

## O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FACE DAS ORIENTAÇÕES DE UM SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO

THE CURRICULUM OF CHILD EDUCATION IN THE FACE OF THE GUIDELINES OF A APOSTILATED EDUCATION SYSTEM

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro<sup>1</sup>

**Resumo:** Visando compreender a participação das crianças, na construção do currículo de uma instituição de Educação Infantil em Imperatriz- MA, este trabalho baseia-se em um referencial teórico interdisciplinar pautado em três principais áreas: Sociologia da Infância; Pedagogia da Infância e nos estudos curriculares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram utilizados como procedimentos metodológicos para a construção dos dados, a observação do cotidiano e escuta das crianças por meio de histórias para completar. Os dados revelam que a participação das crianças no currículo é bastante limitada pois, são muitas as imposições e relações de poder que as segregam e colocam-lhes em uma posição passiva diante dos interesses do sistema de ensino.

**Abstract:** Aiming to understand the participation of children in the construction of the curriculum of an institution of Early Childhood Education in Imperatriz-MA, this work is based on an interdisciplinary theoretical framework based on three main areas: Sociology of Childhood; Pedagogy of Childhood and in curricular studies. It is a qualitative research, in which methodological procedures were used for data construction, daily observation and listening to children through stories to complete. The data show that the participation of the children in the curriculum is very limited, since there are many impositions and relations of power that segregate them and place them in a passive position in the interests of the educational system.

Keywords: Child education. Curriculum. Participation.

Palavras - chave: Educação infantil. Currículo. Participação.

### 1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida que dá origem a este trabalho baseia-se em uma nova ideia de criança, compreendida como “rica”, “ativa”, “forte”, “sociável”, “competente”, “curiosa” e que, por tudo isso, reclama o seu lugar no cerne da prática pedagógica. Falo de uma criança que não está só, isolada em seu universo infantil, mas de alguém que dialoga com seus pares e quer interagir com os adultos, com o mundo ao seu redor. Para essa criança, a instituição de educação infantil não pode ser apenas um espaço de reprodução dos conhecimentos historicamente acumulados, mas um local vivo, rico em vivências e experiências significativas, trabalhando em conjunto com a família e a sociedade, no intuito de desenvolver na criança a autonomia necessária para a construção do conhecimento.

Sendo assim, para este trabalho, tomamos como referência a ideia de um currículo que responde às demandas socioculturais das crianças e suas famílias (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva, creches e pré-escolas são convidadas a criar oportunidades de articulação entre os contextos sociais e os conhecimentos científicos de modo que a construção do conhecimento ocorra em um clima de interação e participação, a partir da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo. Portanto, o currículo da educação infantil “[...] emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Professora Adjunta do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão. E-mail: <[karlabiancaufma@gmail.com](mailto:karlabiancaufma@gmail.com)>. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-4945-1198>> .

adultos e nos percursos do mundo” (BRASIL, 2009, p. 56). Significa, que é na participação coletiva nos mais diversos ambientes nos quais acontece o processo educativo que o currículo é construído, tendo como referência as necessidades e peculiaridades dos sujeitos.

No âmbito da educação infantil, o currículo aponta para uma dimensão sociopolítica que se concretiza na medida em que são retomadas as lutas sociais e a defesa por uma educação infantil de qualidade. O fato de a própria legislação brasileira, tais como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 reconhecerem a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, torna-se o primeiro passo para que o Estado assuma efetivamente sua real responsabilidade com a criança pequena respondendo a uma demanda social historicamente marginalizada do contexto educacional de qualidade.

Assim, o currículo pode ser entendido como o conjunto de experiências vivenciadas e praticadas no cotidiano escolar, bem como os registros e documentos que direta ou indiretamente norteiam a prática pedagógica. Mas como garantir que essas experiências se concretizem em um currículo vivo, dinâmico e sensível às necessidades infantis? Inicialmente, exige uma compreensão da criança como sujeito do processo educativo, o que implica em considerar que “[...] ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala” (FARIA; DIAS, 2007, p. 44).

Em face dessas importantes reflexões, cabe questionar: Que espaço a criança vem ocupando no cenário da educação infantil, mais especificamente nas decisões curriculares diante do conjunto de atores sociais inseridos nesse contexto? Sem dúvida a criança não tem sido reconhecida como sujeito competente para participar com voz e vez nas decisões pedagógicas, isto é, também tem sido ignorada pela Pedagogia.

Neste contexto, o presente trabalho se propõe, em trazer a baila uma reflexão acerca dos estudos que permitem fazer a defesa da criança como ator social e que, portanto, constrói sua socialização na interlocução com seus pares e os adultos que o cercam. Além disso, oferece também uma análise acerca da percepção das crianças sobre o currículo, bem como, suas diferentes formas de participação. Ao discutir o ponto de vista das crianças, coloca em evidência a crença de que a criança pode assumir uma postura ativa e produtiva no currículo da instituição de educação infantil caso encontre em suas relações com os adultos um espaço fecundo para a escuta e o diálogo.

### Fundamentação teórico-metodológica

Os aportes teóricos que deram sustentação a todo o trabalho investigativo baseiam-se em um referencial teórico interdisciplinar pautado na **Sociologia da Infância**, a partir da qual foi possível refletir sobre a **infância** como categoria genérica na qual estão inseridas crianças concretas, resultado de construções sociais, que são atores sociais com voz e produtores de cultura (CORSARO, 2002, 2011; SARMENTO, 2007, 2008); na **Pedagogia da Infância**, tendo como eixo principal a **participação** que se constitui como a organização de espaços e tempos no qual os diferentes sujeitos do processo educativo dialogam, interagem e convivem em um clima de permanente colaboração (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011); e os estudos curriculares, apontando que o **currículo** sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais (APPLE, 2006; GIROUX, 1986, 2005),

Os estudos sobre a criança que já estão consolidados, mas não efetivamente consumados e concluídos, constituem um campo fértil no qual reside a Sociologia da Infância, área científica que pertence tanto à Sociologia, como também a um campo interdisciplinar de estudos acerca da infância. Para diferenciar tais campos, é possível dizer que enquanto os Estudos da Infância são caracterizados pelo diálogo com a Economia, a Política, a Educação, a Psicologia e também com a Sociologia; a Sociologia da Infância, especificamente, é uma área de estudo de âmbito sociológico cujo objeto de

análise são as crianças e suas infâncias. Com o desafio de ressignificar a infância, na qual estão crianças concretas e contextualizadas, a Sociologia da Infância propõe um novo modo de conceber a criança e a infância, compreendendo a criança como ator social e parte integrante da estrutura da sociedade. Nessa perspectiva, a infância é construída sócio-historicamente e as crianças são encaradas como sujeitos competentes.

Outro importante campo teórico em construção é o da Pedagogia da Infância, que vem se consolidando como espaço profícuo de reflexão sobre as crianças de zero a seis anos e tem se preocupado em dar visibilidade às diversas possibilidades de participação das crianças no contexto da educação infantil. Nesse cenário, situa-se a Pedagogia da Participação, como forma de compreender o papel ativo da criança no transcurso da prática pedagógica, rompendo com as pedagogias transmissivas e valorizando a plena participação da criança na construção da aprendizagem.

A Pedagogia da Infância, abordagem com base socioconstrutivista, privilegia a participação da criança, considerada competente e criativa. Assim, tenho como principal colaboração os estudos de Formosinho e Oliveira-Formosinho que defendem uma Pedagogia da Infância centrada na criança e que tem como foco a participação. Tal concepção ajuda a refletir sobre o currículo da educação infantil na medida em que problematiza o cotidiano da prática pedagógica desafiando a Pedagogia a desconstruir modelos historicamente conhecidos baseados na simples transmissão do conhecimento. Assim, a partir da reorganização de rotinas, tempos e espaços, a ação docente pode ser ressignificada construindo um processo interativo no qual os sujeitos encontram um terreno fértil para a participação.

Dessa maneira, tanto a Sociologia da Infância quanto a Pedagogia da Infância ajudam a construir uma concepção de criança como produtora de cultura, e construtora do seu mundo, capaz de participar ativamente no cotidiano da prática pedagógica. Portanto, assim como os adultos, as crianças produzem experiências, sentidos e interpretações que merecem ser consideradas e inseridas no currículo da educação infantil.

Reconhecendo que o currículo está na base de uma política cultural, na qual emergem significados e valores articulados às relações de poder e desigualdade social, faz-se necessário inicialmente demarcar o ponto de partida, a base teórica que sustentará a compreensão e a análise do currículo. Nesse sentido, tomo como aporte as contribuições da Teoria Crítica ancorada nos estudos de Michael Apple e Henry Giroux que nos campos social e cultural politizam os estudos curriculares e apontam alternativas de superação e resistência à dominação cultural e científica imposta pela classe dominante.

A ideia de criança como sujeito não é e nunca foi consenso entre professores e professoras e, ao longo da história, muitas foram as compreensões acerca da ideia de criança e infância que nortearam as práticas educacionais. Para Charlot (1983), a ideia de criança que fundamentou a Pedagogia esteve centrada em uma imagem marcada por contradições da natureza infantil. Nesse sentido, o autor explicita que é possível resumir tais contradições em quatro fórmulas: “[...] a criança inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora” (CHARLOT, 1983, p. 101). Portanto, as crianças apresentam características diversas que por sua vez não se restringem a uma condição biológica, tampouco somente ao meio social. Nesse processo, a relação entre adultos e crianças é considerada bilateral, pois ora atendem às necessidades das crianças, ora estão em sintonia como os interesses dos adultos. Nesse movimento, a criança tem sua imagem “[...] elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que se procura identificar como o modelo criado por essa projeção. Compreende-se bem, portanto, que essa imagem evolua historicamente” (CHARLOT, 1983, p. 109).

Refletindo sobre como a Pedagogia e os currículos têm pensado a infância, Arroyo (2011) alerta para o fato de que na medida em que a infância real é colocada como o foco, considerando suas peculiaridades, “[...] as propostas pedagógicas são obrigadas a se articular com as especificidades das formas de se viver as infâncias, condicionadas por suas diferenças sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, cidade, periferias” (ARROYO, 2011, p. 195). Nesse sentido, pensar o currículo para a educação

infantil implica em colocar a criança como o centro da reflexão, discutindo os modos como ela foi vista e pensada e de que maneira a Pedagogia se apropria dessa literatura para construir sua concepção acerca das crianças e das infâncias.

### *Metodologia*

Para a realização deste estudo, inicialmente, fui em busca do *locus* da pesquisa, considerando os seguintes critérios: ser uma instituição municipal de educação infantil que atendesse crianças de três e quatro anos de idade e fosse uma unidade que represente o atendimento oferecido pela rede. O processo de escolha do campo de pesquisa foi feito inicialmente com a sugestão da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e, em seguida, por meio de uma visita às três instituições que se enquadraram nos critérios estabelecidos. Após conversa informal com as diretoras e coordenadoras, percebi em uma delas maior aceitação e certo interesse na realização da pesquisa.

A escolha dos/as professores/as seguiu os seguintes critérios: ser professor/a da rede municipal de ensino com experiência mínima de três anos na educação infantil; atuar em turmas de crianças de três ou quatro anos (maternal ou 1º período); possuir formação em Pedagogia ou Normal Superior<sup>2</sup>; e demonstrar interesse em participar da pesquisa. Tais critérios foram estabelecidos a fim de que os sujeitos da investigação pudessem apresentar um arcabouço teórico-metodológico advindo da experiência formativa e da prática pedagógica capaz de dialogar sobre as especificidades do currículo no âmbito da educação infantil.

No que tange a escuta das crianças, a composição dos grupos foi feita mediante conversa com as professoras e também a observação em classe. Como várias manifestaram o interesse em participar da atividade, já que estavam plenamente familiarizadas com minha presença e para que não houvesse nenhum tipo de julgamento acerca do perfil das crianças, por exemplo, a mais falante ou a mais comportada, foi dada preferência às de maior idade e também de mais assiduidade, tendo em vista que elas poderiam apresentar mais informações sobre a temática em estudo. A partir desses critérios, em cada turma, foram sorteadas<sup>3</sup> quatro crianças, duas meninas e dois meninos.

Em vista do referencial teórico apontado, esse trabalho de origem qualitativa adotou as seguintes técnicas de construção de dados: observação participante e escuta das crianças por meio de histórias para completar.

As observações nas turmas foram compostas de 30 sessões, sendo 15 em cada turma, que tiveram início em meados do mês de março<sup>4</sup> e foram até o início de julho. Cada turma foi observada uma vez por semana, em dias alternados, e durante todo o período de atividades, isto é, desde a chegada até a saída e entrega das crianças às famílias. O trabalho foi orientado por um roteiro através do qual foi possível um olhar mais atento acerca das especificidades da prática docente, tendo como foco as práticas e estratégias metodológicas; a organização dos conteúdos/saberes/conhecimentos; as relações sociais entre criança/criança e professora/criança/família; e as reuniões com a participação das famílias. Todas as observações foram registradas em um diário de campo e algumas cenas também foram filmadas e fotografadas, conforme a relevância para a pesquisa e mediante o pleno consentimento dos sujeitos.

A escuta das crianças foi um momento privilegiado da pesquisa, pois através dela foi possível ouvir a opinião das crianças do maternal e 1º período sobre como são percebidos e valorizados seus saberes, curiosidades e desejos, assim como as possibilidades de sua participação no cotidiano da

---

<sup>2</sup>Considerando-se que em 2012 muitos/as professores/as de educação infantil da rede municipal de ensino não possuíam licenciatura em Pedagogia, considerei relevante o curso Normal Superior oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão como formação mínima, a fim de ampliar as possibilidades de participação na pesquisa.

<sup>3</sup> O sorteio foi adotado a fim de que não fosse dada nenhuma preferência a determinadas crianças e assim eu pudesse cumprir com os critérios de escolha previamente definidos.

<sup>4</sup> Apesar das atividades letivas terem início no mês de fevereiro, optei por iniciar as observações somente no mês de março, a fim de que as crianças já estivessem adaptadas à instituição.

instituição. Considerando as crianças como informantes preciosos, a ideia não era a simples escuta, mas sim uma atitude de “ausculta”, que nas palavras de Rocha (2008, p. 44-45) “[...] não é apenas uma mera percepção auditiva, nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro”. Nessa perspectiva, tentei construir um canal de comunicação a fim de que as crianças pudessem se expressar e serem compreendidas a partir de suas diferentes linguagens.

Para dar voz às crianças, adotei como estratégia as Histórias para Completar, inspirada nas *Histoires à Compléter* de Madeleine B. Thomas. Tal escolha se deve ao fato de que, conforme as experiências de Cruz (2006, p. 180-181), essas histórias são “[...] utilizadas como forma de captar, de maneira indireta, as percepções da criança sobre o cotidiano da escola ou da creche”. Além disso, tratando-se de crianças pequenas, três e quatro anos, as histórias são, sem dúvida, excelente estímulo para a oralização. Assim, foi contado o início de algumas histórias e solicitado às crianças que lhes dessem continuidade. As histórias elaboradas tiveram como temática central a expressão das crianças e as possibilidades de escuta pela professora. O trabalho com histórias faz surgir “[...] um discurso em que emergem a caracterização de sujeitos, o teor das relações entre eles, o julgamento da ação do outro, enfim, um discurso que revela a própria constituição da subjetividade da criança, dos padrões de socialização aos quais ela está exposta” (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008, p. 110). Desse modo, as crianças puderam expressar suas vivências, experiências e de que maneira estão presentes na prática pedagógica da instituição.

A aplicação das Histórias para Completar<sup>5</sup> foi realizada em uma única sessão com cada grupo de crianças das turmas de maternal e 1º período em uma sala vazia na própria instituição. A primeira história teve como objetivo compreender como ocorre o processo de valorização dos saberes e da curiosidade das crianças. Já a segunda, esteve centrada em uma situação de não participação das crianças na rotina da creche. A terceira história objetivou a compreensão das possibilidades de participação e escolha das crianças no cotidiano da ação pedagógica.

A escuta das crianças por meio das Histórias para Completar foi realizada no segundo semestre a partir dos seguintes procedimentos: após o sorteio, as crianças foram encaminhadas a uma sala da creche e questionadas se queriam participar da atividade. Todas concordaram bem animadas. Como já estavam acostumadas com minha presença, com a filmadora e também com a assistente de pesquisa, não vimos necessidade de apresentações. Em seguida, perguntei quem gostava de ouvir e inventar histórias. As crianças responderam positivamente manifestando interesse pela atividade. Expliquei que eu iria contar três histórias<sup>6</sup> e que elas iriam inventar um final para essas histórias. Após contar cada uma, fiz algumas indagações sugerindo que as crianças continuassem a partir do ponto em que parei. Esgotadas as opiniões das crianças acerca de cada história contada, agradei pela participação e as encaminhei de volta à turma.

Todo o procedimento foi filmado e posteriormente registrado no diário de campo. A filmagem não foi problema para as crianças tendo em vista que em decorrência de todo o processo de observação realizado no primeiro semestre letivo, no qual foram constantemente fotografadas e

---

<sup>5</sup>Convém lembrar que antes de tudo foi realizado um piloto com crianças de duas outras creches a fim de aprimorar o instrumento e os procedimentos adotados. Inicialmente, eram quatro histórias, mas a experiência revelou a necessidade de reduzir para três, com isso, também o número de encontros caiu para apenas um.

<sup>6</sup>Com a turma do maternal (crianças de três anos), foi preciso dar um tempo para que as crianças falassem um pouco sobre algo que chamou a atenção, o “pé de manga”, que podia ser visto através da porta, elas relataram algumas experiências com a fruta. Depois de alguns minutos, retomei a atividade e as crianças direcionaram a atenção para a história.

filmadas, elas estavam plenamente adaptadas à câmera e aos registros. Posteriormente, as falas foram transcritas, digitadas e analisadas.

Após a aplicação dos instrumentos de coleta e transcrição dos dados, iniciei o processo de análise. Para tanto, os dados foram sistematizados, categorizados e interpretados tomando como base o referencial teórico levantado. A intenção foi produzir um texto com proposições e conclusões pertinentes que permitissem desvelar o objeto de estudo tal qual ele se apresenta no tecido social.

Com a firme preocupação de compreender o conteúdo expresso pelos sujeitos da pesquisa – neste caso, crianças, famílias e professoras –, na organização dos dados, utilizei a análise de conteúdo, que conforme Bardin (2009, p. 121), como método, caracteriza-se em três grandes polos: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. Durante a pré-análise, realizei a leitura exaustiva dos dados coletados através dos diferentes procedimentos: observações, entrevistas, grupo focal e escuta de crianças. Em seguida, fiz a organização dos mesmos a partir dos objetivos estabelecidos na pesquisa, agrupando as respostas e categorizando-as a partir de unidades de registro. A exploração do material compreendeu a análise propriamente dita em função das categorias levantadas e o tratamento dos resultados foi realizado por meio de inferência e interpretação dos resultados, tendo como referência os aportes teóricos da investigação.

## 2 RESULTADOS/DISSCUSSÕES

Na perspectiva de alcançar o objetivo traçado, inicialmente optamos por trazer para o debate a relação entre as crianças e as professoras, buscando caracterizar a tônica de poder estabelecida em cada turma, as experiências que influenciam o currículo, bem como as possibilidades de participação dos sujeitos da prática pedagógica. Nesse sentido, questiono: Como se estabelecem as relações de poder? Como as demandas das crianças são reconhecidas? Como elas participam do processo educativo? Tais questões são orientadoras, uma vez que as práticas que levam em consideração a participação das crianças – nas quais elas possam ser consultadas, “[...] possam expressar suas interpretações e opiniões, [e] ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico” (BRASIL, 2009, p. 62), tornando a criança sujeito do ato pedagógico. As práticas fundadas no respeito às peculiaridades infantis e suas singularidades apresentam elementos essenciais na efetivação do currículo da educação infantil.

### Um olhar sobre a prática docente

Após a análise do conjunto de transcrições do caderno de campo, fruto das observações, durante o primeiro semestre letivo, nas turmas do **maternal** e do **1º período**, foi possível perceber que haveria muitas oportunidades para o reconhecimento das crianças como sujeitos em suas demandas e possibilidades para a participação. Entretanto, isso quase sempre não se concretiza na prática pedagógica da instituição. Na verdade, são escassos os momentos em que os sentimentos, saberes e experiências são considerados e que há possibilidades de escolhas e tomadas de decisões. O respeito às necessidades e peculiaridades das crianças não é a tônica da rotina, tampouco das atividades oferecidas. É possível supor que nas relações de poder estabelecidas entre crianças e professoras, há uma espécie de “subordinação” da criança em relação às professoras, que dirigem os momentos conforme seus interesses (CORSARO, 2011).

As possibilidades de participação das crianças, no currículo da instituição de educação infantil depende fundamentalmente do lugar que a mesma ocupa, das relações de poder, das determinações impostas, assim como das condições de contestação e resistência que se travam no seio da prática pedagógica. Para analisar essas possibilidades, tomo como referência as observações e registros realizados no diário de campo, centrando a atenção nas relações de poder e possibilidades de

participação que se estabelecem entre professoras e crianças; o papel das professoras face às orientações/determinações da gestão da instituição e da Secretaria Municipal de Educação através do Sistema Apostilado de Ensino.

Em se tratando das crianças, as oportunidades de escolha, participação, expressão de sentimentos e opiniões ocorrem somente quando as professoras permitem, quando consideram isso conveniente. Isso foi claramente percebido na análise dos momentos de chegada, roda de conversa e nas atividades com o livro didático. Para Sarmiento (2008), esse tipo de comportamento é marcado pela “subalternidade da infância”, dada a “invisibilidade” das crianças no que se refere aos plenos direitos de participação. Por outro lado, o recreio foi a atividade mais significativa, na qual livremente as crianças exercitaram a imaginação, o movimento e a liberdade de aprender sem a direção da professora.

Com relação ao atendimento das demandas das crianças, foi possível observar que quase sempre elas não são reconhecidas. Isso se expressa na roda de conversa tanto do maternal quanto do 1º período que é geralmente marcada pela exposição de conteúdos por parte da professora. Entretanto, em alguns momentos, há a tentativa de se estabelecer um diálogo tanto por iniciativa das professoras, quanto das crianças.

Na turma do **maternal**, em boa parte das observações realizadas, não houve roda, as crianças permaneciam sentadas em suas cadeiras ao redor das mesas e a professora seguia com a programação do dia (oração, músicas e atividades do livro). Nos dias em que foi feita a roda de conversa, foi possível constatar um espaço significativo para o diálogo, com a possibilidade de troca de experiências entre as crianças e a professora, conforme a observação abaixo:

A professora pergunta: “Quem foi passear esse final de semana e quem comeu ovo de Páscoa?” As crianças respondem gritando: “eu”, “dois”, “nenhum”. “Quem passou?”, pergunta a professora. “Eu!” – várias crianças respondem. Elas ficam eufóricas e querem contar suas histórias todas ao mesmo tempo. Algumas são escutadas pela professora, mas a maioria não. Após 5 minutos, a professora encerra a conversa e inicia outra atividade (NOTAS DE CAMPO, 09/04/12).

É possível observar que, a agitação das crianças associada às dificuldades metodológicas da professora inviabilizam a troca de ideias, tornando a roda, geralmente, um momento conflituoso e pouco prazeroso. Ainda assim, foi possível perceber que existe ali possibilidade de um rico diálogo, quando a professora se dispõe a ouvir as crianças e apresenta as condições favoráveis.

Nesse caso, houve a tentativa da professora de criar um espaço dialógico, porém, ao perceber que as crianças falavam todas ao mesmo tempo, ela desistiu da atividade e não ouviu a maioria das crianças. Aqui parece haver uma flexibilização da postura docente, porém, a professora apresentou uma dificuldade de ordem teórico-metodológica para conduzir a roda. Ao desconsiderar os tempos e ritmos das crianças, ela não conseguiu coordenar o grupo e mediar as falas, é possível que a mesma não perceba no entusiasmo das crianças a ponte para um diálogo fecundo e por isso, se apressa para encerrar a atividade.

No **1º período**, é comum a conversa diária na rodinha, porém, ao que parece, a professora nem sempre aproveita a riqueza das falas das crianças. Ainda assim, sempre que possível, as crianças falam e compartilham seus saberes e experiências. Na cena a seguir, as crianças estão cheias de novidades e a professora procura ouvi-las, entretanto, não aproveita a oportunidade para proporcionar a troca de ideias e assim que pode encerra a conversa e dá início a outra atividade, parecendo prosseguir no que de fato considera ser mais importante.

A professora organiza as crianças sentadas em círculo no chão. Uma quer mostrar sua sandália nova, outra um brinquedo que trouxe de casa, há ainda aqueles que querem contar alguma experiência. A professora ouve as crianças

com atenção, mas aos poucos pede silêncio para o **início da atividade** e todos cantam a canção de boa tarde (NOTAS DE CAMPO, 26/04/12).

Na situação descrita, é fácil perceber que a professora não reconheceu na fala das crianças potencial para aprendizagem dela (sobre as crianças) e das crianças (conhecendo-se mais, organizando o seu pensamento etc.). Apesar de ouvir com calma e atenção, não estabelece um diálogo e perde a rica oportunidade criada pelas crianças de trazer para a roda cenas do cotidiano infantil, saberes e experiências das famílias. Quando pediu silêncio e iniciou a canção, ainda que delicadamente, ela tolhe a iniciativa de comunicação das crianças, mostrando-lhes que o que elas dizem sobre si não tem muita importância, reforçando um comportamento de passividade, desestimulando o exercício da oralização.

A realização de uma boa roda de conversa nem sempre é uma tarefa fácil e depende de uma postura aberta e flexível por parte de quem conduz o processo. Sobre esse aspecto, De Angelo (2011, p.61) destaca a importância de que a roda seja de fato um espaço dialógico para troca de ideias e que não seja utilizado apenas como “[...] momento trivial, rotineiro e mecânico, engessando toda a riqueza do diálogo num momento ritualístico em que a criança vai receber, por parte do adulto, apenas orientações e normas a serem seguidas, sanções a serem cumpridas”. Isso é fundamental, pois define a essência da roda de conversa. Assim, a participação na roda poderá colocar a criança como sujeito competente, capaz de emitir opinião, relatar experiências, argumentar, ouvir, respeitar o ponto de vista do outro, tomar decisões e resolver conflitos, dentre outros aspectos.

No que tange às escolhas e tomadas de decisões, foi observado que em ambas as turmas, as crianças escolhem apenas as músicas que querem cantar na rodinha e brincadeiras que desejam realizar durante o recreio. De maneira geral, não foi possível perceber muitas oportunidades para a escolha de alguma atividade, ou para opinar sobre o trabalho pedagógico. Em geral, os posicionamentos contra ou a recusa na execução de alguma atividade ou decisão tomada pela professora quase sempre são interpretados como birra e tratados como indisciplina. Portanto, a participação das crianças no processo educativo é ínfima. Talvez a imagem que as professoras tenham das crianças não seja a de sujeitos de direitos que precisam ser ouvidos e considerados em suas demandas e, por consequência, competentes para contribuir na dinâmica do trabalho pedagógico (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011).

Nessa perspectiva, é importante considerar que são muitos os fatores que interferem nessa conduta, desde as relações de poder estabelecidas, como as imposições que as professoras recebem da Secretaria de Municipal de Ensino e do Sistema Apostilado de Ensino, até a qualidade da formação docente.

Cabe salientar, portanto, que há um conjunto de saberes e experiências construídos ao longo da docência e fortalecidos ou não no processo formativo, os quais influenciam significativamente a construção da prática pedagógica. Se as relações entre crianças e professores/as foram historicamente marcadas por práticas adultocêntricas, em face da invisibilidade da infância e de sua diversidade, cabe à formação reconhecer tais equívocos e promover uma reflexão ancorada em um arcabouço teórico consistente. Por outro lado, isso só será fecundo se os/as professores/as construírem uma capacidade de reflexão sobre a prática que permita repensar as formas de conceber a infância.

### **O olhar das crianças**

A primeira história para completar contada para as crianças, teve como tema central a valorização dos saberes e curiosidades da criança. A história seguinte tratou de uma situação de não participação da criança. A terceira história para completar tratou da possibilidade de participação/escolha.

Após a análise das falas dos grupos de crianças do maternal e do 1º período a partir das histórias para completar, foi possível perceber que as crianças têm opiniões bastante parecidas quanto às possibilidades de participação, escolha e não participação no cotidiano da creche. Há, porém,



especificidades que decorrem tanto das características das próprias crianças e de seu desenvolvimento, quanto da postura/atuação de cada professora, conforme vemos a seguir:

A professora deixa o Pedro contar uma história (“Ele levantou a mão e a professora deixou ele contar”). “Por que ele queria contar a história, a história e a palavra dele”. Ele contou a historinha dele porque ele levantou a mão. As outras crianças fizeram silêncio pra contar a história e pra ouvir, ouvir pra aprender. Pedro se sentiu bem, feliz e alegre. A professora pode deixar o Pedro mais feliz: estudar pra contar história, dar tarefa, dar caderno, dar uma folha pra desenhar e pra fazer os nomes, dar ponto (CRIANÇAS DO MATERNAL - HISTÓRIA 1).

A professora deixa o Pedro contar uma história “ele contou, depois ele contou tudo o que ele *tava* sabendo”. A professora “bateu palmas pra ele. Ela deixou porque ela é a professora; é porque ele queria contar uma coisa, aí a professora deixou, porque ela é boa, porque ele é um aluno e ela uma professora”. As outras crianças: “ouviram, elas *‘ficou quietinha’*, depois os alunos *‘fez’* a tarefa. As outras crianças contaram uma coisa, aí quando terminou a tarefa *tavam* conversando, depois se *aquietou*”. Depois de contar a história Pedro se sentiu: “bom, bem, porque ele contou tudo”. Para Pedro ficar ainda mais feliz “a professora disse pra ele contar a história, levar ele pra brincar, aí depois ele foi pra sala, depois lanchou, e depois foi pra casa”. (CRIANÇAS 1º PERÍODO - HISTÓRIA 1)

Inicialmente, é possível supor que em ambas as turmas há uma clara possibilidade de participação das crianças. Entretanto, chama a atenção o fato de que a participação está condicionada à decisão das professoras, pois embora permitam que a personagem conte a história, isso acontece ou porque elas agiram adequadamente (levantando a mão) ou quando é de interesse da própria professora (que aplaude) expressando valorização. Se considerarmos que conforme Oliveira–Formosinho (2007), os aspectos centrais de uma Pedagogia da participação consistem na “observação, escuta e negociação”, fica evidente nas falas das crianças que a participação no cotidiano da prática educativa pode, sim, ocorrer, mas não como valorização dos desejos e saberes das crianças e, sim, quando for de interesse das professoras.

Outro ponto relevante nas duas turmas é que quando solicitadas a escolher o que gostariam de fazer na creche, (tema da história 3) a ideia é muito bem-vinda. Isso parece indicar que as crianças têm o desejo de opinar e poderiam contribuir no planejamento ou tomada de decisões na turma. Contudo, as sugestões dadas parecem estar intimamente ligadas às rotinas diárias da creche.

Quando a professora disse que naquele dia as crianças é que iriam escolher o que fazer na creche<sup>7</sup>, elas escolheram: estudar, beber água, brincar de boneca; uma criança acha que a personagem “queria estudar, sentar no sofá e aí fazer as tarefas dela; aí, depois, ela queria brincar, ela queria conversar com a professora; aí, depois, ela queria contar uma história”; outra diz que “elas queriam brincar, depois beber água, fazer xixi, *‘brincar’* de roda, aí ela pulou na piscina”; uma terceira afirma: “brincou, dançou, ensaiou”. As crianças gostaram de escolher, “porque elas queriam fazer tarefa e brincar”, “brincar e depois escorregador” (CRIANÇAS MATERNAL - HISTÓRIA 3).

Quando a professora disse que naquele dia as crianças é que iriam escolher o que iriam fazer, “eles *‘ficou alegre, ficou muito alegre’*, porque a professora

<sup>7</sup> Embora no corpo do trabalho eu utilize o termo CMEI para identificar a instituição pesquisada, ao contar as histórias e analisar as falas das crianças, optei por adotar o termo creche, já que esse é o modo como elas se referem a instituição.

deixou ‘eles’ saírem”. As crianças “*achou bom*” e escolheram: “brincar” (todos concordam enfaticamente, balançando a cabeça e expressando sorrisos), contar historinha, história e brincar também, aí depois a professora disse pra eles saírem (CRIANÇAS 1º PERÍODO - HISTÓRIA 3).

Ao que tudo indica, mais uma vez surge a perspectiva da autonomia infantil. Entretanto, se as crianças não têm o hábito de escolher e decidir sobre os aspectos que lhe são pertinentes, muito provavelmente vão reproduzir as falas dos adultos. Ainda assim, elas sentem-se encorajadas a se posicionarem de alguma maneira diante da realidade que lhes é imposta. Importa considerar que a autonomia objeto da história é um longo processo construído desde a infância em suas relações com o mundo físico e social que culmina na formação da identidade. Portanto, oferecer à criança o espaço para a vivência de experiências diversas e encorajá-la na realização de tarefas e possibilidades de escolha e tomada de decisão pode contribuir para o amadurecimento e desenvolvimento da autonomia (FORTUNATI, 2009).

Também chama a atenção a importância conferida às atividades com o livro didático. Nos dois casos é provável que as crianças sejam influenciadas pelas professoras e/ou famílias acerca da própria função da educação infantil e transferem para a pesquisadora a expectativa que percebem nesses adultos significativos e, por isso, ao invés de inicialmente apontarem suas preferências (atividades próprias do universo infantil), mencionam as atividades didático-pedagógicas requeridas pelas professoras. Isso não significa dizer que as crianças não possuam desejos e necessidades específicas, ao contrário, elas deixam muito claro o que gostariam de fazer na creche/escola, sendo o brincar e o contar histórias, as principais atividades.

Não é à toa que as crianças valorizam o brincar na creche, já que é consenso entre os teóricos da infância, a importância dessa atividade para o desenvolvimento e aprendizagem infantis. Ao que tudo indica, o espaço externo configura-se como a única oportunidade para a liberdade do corpo, do pensamento e da expressão. Talvez o momento do recreio seja um espaço privilegiado para as crianças, pois podem sair da sala e brincar livremente sem a intervenção do adulto. Assim, a atividade torna-se livre e criativa, pois não está centrada nos interesses da professora, mas na livre intenção da criança. A brincadeira é uma atividade que possibilita a socialização da criança e a consequente formação do indivíduo social, por meio da apropriação de códigos culturais (BROUGÈRE, 2008). Dessa maneira, brincando, a criança se relaciona com o mundo e constrói experiências autônomas e de convívio social. Nessa perspectiva, o brincar deveria ser o ponto de partida na organização e no planejamento das atividades na educação infantil.

Quanto à não participação (tema da história 2), na perspectiva das crianças, a responsabilidade não é da professora; na verdade, o motivo da não permissão é atribuído à própria criança, conforme se vê a seguir:

A professora não deixou Mariana contar porque ela que “*tava* contando uma história, pra calar a boca”. Depois Mariana “ficou triste, porque a professora não deixou ‘ela’ contar, é mesmo”. Para deixar Mariana feliz a professora “é... pra contar história, levar ela pra brincar, deixar ela merendar, depois ela fez a tarefa” (CRIANÇAS 1º PERÍODO - HISTÓRIA 2).

Clara ficou chorando, porque a professora não deixou contar a sua história. Ela ficou chorando e *tava* triste. A professora não deixou a Clarinha falar porque ela não ficou quieta ou porque ela quer silêncio, aí ela ficou triste. Ela se sentiu triste porque ela queria contar a história, “porque ela [professora?] que tá contando a história e ela levantou o dedo”. Depois ela foi lá na casa dela e contou pro pai dela que a professora dela não deixou ela falar, ela foi conversar com o pai dela e ela não vai mais estudar na escola. O que a professora poderia

fazer pra deixar Clara bem feliz era: brincar, deixar andar de “*velocipe*”, brincar na terra, no bosque, no pátio, no parque e no circo (CRIANÇAS MATERNAL - HISTÓRIA 2).

No grupo do maternal, a disciplina/comportamento da criança “ela não ficou quieta” é determinante para a possibilidade de participação, já com as crianças do 1º período, a não permissão deve-se ao fato de que é papel da professora a contação de histórias, às crianças cabe “calar a boca” e ouvir. Ambos reforçam o pressuposto inicial de que a participação só acontece mediante a convivência da professora. Contudo, é importante esclarecer que em oposição ao exposto, a participação constitui-se um direito da criança, “[...] um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção de infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios [...]” (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p.83).

Diante da não permissão, é interessante notar que há uma grande diferença entre as turmas com relação à postura das professoras. No maternal, as falas nos remetem à ideia de que elas apresentam dificuldades de assimilar a perspectiva centralizadora que permeia o trabalho docente e resistem, tendo seus interesses confrontados com os da professora. Chegam a sugerir sair da escola e recorrem à família quando seus desejos não são respeitados. Já as crianças do 1º período parecem assimilar melhor as normas e regras previstas na rotina.

Por meio da perspectiva walloniana, é possível entender esse comportamento na criança aos três anos, uma vez que, na construção de sua identidade, estão no estágio do personalismo e, nesse contexto, a definição do próprio eu é inevitavelmente marcada por oposição ao adulto com vistas à autoafirmação. Isso faz com que a criança tente impor sua forma de ver o mundo na tentativa de demarcar seu espaço. Por outro lado, não se pode negar que o desejo de sair da creche não se deve somente à oposição, mas também ao fato de que provavelmente elas encontrem na família um espaço muito mais acolhedor, no qual seja possível a vivência de experiências significativas e afetuosas.

Em relação às crianças do 1º período, é possível que por serem mais experientes no processo de escolarização tenham interiorizado melhor a ideia dos papéis de professora e alunos ao ponto de se colocarem na condição de alunos/as que estão ali para estudar, para fazer tarefa e obedecer; e a professora para ensinar e mandar. Nesse caso, talvez porque o processo de disciplinamento esteja em curso há mais tempo, ele mostre maior eficiência. Essa relação pode ser explicada em função do lugar que historicamente coube à criança nas instituições de ensino, marcado pelo controle do adulto sobre a criança. Assim, algumas características foram construídas com a finalidade de garantir a subalternidade, dentre elas a obediência e o silenciamento. Sendo assim, a participação infantil está condicionada aos interesses do adulto (APPLE, 2006; SARMENTO, 2008; ROSEMBERG, 2000).

Contudo, vale lembrar também, que conforme Wallon (2007), no processo de construção da pessoa, esse período também faz parte do personalismo. Fica claro que as crianças do 1º período, diferente das do maternal, não contestam a prática docente. Apesar de não concordarem, parecem aceitar mais tranquilamente essa relação de poder. Mesmo frustradas em seu desejo, as crianças parecem concordar com a professora. Nesse sentido, Apple (2006) afirma que a pré-escola constitui-se como um “momento crítico” no processo de internalização de normas e valores, portanto, o espaço ideal para que as crianças aprendam os papéis sociais que futuramente deverão desempenhar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desses aportes teóricos, que inspiram novas compreensões sobre a criança no contexto da educação infantil, ao contrário da ideia de “subalternidade da infância” que historicamente marcou as relações entre adultos e crianças (SARMENTO, 2008), adotei neste trabalho a ideia de criança como sujeito do currículo capaz de contribuir para novas formas de se conceber o processo educativo, tendo em vista que uma das funções da Pedagogia é estimular as crianças a falarem e comunicarem suas experiências (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Na perspectiva da Pedagogia da Participação, a criança é considerada sujeito capaz de emitir juízos de valor sobre o que pensa e sente. Com isso, há uma

descentralização da prática pedagógica e oportuniza-se a escuta das demandas das crianças. Dessa maneira, constrói-se uma “pedagogia transformativa” que coloca a criança como centro do processo, como sujeito competente para falar, compartilhar experiências e direta ou indiretamente transformar o cotidiano da ação docente em um ambiente acolhedor, democrático e participativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

No âmbito dos estudos que se propõem a ouvir as crianças, na perspectiva de compreender o que elas pensam e o que querem a respeito da educação infantil, é possível mencionar: a “Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil” realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com o Mieib.<sup>8</sup> Além disso, são muitas as experiências de pesquisas no âmbito nacional e internacional que colocam as crianças como sujeitos competentes capazes de oferecer seu ponto de vista sobre o contexto em que estão inseridas, tais como: Oliveira-Formosinho (2008); Cruz (2006, 2008); Campos (2006); e Andrade (2007), dentre outras. Nesse sentido, empreendi esforços no sentido de dar visibilidade ao ponto de vista das crianças, considerando suas falas, movimentos, expressões, choros, burburinhos, enfim, suas diversas manifestações diante da ação pedagógica.

Na opinião das crianças, a possibilidade de protagonizar uma atividade é bastante bem-vinda e apontam, sugerem, escolhem atividades para o dia a dia na instituição. Entretanto, percebem a participação e o direito de escolha sujeitada aos interesses da professora. Assim, o desejo de participar está condicionado ao desejo e à permissão da professora. Outro aspecto que chama a atenção refere-se ao fato de que as escolhas das crianças são muito ligadas àquilo que a professora já realiza com a turma. Nisso é possível perceber que a ausência de autonomia leva as crianças a reproduzirem aquilo que é valorizado pela instituição: estudar, fazer tarefa e só depois brincar. Apesar de serem limitadas em seus movimentos, falas e possibilidades de interação em prol de uma postura “disciplinada”, ao que tudo indica, elas parecem ser o principal polo de resistência em relação à disciplina imposta, pois os comportamentos próprios da idade (três e quatro anos) levam-nas a se impor diante dos desejos expressos pela instituição e quase sempre apresentam comportamentos que fogem às regras gerando conflitos e insatisfação dos adultos. Assim, a instituição torna-se muito mais um espaço de disciplinamento do que de emancipação e participação dos sujeitos.

Nesse contexto, as crianças não encontram espaço para o exercício da autonomia, para expressar pontos de vista e muito menos para negociar a prática pedagógica. Contudo, se as crianças não se limitam a obedecer a comandos e reproduzir formas e ideias que lhes são impostas, convém pensar em uma Pedagogia na qual elas não fiquem à mercê dos interesses dos adultos. A participação das crianças no cotidiano da instituição requer de professoras, famílias, coordenação e direção, a compreensão de que as manifestações infantis precisam ser reconhecidas em toda a organização do trabalho pedagógico. Dessa maneira, ao planejar os tempos e espaços as crianças devem ser convidadas a opinar sobre o que lhes interessa e lhes é significativo e também a compartilhar experiências (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nesse processo, o currículo torna-se vivo, dinâmico e sensível às demandas infantis.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artemed, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal:Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: Senado Federal, 1996.

<sup>8</sup> Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil.

BRASIL. *Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/SEB/UFRS, 2009.

BROUGÉRE, A. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Questões de nossa época).

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, 2002, p. 113-134.

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CRUZ, Sílvia H. V. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *A escola vista pelas crianças*. Portugal: Porto Editora, 2008, p. 75-93.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sônia. (Orgs). *Educação Infantil: Enfoques em diálogo*. Campinas-SP: Papirus, 2011, p. 53-65.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artemed, 2003.

FARIA, Vitória; DIAS, Fátima. *Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico- metodológicas. In. CRUZ, Sílvia Helena V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica da resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Formosinho, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko. M; PINAZZA, Mônica. A. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artemed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, Formosinho; Júlia; FORMOSINHO, João. *Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança. O espaço e o Tempo na Pedagogia –em-Participação*. Porto: Porto Editora, 2011 (Coleção Infância, vol. 16).

ROCHA, Eloisa. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In. CRUZ, Sílvia Helena V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.p.43-51.

SARMENTO, Manuel; ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natália Fernandes. *Participação infantil na organização escolar. Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Brasília, DF: CAPES, 2007.

SARMENTO, M; GOUVÊA, Maria. C. S. *Sociologia da Infância: correntes e confluências. Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia).

ISSN 1983-1579  
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516  
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

*Recebido em: 01/11/2018*

*Alterações recebidas em: 25/04/2019*

*Aceitoem:30/03/2019*

*Publicado em: 26/05/2019*