título idealizado para este trabalho de investigação protagonizado por um grupo de 12 crianças composto por 6 (meninas) e 6 (meninos) que teve como foco principal oportunizar a valorização no que se refere ao posicionamento de opiniões, questionamentos, ideias e soluções de assuntos relacionados ao seu ambiente escolar. Visto que, a escola trata-se de uma instituição social, onde as crianças passam boa parte das suas vidas, envolvidas com atividades ligadas a grades curriculares, caracterizadas pela imposição de regras; evidencia-se, portanto, uma limitação das crianças em participarem de assuntos de foro escolar no âmbito social e político.

Entretanto, se as crianças tivessem mais oportunidades de serem ouvidas, opinarem e participarem com mais frequência, como espécie de cultura escolar sobre suas vivências, poderia resultar em maiores probabilidades positivas não só na vida social escolar, mas também na sua vida pessoal quotidiana. Neste sentido, "as crianças podem ser boas a escutar, questionar, desafiar e ajudarem-se mutuamente a aprender e a desenvolver ideias" (Christensen & James, 2005, p. 265).

Sob um enfoque maior em relação às primeiras impressões constatadas no decorrer deste percurso investigativo, percebeu-se claramente uma preocupação exacerbada por parte da escola, que foi contemplada com esta investigação, sobre os resultados dos exames do ano anterior e a busca incessante em manter o bom resultado

ou a melhoria do mesmo para o ano vigente. Tais exigências são impostas por efeitos das orientações que são emanadas das agências supranacionais, pelas quais têm-se traduzido num processo de imposição (de políticas internacionais nos contextos nacionais) como é o caso da realidade vivida por esta escola, regulada através de regimentos ligados ao Governo do Estado do Ceará. Tal regimento do governo impõe as suas exigências à Secretaria de Educação dos Municípios, objetivando expectativas de resultados estatísticos satisfatórios provenientes das instituições escolares. Esta imposição hierarquizada por subsequentes instâncias funciona, aparentemente, como uma espécie de entrave, sob o ponto de vista do desenvolvimento vinculado à participação infantil social e política no âmbito escolar.

De acordo com as peculiaridades conferidas a estas 12 crianças participantes deste trabalho investigativo, consideradas "fora do padrão" em relação aos quesitos exigidos por esta instituição, devido às suas condições basilares de leitura e escrita ainda se encontrarem em fase de consolidação; conclui-se, portanto, que este fator não determina as promissoras potencialidades dos conhecimentos das mesmas. Nesta perspectiva, este trabalho investigativo revelou que estas crianças foram capazes de superar as expectativas dos diversos membros vinculados a esta instituição por se mostraram detentoras de um potencial enriquecido de conhecimentos, reflexões acerca de ideias e a busca de alternativas plausíveis, visando o bem-estar da comunidade escolar.

Porém, é válido ressaltar que, de fato, a concepção e a visão da maioria dos adultos em relação às crianças, de modo geral, perdura, ainda, uma ideia reducionista que as impede de fazer valer o seu exercício como atores sociais, sobretudo, na escola. Este ambiente, onde atualmente encontra-se com um grau maior de preocupação com dados estatísticos, abstrai, portanto, a execução de diversas atividades enriquecedoras que são fundamentais para um avanço mais consistente voltado ao exercício de cidadania para o desenvolvimento humano.

Portanto, é necessário que se desenvolva mais projetos e ações para que se haja a promoção da efetiva participação das crianças para um maior despertar da

conscientização de que elas são detentoras de potencialidades e que são aptas a desempenhar atividades como legítimos atores sociais. Este despertar deve ser desenvolvido de modo a abranger o reconhecimento dos adultos e, principalmente, das crianças em relação aos seus próprios direitos.

Mesmo em curto prazo, este trabalho despertou o interesse das crianças, pois perceberam que fariam parte de um envolvimento diferenciado em relação aos trabalhos propostos pela escola, momento também em que elas iam ter a oportunidade de escolherem, falarem o que pensam, se sentirem valorizadas pelo que eram e pelo que gostariam de ser, pelo que refletiam e gostariam de fazer. Estas experiências resultaram em atividades cooperativas que possibilitaram a reflexão das ações do que pensaram e, consequentemente, melhoraram a postura da inter-relação entre os próprios membros da equipe, pois se reconheceram como um grupo em prol de um objetivo comum e, assim, foram capazes de produzir conteúdo significativo e alternativo para a resolução de problemas que as crianças detectaram em sua escola.

O fato destas 12 crianças se sentirem segregadas/diminuídas, devido às suas competências mais visadas pela escola (leitura e escrita) ainda não se encontrarem num padrão esperado, podem ter gerado aspectos de medos, insegurança e sentimento de inferioridade, de acordo com algumas falas destas crianças no decorrer das sessões.

No entanto, o respeito pela espontaneidade, a escuta, a atenção em relação às suas ideias e opiniões, se mostrou como fator crucial para alavancar o sucesso do processo investigativo. Desta forma, percebeu-se que a escola realmente possui um potencial inestimável para a desenvoltura de diversas competências que podem ser trabalhadas e praticadas de forma a valorizar as potencialidades das crianças, sobretudo, no que concerne a atitudes que despertem o respeito às suas particularidades, utilizando aspectos dialógicos, autônomos e de pensamento crítico como muitos autores defendem.

Mediante a atual realidade das instituições escolares no que se refere a um foco maior com as preocupações dos *rankings*, mencionadas anteriormente, a escola que me

acolheu, enquanto investigadora, também vivencia esta realidade, sobrecarregada de preocupações vinculadas com dados estatísticos advindos dos exames externos anuais. Porém, a Escola Aldenor Pereira dos Santos não mediu esforços para que este trabalho investigativo transcorresse da melhor forma possível, procurando sempre viabilizar as melhores condições de apoio, acolhimento e suporte de material necessário para um melhor aproveitamento deste trabalho.

Importa ressaltar que a mudança de pensamento (ruptura) autocêntrico em relação às potencialidades das crianças em atuarem como atores sociais plenos de seus direitos, infelizmente não ocorre instantaneamente, pois carece de um trabalho mais direcionado e contínuo com bases fortalecedoras ancoradas em estudos e reforços de (re) conhecimentos mais minuciosos, partindo do interesse dos adultos de uma forma geral, perante as crianças.

O presente trabalho também tencionou fomentar uma conscientização das crianças de fazer valer os seus direitos participativos em contexto escolar. Para algumas delas foi reforçada a consciência sobre tais direitos, pois algumas já os conhecia parcialmente, porém, outras crianças passaram a conhecer pela primeira vez. O reforço sobre o assunto dos direitos da criança é indispensável mencioná-lo em qualquer contexto de suas vidas, como uma forma de reforçar os seus direitos e defendê-los sempre que for necessário, em especial, como é o fato destas 12 crianças com peculiaridades tão específicas que esboçavam características de baixa autoestima, falta de interesse em aspectos voltados à participação de modo geral.

Portanto, o fato de estas crianças terem aceitado participar do presente trabalho já se pode considerar um avanço significativo e que, consequentemente, as suas ações subsequentes em função da progressão das sessões só vieram fortalecer o sentimento de empoderamento, protagonismo e contentamento, em fazer parte de um trabalho, que as crianças consideraram prazeroso, motivador e que despertou a consciência em acreditar de que elas são capazes de promover atividades criativas e desafiadoras.

Contudo, o trabalho, em linhas gerais, contou com a participação assídua de praticamente das 12 crianças do grupo investigativo, embora, algumas fossem muito tímidas ou se sentissem envergonhadas, não se negavam em participar das atividades, mesmo que fosse à sua maneira, dando dicas falando ao ouvido do (a) amigo (a) reportando os seus desejos e opiniões, funcionando como uma espécie de cadeia colaborativa e, assim, cada um, à sua maneira, firmou a sua ação participativa no projeto.

Contudo, este trabalho se caracteriza por um produto inacabado por diversos fatores, principalmente, por eu acreditar na continuidade do legado que o grupo das Crianças Investigadoras criaram, pelo fato de muita coisa positiva ter acontecido em termos de fortalecimento do grupo, desencadeando um maior respeito quanto a opinião do outro, fazendo, também, com que houvesse uma diminuição de ações vinculadas ao *bulling*.

Tal trajetória despertou o interesse das crianças em se comprometerem em dar um novo rumo a um projeto almejado por elas voltado à revitalização da horticultura da escola (Fig. 30). Nesta perspectiva, o conjunto das competências que estas crianças foram capazes de apresentar, ao longo do percurso deste movimento investigativo voltado ao domínio social e político escolar, nos direciona ao reconhecimento e o respeito que nós adultos devemos ter perante às crianças, deixando a lição de que elas necessitam de uma urgência de oportunidades advindas dos adultos para que se possa favorecer as suas potencialidades de acordo com os direitos delas já assegurados por lei.

Fig. 30 – Comprometimento do grupo em executar a revitalização da horta da escola.
Fonte : Autora

Referências Bibliográficas

Abreu, C. (2008). *A história da infância. Instituto Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, out. 2008. Disponível em http://chc.cienciahoje.uol.com.br/noticias/historia/a-historia-da-infancia.

Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Andrade, L.B.P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. ISBN 978-85-7983-085-3. São Paulo: Editora UNESP.

Antunes, C. (1998). Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. São Paulo: Editora Vozes.

Ariès, P. (1981). *História social da infância e da família*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Barbié, R. (2004). *A Pesquisa-Ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora.

Bazílio, L. C. & kramer, S. (2003). *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez.

Brasil-País (2010). Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília:DF.

Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento – Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: ACIDI.

Canário, R. e B. Cabrito (2005). Educação e Formação de Adultos: Mutações e convergências. ISBN: 9789728036805. Lisboa: Educa.

Candau, V. M. F. (2002). *Sociedade, educação e cultura (s).* Petrópolis: Vozes, 2002.

Chitolina, C. L. (2002). Crítica à dogmatização da razão adulta. In: *Filosofia e Aprendizagem Filosófica*. Maringá: Ed. Dental Press.

Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com Crianças, Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Cohn, C. (2005). A antropologia da infância. Rio de Janeiro: Zahar.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*, 2ª ed. Coimbra: Edições Almedina.

Corazza, S. M. (2002). *Infância & Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Editora Vozes.

Corsaro, W. (1997). *The Sociology of childhood*. California: Pine Forge Press.

Del Priore, M. (2008). *História das crianças no Brasil*. 6. ed., 1a reimpressão – São Paulo: Contexto.

Dias, S. C. (2012). A emergência da Sociologia da infância: rupturas conceituais no campo da Sociologia e os paradoxos da Infância na contemporaneidade. *Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*, 2, (1), 63-80, ISSN 2236-5729.

Farias, M. (2011). Infância e educação no Brasil nascente. In Vasconcellos, V. M. R. (Ed.), *Educação da infância: história e política*, 43-59. Niterói: Editora da UFF.

Ferreira, F. I. (2009). A Criança e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional. In Sarmento, T. (Ed.), *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 66-95). Porto, Portugal: Porto Editora.

Franco, R. R. & Batista, C. V. M. (2007). Infância e Cidadania. Vosgeru, D. S. R. et al. In *Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE : saberes docentes*, 1460- ISBN 978-85-7292-181-7. Curitiba : Champagnat.

Freire, F. (2009). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Freyre, G. (1992). *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record.

Frontana, I. C. R. (1999). Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo. pp. 50-91. São Paulo: Editora Loyola.

Gaitán, L. & Liebel, M. (2011). Los niños investigan su mundo. In: *Ciudadanía y Derechos de Participación de los Niños*. Espanha: Editorial Sínteses S.A.

Gouvêa, M. C. S. (2003). Infância, sociedade e cultura. In: Carvalho, A., Salles, F., Guimarães, M. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. PRO EX-UFMG.

Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.

IBGE. (2015). Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em http://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?lang=&codmun=231025 &search=ceara|paraipaba.

IPECE. (2015). Portal do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Disponível em http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11.htm.

Kumar, R. (2011). *Research methology: a step by step guide for beginners*, 3ª Ed..London: Sage.

Lage, M. T. & Rosa, M. A. C. (2011). Evolução da infância no brasil: do anonimato ao consumismo [PDF]. *Revista Eletrônica de Educação, 4* (8). Disponível em http://Www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/31_08_2014_277/Historia_da_Infancia_no_Brasil.pdf

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*, 7ª ed. São Paulo: Atlas.

Mattioli, D. D. & Oliveira, R. C. S. (2012). A Escola e os Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. In *XI Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE*. Maringá: UFM. ISSN 2177-4765. Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/ co_03/052.pdf

Méndez, E. G. (1998). *Infância e ciadadania na América Latina*. São Paulo: Hucite.

Muller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Revista Educar,32*, 123-141.Curitiba: Editora UFPR.

O'Kane, C. (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas. In: Christensen, P. & James, A. (Orgs.). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassineti.

Pardal, L & Lopes, E.S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social.* Porto: Areal Editores.

Passetti, E. (2000). Crianças carentes e políticas públicas. In Del Priore (org.), *Histórias das Crianças no brasil*. São Paulo: Contexto.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1997). *Praticas Pedagógicas Profissão docente e Formação Perspectivas sociológicas – Temas de Educação*. 3ªed. Lisboa: Instituto Nova Educação.

Pinto, M. (1999). A infância como construção social. In: Pinto, M. Sarmento, M.J. As crianças: contextos e identidade. Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga: Bezerra Editora, p.33-73.

Polakow, V. (1993), *Lives on the Edge: Single motherss and their children in the other America*. Chicago: The University of Chicago press.

Postman, N. (2006). *O Desaparecimento da Infância*. ISBN 85-85277-30-0. Rio de Janeiro: Editora Graphia.

Priori, M. D. (1998). *História da criança no Brasil*, 5ª.ed.. São Paulo: Contexto.

PPP-APS (2013). Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Aldenor Pereira dos Santos. Conselho de Educação do Estado do Ceará. Paraipaba: Secretaria de Educação do Município de Paraipaba-CE.

Qvortup, J. (1995). Childhood matters: social theory, practice and politics. In: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G & Wintersberger, H. (Edts.). *Childhood matters: social theory, practice and politics (Public Policy & Social Welfare)*. Aldershot: Avebury.

Sá, E., & Sottomayor, M. C. (2008). *Abandono e Adopção.* Coimbra: Edições Almedina.

Saramago, S. S. S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 9-29. Disponível em http:// sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/5/52.pdf.

Sacristán, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed.

Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*, 3ª ed.. São Paulo: McGraw-Hill.

Sarmento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. *In* Sarmento, M. J. & Cerisara, A. B., *Crianças e Miúdos - Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.

Sarmento, M. J. (2006). A construção social da cidadania na infância. In *Conferência IV. Congresso da Texto Editora*.

Sarmento, M. J. (2006). Visibilidade Social e estudo da Infância. *In* V. Vasconcellos, & Sarmento M., *(In) visibilidade da Infância* (pp. 1-18). Rio de Janeiro: Vozes.

Sarmento, M. J. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais in: Torres, L.L.& Palhares, J.A. (Eds.), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Sarmento, M. J. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, M. & Sarmento, M. *As crianças Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Sarmento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interacções, 2*, 59-86. Disponível em http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/291/247.

Sarmento, M.J. & Marchi, R.C. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. Configurações Géneros e Gerações, n.4, p.1-20.

Sarmento, M. J., Fernandes, N. & Tomás C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas, 25*, 183-206.

Sarmento, M.J. (2011). A reinvenção do ofício da criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação, 6*(3), 581-602.

Scott, G.; Sandoval, J.; Stall, S.; Trillo, A. (2004). "*Going Public: Participatory Action Research as Object and Method of Teaching Sociology and Transforming Communities*" Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, EUA: San Francisco.

Silva, P. (2009). As Crianças e as comunidades como actores sociais no âmbito da relação escola-família. In Sarmento, T. et al(Eds.), *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 13-37). Porto, Portugal: Porto Editora.

Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Silva, A. N. (2012). *Jogos, brinquedos e brincadeiras-Trajetos intergeracionais*. Barbudo-Vila Verde: ATAHCA-Associação das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave.

Silva, A., Sadoyama, A., Lopes, E., Neto, G., Sadoyama, G., Paula H., De Paula, M., Borges, N., Oliveira, N. & Pacheco, M. (2012). Direitos Humanos e Infância: debatendo a cidadania da criança e do adolescente. In *SIED:EnPED – Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. ISSN 2316-8722. Disponível em http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/335-972-1-ED.pdf.

Tomás, C. (sd). Convenção dos Direitos da Criança: Reflexões Críticas. In: Infância e Juventude.

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. *Revista Contexto & Educação, 22* (78), 45-68.

Tomás, C. & Fernandes, A. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Revista Educativa, 16*(2), 201-216. Goiânia, Brasil. DOI: http://dx.doi.org/10.18224/educ. v16.n2. 2013.201-216

Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, 1-20. In *II Encontro de Sociologia da Educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto*.

Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!.* Porto Alegre: Artmed,

Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 26. OEI Ediciones. Disponível em http://www.rieoei.org/rie26a07.htm.

UNICEF (2004). A convenção sobre os Direitos das Crianças. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar, 12*. pp. 109-117. Lisboa

Vasconcellos, T. (2009). Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In J. M. Lopes & M. B. Mello (Eds.), *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogo com lógicas infantis* (pp. 83-95). Rio de Janeiro: Rovelle.

Wang, C. & Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. Health, Education and Behaviour, 369-387.

Yin, R. K. (2009). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 4ª.ed.. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 01 - Calendarização das sessões

Calendarização final		
Nº da Sessão	**Data**	**Atividade (s) a ser desenvolvida (s)**
01	20-04-2016	-Primeira aproximação do contexto real com a realização de uma reunião na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental I Aldenor Pereira dos Santos com a diretora, coordenadora e alguns professores com o intuito de expor assuntos sobre ao trabalho investigativo. Visita as salas de aulas guiadas pela diretora da escola.
02	27-04-2016	-Realização do *FocusGroup*: Conversas informais visando o aspecto de proximidade entre a investigadora e as crianças. -Integração das crianças sobre o trabalho investigativo a desenvolver. Convite a participação e dinamização de uma atividade de auto representação de cada criança presente.
03	04-05-2016	-Envio da Declaração aos Encarregados de Educação a dar conhecimento do projeto. -Reunião com os pais para esclarecimento e autorização da participação das crianças, bem como a cedência dos direitos de imagem.
04	11-05-2016	-Realização de conversa livre com as crianças, objetivando conhecer a realidade de vida das mesmas dentro do contexto familiar, comunitário, escolar dentre outros. -Atividade completar representada por desenhos realizados pelas crianças de suas respectivas famílias.
05	18-05-2016	-Eleição e escolha do nome do grupo de investigação como um fator de identificação e reforço do sentimento de pertença a um grupo.

06	25-05-2016	-Entrega dos crachás às crianças para o preenchimento dos dados bibliográficos manuscritos, contendo o *desing* previamente escolhido pelas mesmas na sessão anteririor. -Explicação, compreensão E assinatura do contrato de investigação/ Consentimento informado por parte das crianças.
07	01-06-2016	-Realização do *FocusGroup* : Os direitos da Criança. -Concretização de uma atividade, utilizando peças de um quebra cabeça para dar início à introdução sobre a abordagem do assunto relacionado à Convenção dos Direitos das Crianças (1989). -Realização de uma dinâmica, fazendo uso de recursos lúdicos (balões) a fim de possibilitar a fixação do conhecimento sobre os Direitos das crianças, inclusive o direito de participação e à cidadania.
08	08-06-2016	-Realização do *FocusGroup* : O que penso sobre a minha escola? - A utilização do *fotovoice* como um recurso auxiliador na representação do olhar crítico das crianças sobre os aspectos reais da escola em que as mesmas estão inseridas.
09	15-06-2016	-Realização do *FocusGroup*: Melhorias estruturais da escola a partir dos olhares das crianças. - Exposição da opinião e dos anseios das crianças acerca de assuntos envolvendo a escola como uma forma de pôr em prática o exercício da participação social e política na escola com a presença da diretora da escola Leidiana Viana.
10	22-06-2016	Apresentação das Crianças Investigadoras para a comunidade escolar, enfatizando os pontos mais importantes sobre a investigação, a fim de compartilhar o conhecimento que foi gerado na ocasião dos encontros, visando aspectos de encorajamento para as demais crianças da escola na defesa de seus direitos, bem como a execução de ações a fim de promover mudanças positivas no contexto escolar através da força social e política das mesmas.

Obs.: A composição da presente calendarização foi esboçada previamente pela investigadora, porém, a medida que iam se sucedendo as sessões, esta, ia sendo alterada de acordo com as ideias e atividades propostas pelas Crianças Investigadoras.

Anexo 02 – Diários de Bordo

Diário de Bordo/Notas de Campo

Diário de Bordo- Atividade 1

Data: 27 de abril de 2016

Horário: 14:00-15:00

Local: Espaço Campal nas dependências da Escola Aldenor Pereira dos Santos (Espaço escolhido pelas crianças).

Grupo participante: Alunos do 4º ano da turma A da Escola Aldenor Pereira dos Santos (*8 crianças presentes- Ana Kerolayne, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca, Gabrielly, João Vitor, Lucas, Vitória).*

Descrição da Atividade:

Exposição do projeto de investigação utilizando a oralidade para com as crianças do 4º ano A.

Apresentação individual de cada criança, através de recurso gestual, para a exposição do nome, idade e atividade preferida.

Fez-se o registro fotográfico do nome, idade e atividade preferida da maioria das crianças.

Observações/Comentários:

As crianças foram desafiadas a criar/expor uma dinâmica que contemplasse critérios envolvendo o nome, idade e o que mais gostam de fazer.Uma delas, ainda um

pouco tímida, propôs uma dinâmica gestual, obtendo, de imediato, a aprovação das demais crianças.

Duas crianças (*Francisca, 9 anos e Vitória, 7 anos*) demonstraram muita timidez e resistência para a execução da atividade, porém, a curiosidade das demais crianças, fez com que ouvíssemos palavras de incentivo advindo de algumas crianças, encorajando-as a irem ao centro da roda. O momento foi oportuno para perceber, que, ao passo que algumas crianças as apoiavam de forma positiva, no caso, (as meninas), outras, (os meninos) emanavam atitudes repressivas e ações vinculadas rotulações e palavras de baixo calão.

A ocasião foi oportuna para adentrar no assunto voltado à repressões e ações de menosprezo de uns para com os outros. Fui tentando fazê-los refletir, ao abrigo do pensamento de que *"Não faças com outros o que não gostariam que fizessem com você".* Houve uma boa conversa, onde algumas das meninas *(Ana Kerolayne, 9 anos e Gabrielly)* relataram que isso acontece com frequência e que eles sempre eram chamados a atenção pelas professoras. Expliquei que aquele grupo era muito especial e, como tal, tinha de haver muito respeito, não só entre eles, mas com todas as pessoas de modo geral. E a partir daquele momento muita coisa negativa tinha de ser mudada para o positivo. Em seguida desafiei-os a se expressarem como quisessem como uma forma de apoio, dizendo que iam melhorar. E logo *(João Vitor, 10 anos) e (Eduardo, 9 anos)* levantaram a mão como uma forma de apoio às questões ligadas às melhorias em relação a postura deles para com os outros integrantes do grupo, os demais meninos, que também praticam atitudes de desrespeito para as meninas permaneceram calados e sem esboçar qualquer tipo de ação. Após esta conversa *(Vitória,7 anos)* habilitou-se em participar da atividade, dando o fechamento da ação proposta. Os dados inerentes à (Francisca, 7 anos) foi colhido num outro momento fora da atividade, pois a mesma se negou a participar.

Apesar de alguns contratempos já mencionados anteriormente, a finalização desta atividade teve seu resultado positivo e satisfatório. As crianças demosntraram interesse e curiosidade, antes, durante e no final do processo de execução da atividade.

Diário de Bordo/Notas de Campo

Diário de Bordo- Atividade 2

Data: 11 de maio de 2016

Horário: 14:00-15:00

Local: Sala de aula da Escola Aldenor Pereira dos Santos (O dia estava sob ameaça de chuva e as crianças acharam melhor que a execução da sessão fosse realizada em sala de aula).

Grupo participante: Alunos do 4º ano da turma A da Escola Aldenor Pereira dos Santos (*11 crianças presentes- Ana Kerolayne, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca, Gabrielly, João Vitor,Jeová, Lucas, Maycon, Pedro Vinícius, Vitória).*

Descrição da atividade:

- Conversas Informais, focalizando assuntos voltados à vivência das crianças como amigos, escola e família.

Comentarios/Observações:

Esta atividade teve como fomento principal aproximar o conhecimento voltado à vivência das crianças, deixando-as **expressar-se livremente** sobre suas amizades, escola e família. Somente 5 crianças *(Ana Kerolayne, Ana Rayssa, Gabrielly, Maycon, Pedro Vinícius)* se pronuncavam com maior veemência, principalmente quando o foco maior da conversa adentrou no assunto voltado à família. As crianças fizeram menção à família, julgando a sua importância ao fato de se ter união, carinho, amor e cuidado.

Maycon comentou que o seu colega, *João Vítor,* não tinha família, pois morava com a avó, mas *Ana Rayssa, Gabrielly* que ele tinha família sim e que a família dele era a avó dele. Este momento oportuno, viabilizou a introdução de assuntos que favorecesse a queda de ideias preconceituosas, levando a mensagem de que *"cada família é especial à sua maneira, independentemente dos membros que a compõem, cor,*

classe social, ou cultura" e que o mais importante é a manutenção da união, carinho, amor e cuidado, como as próprias crianças conceituam o que é ser família.

As demais crianças ouviam com atenção o diálogo sobre este assunto, mas não fizeram nenhum esforço em se pronunciarem sobre o mesmo. Entretanto, quando perguntei se elas gostariam de representar as suas famílias através de desenhos, logo aceitaram com contentamento, demonstrando um deslumbre com o material que estava à disposição das mesmas para a utilização dos seus respectivos desenhos.

Diário de Bordo/Notas de Campo

Diário de Bordo- Atividade 3

Data: 18 de maio de 2016

Horário: 14:00-15:00

Local: Espaço Campal nas dependências da Escola Aldenor Pereira dos Santos

Grupo participante: Alunos do 4º ano da turma A da Escola Aldenor Pereira dos Santos (*11 crianças presentes- Ana Kerolayne, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca, Gabrielly, João Vitor,Jeová, Lucas, Maycon, Pedro Vinícius, Vitória).*

Descrição da atividade:

- Nesta sessão de trabalho foram feitas as primeiras aproximações sobre o trabalho investigativo com e para as crianças, onde o assunto foi focalizado no que vem a ser uma investigação e para que ela serve, como uma forma de esclarecer a ideologia do trabalho a ser realizado. Na ocasião o grupo foi convidado a pensar se queriam ou não um nome representativo para o grupo.

- Fixação do nome do grupo idealizado por uma das crianças (Gabrielly, 8 anos) e aprovado pelas demais crianças, sendo assim o grupo passou a ser denominado como: ***Crianças Investigadoras*** !

- Escolha da ilustração para compor o *desing* do crachá das crianças.

Comentários/Observações:

Somente algumas crianças se pronunciaram como (*Ana Raíssa*, *8 anos)* dizendo: "*É tipo pesquisar sobre alguma coisa!* (*João Vitor, 10 anos)* em seguida enfatizou: "*Ah! Vamos investigar coisas sobre a nossa escola*" deixando a percepção de que estavam integrados na conversa, já outras preferiram somente ficar na condição de

expectadores. Foi debatido o que vem a ser uma investigação e para que a mesma servia. Sem deixar de lembrá-las de que elas fazem parte de um grupo de investigação, cujo interesse maior é tratar de assuntos que lhes diz respeito sobre um ambiente em que eles passam boa parte de suas vidas: o ambiente escolar.

A (Gabrielly, 9 anos) é uma das integrantes do grupo mais atuantes na participação das sessões. Ela deu a ideia de um nome para o grupo de se chamar: *Crianças Investigadoras* e o fato mais interessante é que a mesma demonstra espírito de coletividade e sempre procura respeitar a opinião dos demais colegas do grupo. Um fato curioso é que (Francisca, 9 anos) se pronunciou, nesta sessão, pela primeira vez neste trabalho a apoiar o nome para o grupo, dizendo: *"eu gostei"*!. Foi a primeira vez que ela me deu a honra de ouvir a sua voz, fazendo valer o seu direito em se posicionar em uma determinada situação. Por fim, nos reunimos para fazer uma pesquisa no computador, onde as crianças tiveram a inteira liberdade de escolher como seria a ilustração que iria compor o *desing* do crachá das mesmas.

Diário de Bordo/Notas de Campo

Diário de Bordo- Atividade 4

Data: 25 de junho de 2016

Horário: 14:00-15:00

Local: Espaço Campal nas dependências da Escola Aldenor Pereira dos Santos

Grupo participante: Alunos do 4º ano da turma A da Escola Aldenor Pereira dos Santos (*11 crianças presentes- Ana Kerolayne, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca, Gabrielly, João Vitor,Jeová, Lucas, Maycon, Pedro Vinícius, Vitória).*

Descrição das atividades:

- Entrega e preenchimento dos seus respectivos **crachás das crianças**.
- Leitura e compreensão do **Contrato de Investigação** em conjunto com as crianças.

Fez-se o registro fotográfico desta atividade.

Comentários/Observações:

Esta sessão teve um propósito específico de fazer com que as crianças percebecem que elas estão inseridas em um grupo de investigação onde as mesmas são as protagonistas da ação. O ato da entrega dos seus crachás simbolizou um momento solene, favorecendo o sentimento de pertença a um grupo especial, fazendo-as perceberem que elas podem exercer atividades que podem ser viabilizadas para o bem comum da comunidade escolar.

Enquanto preenchiam seus crachás percebia-se o encantamento pelo resultado da escolha feita por elas em relação à ilustração do mesmo. (Maycon, 9 anos) elogiou dizendo: *"Olha ficou do jeito que nós escolhemos não foi, Pedro Vinícius?!"* E o sorriso do colega afirmou o contentamento, sinalizando a cabeça com ar de positividade. Percebia-se o excesso de capricho que as meninas depositaram ao preencher seus respectivos crachás e alertaram aos meninos que eles não poderiam borrar, alegando ser um objeto importante para a investigação. Em seguida foi apresentado e explicado o que era o Consentimento Informado e as crianças se esforçaram para fazer uma leitura em conjunto. Após este momento todos assinaram e, por fim, decidiram tirar uma foto num espaço da escola onde consideram ser bonitos por haver a predominância de área verde, a fim de representar a união do grupo das Crianças Investigadoras.

Diário de Bordo/Notas de Campo

Diário de Bordo- Atividade 5

Data: 01 de junho de 2016

Horário: 14:00-15:00

Local: Quadra Esportiva da Escola Aldenor Pereira dos Santos

Grupo participante: Alunos do 4º ano da turma A da Escola Aldenor Pereira dos Santos (*9 crianças presentes- Ana Kerolayne, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca, João Vitor, Lucas, Maycon, Pedro Vinícius, Vitória).*

Descrição da atividade:

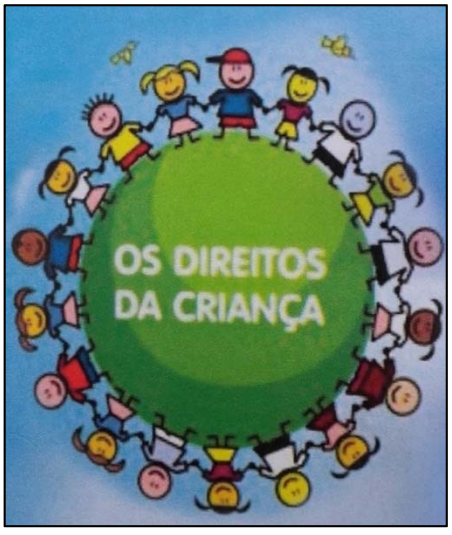
- Nesta sessão de trabalho foi utilizado um jogo de "**quebra-cabeças**" para sinalizar a valorização que cada membro possui na investigação, bem como adentrar no assunto sobre a **Convenção dos Direitos das Crianças** com o complemento de uma outra atividade lúdica envolvendo balões para aprofundar o assunto sobre seus respectivos direitos.
- Registro fotográfico desta atividade.

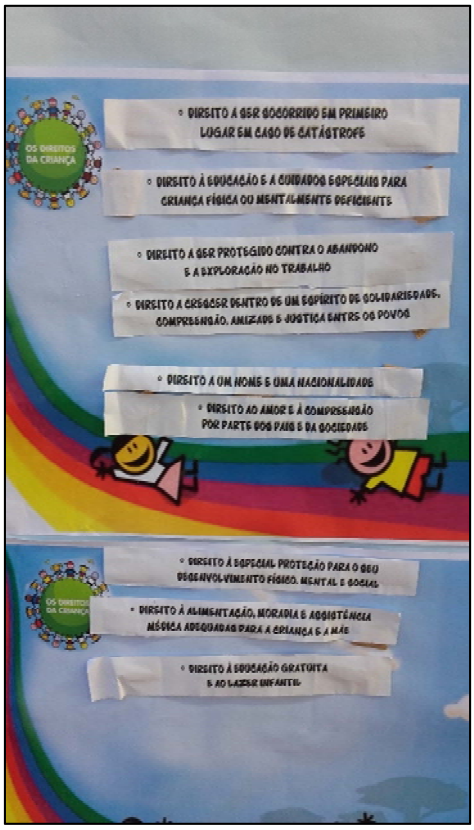
Comentários/Observações:

Esta sessão foi escolhida pelas crianças para ser realizada na quadra esportiva da escola, com o argumento de que este espaço favorecia o bom funcionamento da atividade, pois eles sabiam que ia haver mais detalhes envolvendo a ludicidade (como balões, cartaz) em decorrência de uma explanação que já tinha sido feita e combinada com os mesmos na sessão anterior.

Com esta atividade percebeu-se a forte segregação existente entre os meninos e as meninas, deixando explícito de que as suas escolhas para a composição do grupo, tem a ver com teor competitivo por parte dos meninos. Na ocasião, foi reforçada a ideia de que não estávamos ali para competir e sim para unir forças em prol do conhecimento dos direitos que competem a todas as crianças.

- A medida que ia se desenvolvendo a atividade algumas crianças se mostraram interessadas e motivadas em participar e se pronunciarem sobre o tema, embora as demais que não se pronunciaram, deixaram a percepção de que estavam atentas ao assunto.
- A atividade decorreu cheia de vivacidade, sorrisos, troca de aprendizagens e novas descobertas, principalmente no que se refere aos Direitos da Criança. A interação foi evoluindo de forma cada vez mais respeitosa em relação aos seus pares, principalmente no que se refere ao *bulling*, que notoriamente já se percebia uma melhoria significativa dos meninos perante as meninas.





Diário de Bordo/Notas de Campo

Diário de Bordo- Atividade 6

Data: 08 de junho de 2016

Horário: 14:00-15:00

Local: Dependências da Escola Aldenor Pereira dos Santos

Grupo participante: Alunos do 4º ano da turma A da Escola Aldenor Pereira dos Santos (*8 crianças presentes- Ana Kerolayne, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca, João Vitor, Lucas, Vitória, Regilane).*

- **Descrição da Atividade:**
- Realização de um ***Photovoice*** com o propósito de favorecer a percepção no que refere a visão/ opiniões das crianças sobre as peculiaridades da sua escola.

Comentários/Observações:

Este encontro foi demarcado pela evolução da espontaneidade e contentamento das crianças em quererem representar as suas opiniões sobre os aspectos da sua escola através de conversas informais e das fotografias. Ao iniciarmos esta sessão, tivemos a inciativa de passear pelas dependências da escola como uma forma de aguçar percepções sobre a mesma combinada de conversa informal em simultâneo sobre as suas vivências na escola pelas quais as mesmas, ao longo das sessões, vinham apresentando, embora que de forma sutil, seus (des)contentamento sobre alguns detalhes que gostariam que fossem melhorado ou mudado. A sessão decorreu com sucesso, elevando o grau de empoderamento e autoestima das crianças a ponto de decidirem marcar uma reunião com a diretora da escola para a mesma ajudá-las a solucionar alguns problemas detectados pelas crianças.

Diário de Bordo/Notas de Campo

Diário de Bordo- Atividade 7

Data: 15 de junho de 2016

Horário: 14:00-15:00

Local: Sala de aula da Escola Aldenor Pereira dos Santos

Grupo participante: Alunos do 4º ano da turma A da Escola Aldenor Pereira dos Santos (*12 crianças presentes- Ana Kerolayne, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca,Jeová, João Vitor, Lucas, Maycon,Pedro Vinícius Vitória, Regilane).*

Descrição da Atividade:

Realização da técnica de investigação qualitativa *FocusGroup* – Discussão de Grupo realizada pelas Crianças Investigadoras, tendo como convidada especial a diretora da escola, Leidiana Viana Moreira. O tema central foi extraído a partir dos apontamentos das crianças referente as peculiaridades da escola das mesmas. Esta atividade teve o auxílio de fotografias que foram previamente capturadas pelas crianças.

Comentários/Observações:

Esta fase da investigação das Crianças Investigadoras foi demarcada por aspectos de ansiedade e contentamento, pois as mesmas se sentiram na condição de protagonistas de uma ação pela qual nunca haviam experiência antes. Esta atividade transcorreu de forma tranquila e proveitosa, uma vez que a diretora da escola se sentiu honrada, demonstrando curiosidade e interesse em ouvir as opiniões e propostas advindas das crianças, considerando a ação das mesmas como um fator de grande valia para o favorecimento de melhorias da comunidade escolar.

Diário de Bordo/Notas de Campo
Diário de Bordo- Atividade 8

Data: 22 de junho de 2016

Horário: 14:00-15:00

Local: Sala de aula da Escola Aldenor Pereira dos Santos

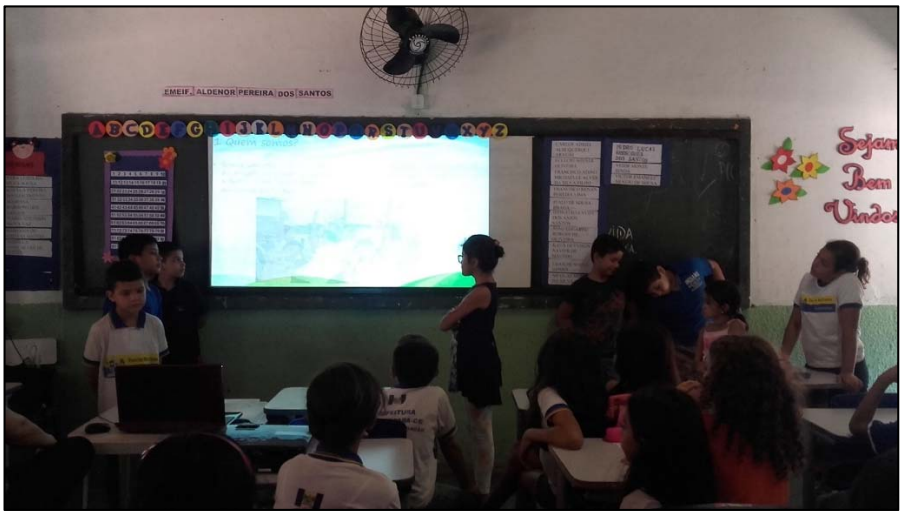
Grupo participante: Alunos do 4º ano da turma A da Escola Aldenor Pereira dos Santos (*12 crianças presentes- Ana Kerolayne, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca,Jeová, João Vitor, Lucas, Maycon,Pedro Vinícius Vitória, Regilane).*

- **Descrição da Atividade:**

Realização de uma apresentação das Crianças Investigadoras para as demais crianças da escola, objetivando a propagação de aspectos voltados aos direitos da criança, enfatizando a participação das mesmas no ambiente escolar em assuntos que lhes dizem respeito como, por exemplo, uma ação que foi idealizada pelas Crianças Investigaras que é a de revitalizar a horticultura da escola.

Comentários/Observações:

Esta atividade foi caracterizada por uma empolgação maior das Crianças Investigadoras, uma vez que as mesmas iriam expor para as demais crianças da escola, detalhes sobre o percurso investigativo delas, enfatizando a importância das crianças conhecerem melhor os seus direitos de um modo geral, principalmente, no que concerne a participação das mesmas na escola em assuntos que lhes dizem respeito. Para além desta exposição, a ocasião também foi oportuna para as Crianças Investigadoras convidar as demais crianças a participar de uma ação coletiva para promover a revitalização da horta da escola.



Anexo 03 – Transcrições dos áudios captados durante as sessões de *FocusGroup*

Transcrição do áudio 1 captado durante o *FocusGroup* realizado no dia (27/04/2016)

Participantes: *Ana Kerolaine, Ana Rayssa, Eduardo,Francisca,Geová,João Vitor,Lucas,Maycom,Pedro Vinícius,Regilane, Vitória*

Tópicos/Tema: Conversas informais visando o aspecto de proximidade entre a investigadora e as crianças.

Investigadora Cristiane: Olá, crianças! Tudo bem com vocês?

Algumas crianças: Sim!

Investigadora Cristiane: Que bom! Eu me chamo Cristiane e estou aqui para tentar realizar um trabalho investigativo nesta escola. Quem pode me dizer o que quer dizer investigar?

João Vítor: É coisa de detetive!

Ana Kerolaine: Esse menino só diz besteira!

Investigadora Cristiane: Falem à vontade ..é muito importante falar o que vocês pensam.

Lucas: Eu acho que é tipo descobrir coisas!

Investigadora Cristiane: Obrigada por participarem…muito bem! Descobrir coisas…ser detetive…falar o que pensam e sentem sobre a nossa vida, a nossa escola, é muito bom para fazermos coisas legais. E o que acham de participarem em descobrir coisas, falar sobre as brincadeiras em casa e na escola, atividades que realizam na escola e em casa, amigos?

Ana Rayssa: legal!

Investigadora Cristiane: Vamos brincar de descobrir coisas? Por exemplo, do que vocês acham que eu gostava mais de brincar quando eu era da idade de vocês na escola?

Ana Kerolaine: do pega!

Investigadora Cristiane: não..

Pedro Vinícius: boneca!

Investigadora Cristiane: uma dica...usa-se muito as pernas pra brincar disso.

Geová: Pular corda!

Investigadora Cristiane: Acertou! Palmas para o Geová, gente!

Lucas: Mas a tia ainda gosta de pular corda?

Ana Kerolaine: claro que não, ela já é grande!

Investigadora Cristiane: Sim, ainda gosto muito,pois ajuda a queimar as calorias!

(Risos)

João Vítor: Aqui na escola tem corda... vamos brincar?

Investigadora Cristiane: Vamos sim! Mas aí eu gostaria de saber do que vocês gostam de brincar. O que acham de nos encontrarmos uma vez por semana para descobrirmos coisas como estas e outras que podem surgir de acordo com nossas conversas e decisões?

Todos: Sim!!

E o que acham de pular corda agora?

Todos: Oba!!

Transcrição do áudio 2 captado durante o *FocusGroup* realizado no dia (01/06/2016)

Participantes*: (10 crianças presentes) Ana Kerolaine, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca, Geová, João Vitor, Lucas, Maycom, Pedro Vinícius, Vitória*

Tópicos/Tema: Os direitos da Criança.

Investigadora Cristiane: Hoje nós vamos falar sobre um assunto muito importante! Mas que vocês vão descobrir com a ajuda de um quebra cabeça.

Ana Kerolaine: Oba!quebra-cabeça!

Eduardo: Eu gosto de quebra-cabeças. Aqui na escola tinha um. Era muito bom!

Geová: Pode ser os meninos contra as meninas?

Investigadora Cristiane: Bem...seria legal se vocês se reunissem em grupo só. O que acham?

João Vitor: os meninos ficam aqui e as meninas ali.

Eduardo: assim está bom, professora!

João Vitor:É mesmo!

Ana Raíssa: Deixa eles aí mesmo!

Investigadora Cristiane: Vocês concordam meninos?

Todos os meninos: Sim!

Investigadora Cristiane: O que dizem meninas?

(Risos e já separadas dos meninos)

Vitória: É legal assim como tá.

Investigadora Cristiane: Então vamos começar! (após alguns minutos...)

Lucas: terminamos!

Meninos: Os direitos da Criança.

Investigadora Cristiane: muito bem!

Ana Kerolaine: Nós também terminamos! Aqui diz...

Ana Rayssa: Saúde, educação, moradia, família.

Ana Kerolaine: Ah vamos falar dos nossos direitos!

Investigadora Cristiane: Isso mesmo, os direitos de vocês. Mas será que só existem esses?

Lucas: Acho que tem mais ...eu sei que nós crianças não podemos trabalhar como gente grande. Só ajudar sim, aos nossos pais, mas trabalhar como adulto não! Temos é que estudar e brincar....

Ana Kerolaine: Têm crianças que do nosso tamanho que trabalha e, muitas vezes, perdem aula, e isso eu vi no jornal nacional e isso é errado né?

Demais crianças: Sim!

Investigadora Cristiane: Muito bem! Alguém quer falar mais alguma coisa? (todos nesse momento em silêncio)

Investigadora Cristiane: querem descobrir mais sobre os direitos de vocês?

Todos: Sim!

Investigadora Cristiane: Cada um de vocês escolham o balão que quiserem...encha-o e depois estourem e vejam o que diz no papelzinho.

Geová: Ei, me ajuda aqui!

Lucas e Geová: Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração do trabalho.

Eduardo: Eu vou ler...se eu souber né?

Investigadora Cristiane: Não tem problema, Eduardo, estamos aqui é para uns ajudar os outros.

Eduardo: Me ajuda aqui, Lucas?

Lucas: Tá.

Eduardo e Lucas: Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Ana Kerolaine: Agora aqui, professora!

Investigadora Cristiane: Tudo bem...pode ser!

Ana Kerolaine: Direito a ser socorrido em caso de catástrofe. Gente, que legal!! Nós somos importantes, então! Nos salvar primeiro em catástrofes. Eu não sabia!

Eduardo: Eu já vi isso em filmes.

João Vitor: Tu não sabes nem o que é catástofe!

Ana Kerolaine: Sei sim...é coisa ruim como muita chuva que alaga tudo e têm que nos salvar primeiro!

João Vitor: Só quer ser sabida.

Investigadora Cristiane: Mas todos nós sabemos algo que pode ser ensinado a alguém. Tu sabes alguma coisa que eu não sei e que tu podes me ensinar.

João Vitor: Eu não sei de nada não, professora, eu sou burro, não sei ler nem escrever direito.

Eduardo: É mesmo...

Ana Raíssa: Aqui quase todos estão aprendendo ainda.

Investigadora Cristiane: Mas isso não é motivo para se dizer que és burro. Nada disso!

Vitória: Burro é um animal né?

Investigadora Cristiane: Exatamente, Vitória! Vocês são crianças e sabem muitas coisas legais e importantes. Não é só porque estão aprendendo a ler e a escrever que não sabem de nada.

João Vitor: Pois a minha vó diz que eu não sei de nada porque não sei ler nem escrever direito.

Investigadora Cristiane: Mas isso é uma questão de tempo. Você vai aprender! Têm muitas coisas que você sabe fazer…tenho certeza!

João Vitor: Sei andar de bicicleta, faço compras pra minha avó..

Investigadora Cristiane: Isso…olha só como você sabe fazer muitas coisas!! Vocês têm direitos e devem ser respeitados pelos adultos, principalmente, este que é de participar, expressar o que pensam e sentem.

Ana Raíssa: Os adultos não se importam com a opinião da gente… é um direito nosso dar a nossa opinião, mas eles nem…

João Vitor: Aqui na escola têm umas professoras que são legais e outras não…não deixam a gente brincar e ficam só brigando todo tempo…tomara que uma professora vá pra outra escola.

Geová: Eu sei quem é…

Pedro Vinícius: Eu também sei…

Ana Raíssa: Eu também acho ela chata demais…

João Vitor: temos que falar com a diretora!

Geová: É mesmo!

Ana Raíssa: Depois vamos falar com ela disso né, gente!?

Todos: Sim!

Investigadora Cristiane: Procurem sempre conversar e expor o que pensam e sentem…é um direito de vocês. Como vocês se sentem em relação a escola de vocês? Vocês gostam daqui?

Lucas: A gente gosta da nossa escola.

João Vitor: A merenda é boa...

Lucas: Só que eu gostava mais quando eram todos juntos pois eu gostava de brincar com os meus colegas que agora brincam em outro horário. Isso poderia nem perguntaram a gente…não sei...

Ana Raíssa: Foi melhor assim, pois todos juntos era muito aluno e uma bagunça... tinha muito barulho e a professora tava ficando doente. Aí dividiram uns de manhã e outros à tarde. Os que sabem menos de manhã e os sabidos de tarde.

Investigadora Cristiane: Não se sintam mal por causa disso. Todos nós temos o devido valor e que essa separação de turmas não mede inteligência nenhuma. Cada um aprende dentro do seu tempo. E então? Vamos descobrir mais direitos que pertencem a vocês?

Pedro Vinícius: Professora vou ler com ele, tá? (Maycon)

Investigadora Cristiane: Tudo bem!

Pedro Vinícius e Maycon: Direito ao amor e a compreensão por parte da sociedade e dos pais.

Investigadora Cristiane: Alguém mais quer ler? (todos ficaram em silêncio). Então...o que acham de afixarem ali e todos nós lermos juntos?

Todos: Sim!

Transcrição do áudio 3 captado durante o *FocusGroup* realizado no dia (08/06/2016)

Participantes: *(11 crianças presentes) Ana Kerolaine, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca, Geová, João Vitor, Regilane, Lucas, Maycom, Pedro Vinícius, Vitória,*

Tópicos/Tema: O que penso sobre a minha escola?

Investigadora Cristiane: alguém pode me dizer qual é o lugar, fora da casa de vocês, em que vocês passam boa parte do tempo, todos os dias?

Ana Kerolaine: Ah... é aqui na escola.

Eduardo: Acertou! É aqui mesmo!

Investigadora Cristiane: Sim, crianças? O que acham das respostas dos colegas de vocês?

Todos: Sim!!!

Investigadora Cristiane: E o que vocês acham desse lugar?

Geová: Eu gosto daqui, é melhor do que ficar em casa, mas o recreio acaba logo!

Pedro Vinícius: É e no recreio não podemos pegar a corda pra brincar…

João Vitor: Mesmo, porque tem uma professora que fica só brigando com a gente!

Ana Kerolaine: eu gosto daqui, mas o parquinho tá quebrado…queria que tivesse mais brinquedos.

Eduardo: É mas tem a quadra pra gente jogar bola e agora que foi coberta tá mais legal ainda!

Ana Kerolaine: Sim, meu querido, mas nós meninas, não gostamos de jogar bola, por isso, que era bom consertar o parquinho.

Geová: Eu gosto da pintura da escola.

Lucas: Eu também,mas só pintaram a escola,mas o muro não..

Eduardo: É tá feio mesmo e ali naquele canto da parede do muro ainda queimam lixo, aí é que fica feio mesmo!

Lucas: E a horta que não tem mais plantinhas nem nada.

Investigadora Cristiane: Nossa, quanta coisa vocês observaram? O que vocês acham de vocês fotografarem estes locais que foi falado e outros também que vocês podem observar e dizer algo?

Eduardo: Legal!

Geová: Eu já sei o que vou fotografar!

Ana Kerolaine: Eu também!

Transcrição do áudio 4 captado durante o *FocusGroup* realizado no dia (15/06/2016)

Grupo participante: (*11 crianças presentes)- Ana Kerolayne, Ana Rayssa, Eduardo, Francisca,Jeová, João Vitor, Lucas, Maycon,Pedro Vinícius, Vitória, Regilane).*

Convidada Especial: Leidiana Viana Moreira (Diretora da escola)

Tópico/Tema: Melhorias estruturais da escola a partir dos olhares das crianças. (apresentação de *slides* contendo as fotografias capturadas pelas crianças)

Investigadora Cristiane: Crianças, sintam-se à vontade para expressar o que pensam e o que sentem em relação a fotografia que cada um de vocês capturaram, de acordo com a sua vez.

Leidiana Viana: Antes de tudo eu quero agradecê-los pelo convite e dizer que me sinto muito honrada em poder fazer parte desta ação pela qual poderá contribuir positivamente para a melhoria da nossa comunidade escolar.

Regilane: Essa foto foi eu que tirei...é porque o mato está muito grande aí na entrada da horta e fica ruim de passar pra horta.

Leidiana Viana: ótima observação, Regilane! Realmente é necessário que se faça novamente a poda desta planta, uma vez que ela cresce com rapidez temos que sempre ficar atentos em deixá-la em boas condições para não atrapalhar a passagem para a horticultura da escola e também evitar que os insetos se escondam entre as folhas. Vamos ver a próxima foto!!

Ana Kerolayne: Olha, foi tu Jeová que tirou esta foto. Fala porque tu tiraste.

Jeová: O muro está feio!

Ana Kerolayne: Tá mesmo!

Leidiana Viana: Esta observação é interessante, pois a equipe responsável pela pintura, enviada pela secretaria de educação, ficou de finalizar a pintura da escola com a pintura do muro interno e, infelizmente isso não ocorreu. Com isso, vou colocar em pauta uma nova solicitação. Muito bem! Próxima foto, vamos lá!!

Eduardo: Essa foi eu que tirei ali do canto do muro que está feio porque queimam o lixo ali e a parede do muro fica feia e suja.

Leidiana Viana: Muito bem, Eduardo, isso eu já havia observado também, juntos poderemos ver uma solução para que esta ação não se repita. Esta queima de lixo acontece quando o carro responsável pela recolha do lixo não passa, porém, mediante a sua observação é válido pensarmos em um outro destino para o mesmo.

João Vitor: E se conseguir tambores grandes para guardar até o carro passar!?

Ana Rayssa: É mesmo!

Leidiana Viana: Olha já temos uma ideia**!** Vamos para a próxima observação…de quem será?

Ana Kerolayne: Ah, foi eu! Tirei uma foto do gira-gira que não é mais gira-gira... (risos) Era bom que mandasse arrumar, Tia Leidinha! E aquela ponta de ferro é perigoso alguém se machucar ali.

Leidiana Viana: Sim, concordo plenamente, Karolayne, é um entretenimento a mais para vocês, porém estou mais preocupada com o ferro exposto, que é a base do brinquedo, do que mesmo mandar arrumar o gira- gira, pois eu sempre fico muito preocupada com vocês girando em grande velocidade, onde muitos já se machucaram. Mas compreendo o seu apelo e vamos providenciar o conserto dele. Obrigada pelo seu apontamento. Vamos para a próxima contribuição!

Ana Rayssa: Eu também tenho uma coisa pra mostrar do parquinho, mas é do escorregador...ele tá mole, balança muito quando estamos na casinha dele.

Leidiana Viana: Eu já estava imaginando que algum de vocês poderiam apontar isso. Infelizmente temos que interditar a casinha do escorregador, pois temo que aconteça algum acidente. Irei solicitar novamente junto à Secretaria Municipal de Educação um reparo o mais breve possível.

João Vitor: Tomara que não demore, aí fica ruim sem o parquinho.

Pedro Vinícius: Quem será agora?!

Leidiana Viana: Vamos lá...o Lucas!

Lucas: Eu observei que a horta está sem plantas nos canteiros, precisando ser plantadas de novo para ficar bonita.

Ana Karolyne: É mesmo! Diretora nós queremos falar com a senhora sobre isso mesmo, pra gente ficar vindo num outro horário para cá pra gente plantar na horta.

Leidiana Viana: Esta é uma excelente proposta para revitalizarmos a nossa horta. Esta atividade era realizada por alunos voluntários que se reuniam e formavam grupos com o apoio da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) e, por um bom tempo deram vida a este ambiente, onde resultou em uma premiação nacional, porém, alguns passaram a estudar em outras escolas, devido ao grau de escolaridade daqui ser limitado e, infelizmente, houve uma descontinuação desta ação e, para além disso o perímetro irrigado parou o fornecimento de água, problema ocasionado por conta da seca, mas estou feliz em perceber que vocês têm interesse em revitalizá-la. Excelente proposta!!

Lucas: Podemos formar grupos com a nossa turma e com as outras turmas que quiserem participar.

Jeová: Eu venho!

João Vitor: Eu trago sementes.

Ana Karolyne: levanta a mão quem quer participar?

Eduardo: Eu quero!

Francisca: Eu também!

João Vitor: Eu venho!

Ana Rayssa: Eu vou perguntar minha mãe.

Regilane: Eu quero vir... só não sei se a minha mãe deixa.

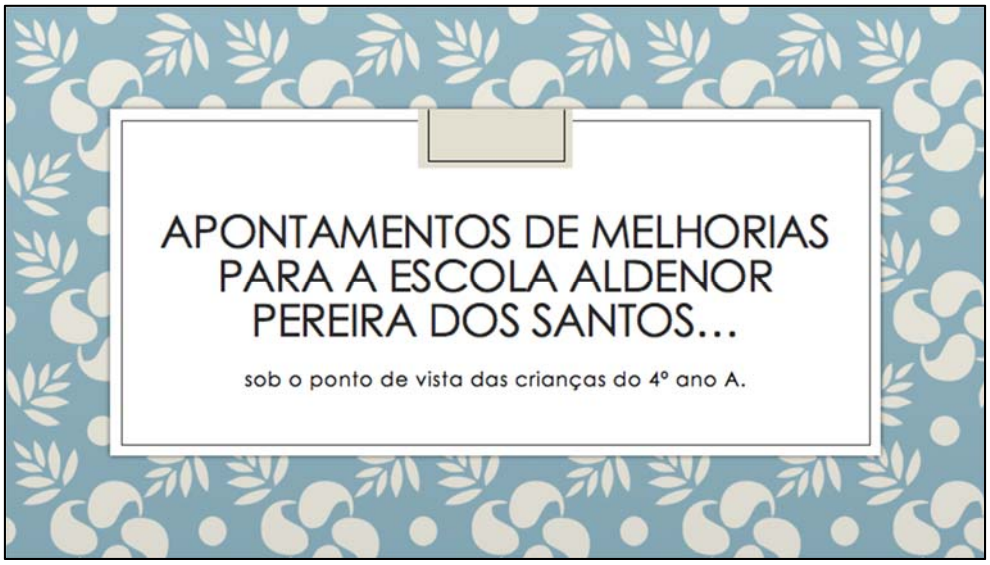
Leidiana Viana: Olha que maravilha! Fico muito feliz em ver esse entusiasmo de vocês em demonstrar interesse na participação de ações que beneficiam a nossa querida escola. Quero dizer para vocês que todos estão de parabéns pelos apontamentos e observações que fizeram para a melhoria do nosso ambiente escolar, sobretudo, pela ação que pretendem executar que é a revitalização da nossa horticultura. Poderemos marcar um encontro especial com vocês e com as outras crianças também para organizarmos um cronograma em prol desta ação, que com certeza, trará mais união, conhecimento, beleza e muitos outros benefícios para a nossa instituição. Parabéns!

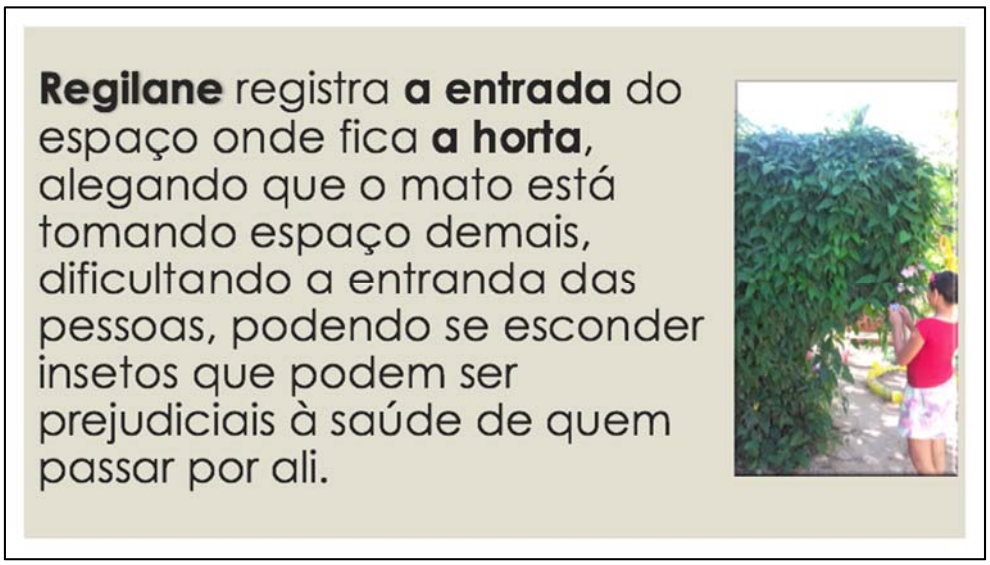
Anexo 04 – Desenhos das crianças de acordo com o tema: família

- A maioria das crianças representaram as suas famílias de uma forma positiva. Observa-se que os membros de seus respectivos familiares estão lado a lado e, por vezes, de mãos dadas simbolizando a união, carinho e cuidado como, de fato, a maioria relatou o significado de família na visão delas.
- Nos desenhos, também se observa o meio rural onde as mesmas habitam com os detalhes de árvores frutíferas perto de suas casas, bem como os animais de estimação que muitas delas consideram como membros de suas famílias.

Anexo 05 – Apresentações em *Power Point* (*slides*)

Anexo 05.01 – As crianças investigadoras e seus apontamentos sobre a escola para a diretora





Lucas referencia o canteiro vazio como um espaço que poderia ser preenchido novamente com plantas e, assim, **embelezar a escola**, bem como usufruir dos benefícios de **plantas medicinais**, por exemplo.

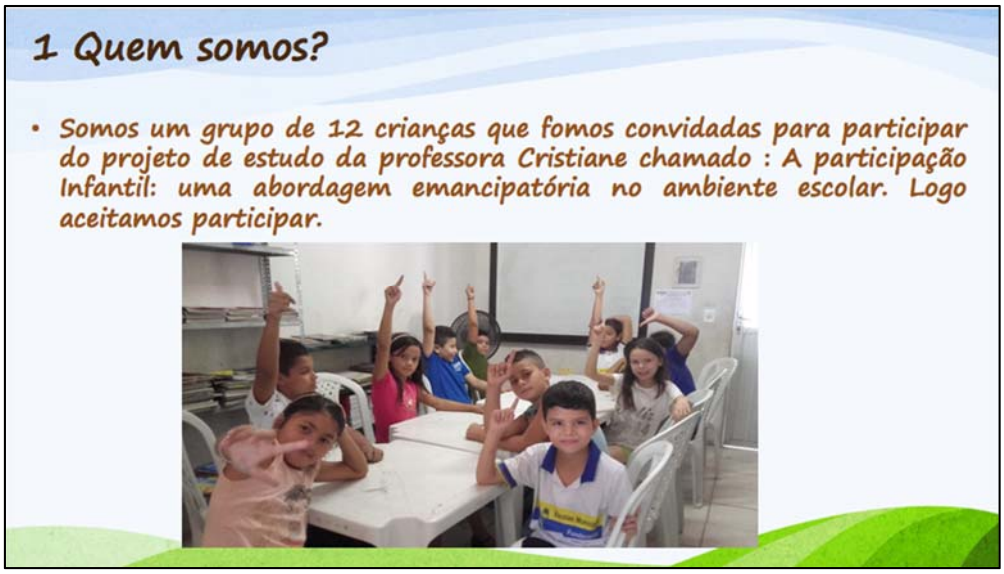
Sob o ponto de vista do **Jeová**, o muro da escola necessita ser pintado,pois as paredes da escola foram pintadas,mas **o muro interno**, na visão dele, era pra **ser pintado** também.

Eduardo direciona a sua opinião para este espaço,achando inadequada a queima de lixo ali, **tirando a beleza do espaço livre da escola**.

Karolyne referencia um dos ítens do antigo parquinho, **o "gira-gira"**, onde este, encontra-se desativado.Ela sente a falta do mesmo e aponta **o perigo** que a sua **antiga base** representa para as crianças **no horário do recreio**

Outro ítem do parquinho é referenciado por **Ana Raíssa**, o **escorregador**.Ela o considera como um **fator de perigo** para as crianças, pois além de terem tábuas quase soltas, ele está sem firmeza,correndo **o risco de acontecer** algum **acidente**.

Anexo 05.02 – Apresentação das crianças investigadoras sobre o percurso investigativo: desafios e propostas para a comunidade escolar.



2 Qual é o objetivo do projeto ?

- Este projeto tem como foco principal a nossa ação, enquanto crianças, em expressar o que pensamos e sentimos sobre as nossas vivências na escola, bem como possibilitar possíveis mudanças, de acordo com as nossas opiniões e ideias para a melhoria do bem estar da nossa comunidade escolar.

- Assim criamos um nome para o nosso grupo que se chama...

Alguns dos nossos momentos que nos fortaleceu enquanto grupo

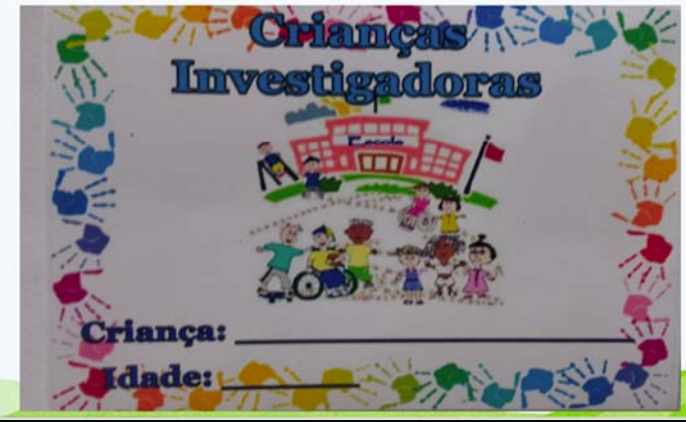
- Falamos sobre nossas famílias e as representamos através de desenhos....

Um pouquinho sobre nós ...

- Brincamos de fazer mímica que representava nossas particularidades para os nossos colegas adivinharem (nome, idade, e o que mais gostamos de fazer)

Organização do grupo

- Criamos o nosso crachá de identificação:



Termo de responsabilidade

- Assinamos um contrato de investigação, expressando a nossa vontade em participar deste projeto.

Sobre os direitos da criança

- Fizemos dinâmicas e conversamos sobre assuntos do nosso interesse dentre eles os que envolvem nossos direitos, enquanto crianças cidadãs.

Nossas observações e olhares críticos

- Conversamos sobre o que pensamos e sentimos em relação a nossa escola.Depois tiramos fotografias dos espaços da escola que, na nossa visão, poderia ser mudado ou melhorado.

A união faz a força

- Decidimos partilhar as nossas ideias com a nossa diretora, afim de fortalecer os laços em prol de melhorias, através das fotos.

Aprofundamento sobre as nossas ações:

- Todas as nossas fotografias de obsevação para as melhorias da nossa escola foram bastante elogiadas pela nossa diretora. Porém, a foto do Lucas, foi a que nos chamou mais a atenção, despertando o interesse em nos unirmos para revitalizar a horta escolar.

Em busca de novas parcerias

- E hoje, estamos aqui para mostrar que, mesmo ainda sendo crianças, somos capazes de contribuir com ideias e ações que podem resultar em melhorias para a nossa comunidade escolar.

Juntos podemos muito e ir mais longe

- E vocês, queridos colegas... o que acham de juntos revitalizarmos a nossa horta escolar!?