

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Miriam Nogueira Duque Villar**

**“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”**: o protagonismo das crianças nas rodas  
de conversa na creche

Juiz de Fora  
2020

**Miriam Nogueira Duque Villar**

**“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”**: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Juiz de Fora  
2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Villar, Miriam Nogueira Duque.

"Hoje meu coração bateu na porta da minha casa" : o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche / Miriam Nogueira Duque Villar. -- 2020.

168 f. : il.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Protagonismo infantil. 2. Roda de conversa. 3. Linguagem. 4. Creche. 5. Crianças bem pequenas. I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço, orient. II. Título.

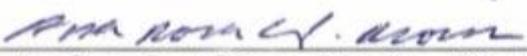
**Miriam Nogueira Duque Villar**

**“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”**: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de abril de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira – Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade  
Universidade Federal de Mato Grosso



Para Francisco, com amor.

## AGRADECIMENTOS

Esse é um momento muito especial e feliz, é o momento de agradecer. Esta pesquisa precisou de outras mãos, vozes e escutas, com as quais pude contar a todo momento. Por isso agradeço, primeiramente, a Deus que me guiou e me iluminou nesta caminhada com seu infinito amor e bondade, me dando sabedoria e fé em todos os momentos. Agradeço, também, a Maria Santíssima que esteve presente com o seu amor maternal. Ao Santo Padre Pio e a Santa Edith Stein, por suas interseções.

Agradeço a meu pai João e a minha mãe Luci que sempre acreditaram em mim, e me proporcionaram uma infância plena, intensa e feliz. Aos meus irmãos Moisés e Luciana por fazerem parte da minha vida.

Ao meu esposo José Marcelo Villar pelo seu amor e apoio em todos os momentos, e ao meu filho Francisco que, durante minhas ausências necessárias e enquanto eu escrevia esta dissertação, revelou o seu protagonismo.

À professora Dr<sup>a</sup> Ana Rosa, minha orientadora querida, por todos os ensinamentos e pelo carinho com que me ajudou a responder as minhas inquietações. Agradeço a ela por ter me incentivado a seguir em frente.

À professora Dr<sup>a</sup> Hilda, por suas profundas e necessárias contribuições no momento da banca de qualificação e, posteriormente, na banca de defesa. Agradeço a ela por ter acreditado sempre no meu potencial como professora- pesquisadora.

À professora Dr<sup>a</sup> Daniela Barros da Silva Freire Andrade, pelas contribuições que iluminaram a construção deste trabalho.

Ao professor Dr<sup>o</sup> Jader Janer Moreira Lopes, pelas ricas e generosas considerações durante o processo de qualificação.

À professora Dr<sup>a</sup> Gisela Marques Pelizzoni, por sua sensibilidade e amorosidade, e pelo incentivo de sempre.

À querida amiga Rosana, companheira de caminhos e afetos. Sempre presente, me apoiou e me ensinou muito com o seu jeito de ser.

À querida amiga Nilceia, pelo encantamento e poesia.

À tia Glorinha, pela alegria e por seu jeito simples de viver a vida; e por ter alimentado a minha esperança.

À professora participante da pesquisa e à coordenadora da creche, pelo acolhimento e colaboração na construção desse trabalho.

Ao grupo de pesquisa Ambientes e Infâncias – GRUPAI, pelos encontros, diálogos e compartilhamento de experiências. Em especial, a Andressa Lodron, por ter contribuído nas atividades de campo e na digitação das transcrições, a Letícia Duque e Aretusa Santos pelo incentivo e ensinamentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora– PPGE/UFJF, especialmente aos funcionários Everton e Rafael, pela atenção e orientação nas questões administrativas.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudo.

A criança nova que habita onde vivo dá-me uma mão a mim e a outra a tudo que existe. E assim vamos os três pelo caminho que houver, saltando e cantando e rindo e gozando o nosso segredo comum que é o de saber por toda a parte que não há mistério no mundo e que tudo vale a pena. (PESSOA, 1986, p. 84)

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), teve como objetivo compreender como se manifesta o protagonismo infantil nas rodas de conversa de um agrupamento de crianças de três anos de idade em uma creche conveniada no município de Juiz de Fora – Minas Gerais. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, cuja produção e análise dos dados estão fundamentadas na abordagem histórico-cultural através dos estudos de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin acerca da linguagem na constituição dos sujeitos e em diálogo com a sociologia da infância, sobre a participação ativa das crianças. Como procedimentos metodológicos de pesquisa foram adotados a observação participante de 13 rodas de conversa, notas de campo, registros fotográficos, videogravações e entrevista semiestruturada com a professora da turma. Os dados analisados foram agrupados em três eixos de análise: (I) saberes que fazem a roda girar; (II) a imaginação que dá sentido à roda; e (III) os (des)compassos que movimentam a roda. Para a apreciação crítica dos eventos escolhidos, foi utilizada a vinheta como técnica que propicia a análise dos dados. Através das análises realizadas foi possível compreender que mesmo havendo o apagamento do protagonismo infantil, as crianças subvertem a rotina linear da roda de conversa rompendo com o instituído e revelando um protagonismo que é conquistado por elas. As análises evidenciaram também que o protagonismo infantil pode ser potencializado quando há por parte do adulto um olhar e uma escuta sensível e atenta para ouvir e perceber as linguagens verbais e não verbais que as crianças bem pequenas produzem.

Palavras-chave: Protagonismo infantil. Roda de conversa. Linguagem. Creche. Crianças bem pequenas.

## ABSTRACT

This work, linked to the research line Discourse, Practices, Ideas and Subjectivities in Educational Processes of the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) - Minas Gerais aimed to understand how child protagonism manifests itself in conversation circles of a group of three-year-old children in a *crèche* in the municipality of Juiz de Fora - Minas Gerais. It is a qualitative investigation, whose production and data analysis are based on the historical-cultural approach through the studies of Lev Vigotski and Mikhail Bakhtin about language in the constitution of subjects and in dialogue with childhood sociology, about the active participation of children. As methodological research procedures, participant observation of thirteen conversation circles, field notes, photographic records, video recordings and semi-structured interview with the class teacher were adopted. The data analyzed in this work were grouped into three axes of analysis: (I) knowledge that makes the wheel spin; (II) the imagination that gives meaning to the wheel; and (III) the estimate or measures that move the wheel. For the critical appreciation of the chosen events, the use of vignettes was used as a technique that provides data analysis. Through the analyzes carried out it was possible to understand that even if the child protagonism is erased, the children subvert the linear routine of the conversation wheel, breaking with the established and revealing a protagonism that is conquered by them. They also showed that child protagonism can be enhanced when there is a sensitive and attentive look and listening by the adult to hear and understand the verbal and non-verbal languages that very young children produce.

Keywords: Child protagonism. Conversation circle. Language. *crèche*. Very young children.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pesquisas que discutem o protagonismo infantil na creche no período de 2010-2018 .....	35
Quadro 2 - Pesquisas que discutem o protagonismo infantil na creche e pré-escola no período de 2010-2018 .....	37
Quadro 3 - Trabalhos acadêmicos que discutem o protagonismo infantil nas rodas de conversa com crianças de três anos de idade no período de 2010-2018.....	39
Quadro 4 - Trabalhos relacionados ao tema Protagonismo infantil na creche ANPEd GT07 “Educação da criança de 0 a 6 anos” no período de 2011-2018.....	41
Quadro 5 - Artigos do GRUPECI sobre protagonismo infantil na creche .....	42
Quadro 6 - Atividades na turma de três anos de acordo com o PPP da instituição.....	93
Quadro 7 - Roda de conversa 01.....	103
Quadro 8 - Roda de conversa 02.....	103
Quadro 9 - Roda de conversa 03.....	103
Quadro 10 - Roda de conversa 04.....	104
Quadro 11 - Roda de conversa 05.....	104
Quadro 12 - Roda de conversa 06.....	104
Quadro 13 - Roda de conversa 07.....	104
Quadro 14 - Roda de conversa 08.....	105
Quadro 15 - Roda de conversa 09.....	105
Quadro 16 - Roda de conversa 10.....	105
Quadro 17 - Roda de conversa 11.....	105
Quadro 18 - Roda de conversa 12.....	105
Quadro 19 - Roda de conversa 13.....	106
Fotografia 1- Ensinando a cor azul.....	111
Fotografia 2 - A caixa de livros .....	118
Fotografia 3 - História: "O que começa com...?" .....	118
Fotografia 4 - Henrique interagindo com a história.....	120
Fotografia 5 - Contando a história: "Tem bicho que sabe" .....	123
Fotografia 6 - Fazendo bolinhas de papel .....	128
Fotografia 7 - Novos sentidos para as bolinhas de papel.....	131
Fotografia 8 - Brincadeira "toca aqui" .....	140
Fotografia 9 - Configuração da roda de conversa.....	141

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES sobre protagonismo infantil, participação infantil, educação infantil e rodas de conversa 2010-2018.....	34
Tabela 2	– Trabalhos selecionados na ANPEd sobre as temáticas protagonismo infantil na educação infantil e protagonismo infantil nas rodas de conversa da educação infantil 2011 – 2017.....	41
Tabela 3	– Trabalhos selecionados no seminário GRUPECI sobre as temáticas protagonismo infantil na educação infantil e protagonismo infantil nas rodas de conversa na educação infantil 2010 -2016.....	42
Tabela 4	– Quantitativo de bebês e crianças bem pequenas por agrupamentos.....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIC	Grupo de Pesquisa Crianças, Infância e Culturas
DCNEIS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GEPCIE	Grupo de Estudos e Pesquisa Criança, Infância e Educação
GRUPAI	Grupo de Pesquisa Ambientes e Infância
GRUPECI	Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância
RC	Roda de Conversa
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: TECENDO OS FIOS DE UMA PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
<b>2 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....</b>	<b>31</b>
2.1 CONTRIBUIÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	34
2.2 O PROTAGONISMO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
2.3 O PROTAGONISMO INFANTIL NAS RODAS DE CONVERSA NA CRECHE.....	39
<b>3 INFÂNCIA E CRIANÇAS: UM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....</b>	<b>48</b>
3.1 UM ENCONTRO COM AS IDEIAS DE MIKHAIL BAKHTIN E L.S. VIGOTSKI.....	50
3.2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN.....	51
3.3 CONTRIBUIÇÕES DE LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI.....	56
3.4 SOB A LENTE DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	63
3.5 PARTICIPAÇÃO INFANTIL E/OU PROTAGONISMO INFANTIL?.....	72
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ENCONTROS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>78</b>
4.1 OS PRIMEIROS OLHARES SOBRE O CAMPO.....	83
4.2 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: A REALIZAÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	84
4.3 PESQUISA DE CAMPO: DESCOBERTAS E DESAFIOS.....	86
4.4 O CENÁRIO DA CRECHE.....	90
4.5 PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA CRECHE.....	92
4.6 CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS.....	94
4.7 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	95
<b>5 O PROTAGONISMO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DA RODA DE CONVERSA.....</b>	<b>99</b>
5.1 SÍNTESE DAS VIDEOGRAVAÇÕES DAS RODAS DE CONVERSA.....	103
5.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	106
5.2.1 Eixo 1 - Saberes que fazem a roda girar.....	108
5.2.2 Eixo 2 - A imaginação que dá sentido à roda.....	125
5.2.3 Eixo 3 - Os (des)compassos que movimentam a roda.....	137
5.3 AS AMBIGUIDADES QUE MOVEM A RODA.....	146

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>168</b>

## 1 INTRODUÇÃO: TECENDO OS FIOS DE UMA PESQUISA

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento  
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira  
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro  
botando ponto final na frase.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Manoel de Barros – O menino que carregava água na peneira

O poema de Manoel de Barros sinaliza uma ligação bastante próxima entre infância e poesia. O fato de o menino gostar de carregar água na peneira, brincando com o impossível, desloca os pensamentos e a percepção das coisas já tão cristalizadas pela sociedade. Os versos mostram a potência das brincadeiras de crianças, plenas de imaginação e fantasia, dando novos contornos à realidade. Essa condição do pensamento infantil torna possível a emergência de sentidos outros sobre o ser e o estar no mundo.

O poema revela que a mãe já percebe a vocação poética do filho; e aponta as brincadeiras presentes na realidade do menino, por meio das quais ele resgata o brincar através dos elementos da natureza e das brincadeiras, utilizando substâncias materiais e imateriais. O garoto brinca com o que tem nas mãos e na cabeça, ressignificando, assim, objetos e seres em um movimento criativo que parece distante da interferência da lógica do capitalismo e da industrialização.

Quando descobre as palavras, a fantasia e a capacidade de invenção usadas em suas brincadeiras, as mais diferentes criaturas começam a ser experienciadas por meio da escrita, além de poder viver várias aventuras de outro modo.

Manoel de Barros gostava de fazer poesias sobre as coisas simples da vida, consideradas, para muitos, sem importância. Para esse autor, escrever é brincar com imaginação e liberdade, pois a criança, ao brincar, se comporta como um poeta. Para Walter Benjamin (1984), as crianças criam um mundo pequeno dentro de um mundo maior. Isso pressupõe que o poeta exerce atividade semelhante à da criança, ou seja, mergulha no mundo de fantasia e emerge à realidade ressignificada.

É interessante ressaltar que, quando o menino começa a fazer o uso da escrita, o modo de interpretar as palavras se modifica, pois essa escrita lhe concede certo status. Através da escrita, a criança faz “despropósitos” e “peraltagens” com as palavras. E, assim, aquele menino cismado e esquisito do início do poema, passa a ser definido como uma criança sábia e talentosa.

Sobre o futuro poético do garoto, podemos observar, desde o início, que a mãe, além de perceber a sua vocação para a poesia, deseja e celebra a predestinação do filho com um olhar de ternura: “meu filho você vai ser poeta, você vai carregar água na peneira a vida toda”.

Esse poema de Manoel de Barros me remete<sup>1</sup> a minha história de infância, minhas raízes criancieiras, cujas brincadeiras potencializavam a minha imaginação. Nesse momento, sinto os cheiros da infância batendo à minha porta, sem pedir licença para entrar, rompendo com a dureza da minha adultez. Isso me permite recordar as experiências que me marcaram e que, agora, percebo como continuam presentes na minha vida, embora ressignificadas.

Conforme a filosofia benjaminiana, o passado não pode ser considerado alijado do presente. A infância não se acaba no tempo vivido pela criança; na vida adulta ela é ressignificada por meio da rememoração. Assim, “[...] cada um de nós tem a possibilidade de rememorar a sua própria infância, que lhe é uma história que lhe é íntima, que pode lhe abrir segredos preciosos” (KONDER, 1998, p.67), funcionando como ponto central de exercício para que o indivíduo possa desenvolver sua sensibilidade e recuperar algumas situações que ficaram no passado.

No poema citado em epígrafe, a mãe incentivava o filho a carregar água na peneira. Nas minhas memórias, uma das pessoas que me incentivaram a “carregar água na peneira” foi o meu pai. Dentre as imagens de infância destaco as temporadas de férias passadas com minha família em uma praia do Espírito Santo localizada na cidade de Marataízes.

Nossas férias coincidiam com as férias de meus pais, e todo mês de janeiro passávamos na praia. Eu e meus irmãos esperávamos ansiosos pela viagem, pois era um momento de estarmos mais tempo juntos com o nosso pai. Ele trabalhava em São Paulo e se encontrava conosco somente de quinze em quinze dias. Os momentos em que ele estava em casa passavam rapidamente, e não ficávamos muito juntos. Mas quando chegavam as férias, ele parava com tudo e se dedicava somente a nós.

Quando chegávamos a Marataízes, eu, por ser a filha mais velha, queria também recuperar o tempo perdido, era sua companheira de caminhada na beira da praia e nas compras de peixes e frutos do mar para o almoço. Como ele gostava de tirar fotos, tínhamos registro de tudo, das brincadeiras na areia, dos passeios com o jegue, das compras nas feiras de artesanato, das visitas aos monumentos históricos e das contemplações do nascer do sol.

Nas palavras de Jorge Larrosa (2002 p.24), a experiência é aquilo que nos acontece e nos “[...] afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Esses momentos de encontro com o nascer do sol eram especiais e

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, o texto que segue oscilará entre a primeira pessoa e a terceira do singular. A opção pela primeira, em algumas passagens do texto, deve-se ao fato de que faço a narração de alguns relatos de minha infância e que estão relacionados com a pesquisa e minha vida profissional e acadêmica. Deve-se também, ao fato de que, algumas percepções que tive, em campo, não se sustentariam ou não alcançariam a veracidade de minhas impressões, se fossem escritas em terceira pessoa.

permitiram que eu me abrisse para experiências sensíveis e que me afetaram significativamente.

Todos os dias antes da cinco da manhã, quando o tempo estava favorável, meu pai nos acordava para irmos ver o sol nascer na praia. Lá íamos nós, com a cara amarrotada, de pijama, sem nos preocuparmos com coisa alguma. Ficávamos deitados na areia, ora com um olho aberto, ora com o outro fechado, e ele lá todo animado, registrando tudo. Quando o sol aparecia ficávamos encantados e ele até deixava tirarmos fotos daquele momento. Era uma alegria só poder colocar a mão naquela máquina fotográfica Olympus preta com a qual ele tinha tanto cuidado. Depois de ver o sol, ele nos chamava para catarmos conchinhas na areia. Então, enchíamos potes de conchinhas de muitas cores, formas e tamanhos, e depois separávamos aquilo tudo. Algumas vezes eu conseguia encontrar conchas grandes, ele dizia que aquelas eram especiais e guardava com delicadeza dentro de uma sacola. Voltávamos felizes da vida para casa, e com as conchinhas pequenas fazíamos boneco, carrinho, trilha, árvore e até o sol que era contemplado por nós naquelas manhãs de verão.

Quando retornávamos para Juiz de Fora, meu pai tirava as conchas grandes da sacola e, junto com a minha mãe, escolhia um lugar em destaque na estante da sala para elas ficarem, dizendo que quando tivéssemos saudade do mar era só pegar uma daquelas conchas e aproximá-las do ouvido, porque, segundo ele, as conchas produziam o “som das ondas do mar”.

Lembro-me de que, muitas vezes, pegava na estante da sala uma daquelas conchas, mas hoje vejo que não era só para ouvir o “som do mar” como meu pai dizia, mas acredito que o motivo maior era para aliviar a saudade dele quando estava longe de mim.

Durante esses meses de estudo no mestrado, sempre me pego a pensar em como surgiu o desejo em pesquisar sobre participação e protagonismo na infância. Antes de começar a fazer as disciplinas e iniciar as leituras para o levantamento bibliográfico, eu acreditava que o interesse em pesquisar sobre essa temática devia-se somente a minha condição de professora-pesquisadora da educação infantil. No entanto, com o passar do tempo, percebi que o meu objeto de pesquisa estava muito ligado com as relações e com o caminho que eu percorrera desde a infância, o qual, por sua vez, também estava conectado com as relações que eu havia estabelecido com o meu pai desde pequena, pois as mediações feitas por ele potencializavam e favoreciam a minha capacidade de imaginar e inventar.

Lev Vigotski (2009a) argumenta sobre o poder de criação humana que todos possuem. Entretanto, é necessária a mediação cultural para desenvolvermos a capacidade criadora, porque a imaginação é um processo psicológico superior, ou seja, não nascemos com a

imaginação; precisamos de outro humano para desenvolvê-la. Hoje, acredito que o meu pai foi um grande mediador da minha relação com o mundo, e que, incentivando a minha participação e a minha criação no meu entorno, principalmente sobre os elementos da natureza - e sem saber (será?) - ele favorecia, e muito, o meu protagonismo.

Amorim (2002, p. 2) entende o desenvolvimento humano como um “processo que envolve coconstrução nas e através das interações que as pessoas estabelecem em cenários específicos, os quais são socialmente regulados e culturalmente organizados”. Na perspectiva histórico-cultural, tal processo se dá pela imersão das pessoas em práticas culturais por meio das quais atuam a partir de posições historicamente construídas em relação a seus parceiros.

### **Da infância à adultez: um entrecruzamento de tempos**

A relação dialógica que eu havia construído com o meu pai durante a infância influenciou o meu desenvolvimento. Sendo o protagonismo um fenômeno relacional, ele não era uma característica minha, e sim construído por meio das interações com os outros que eu encontrara pelo caminho.

O interesse pela educação e o contato com a sala de aula iniciou-se em mim desde pequena, pois como filha de pedagoga, cresci acompanhando minha mãe em suas andanças pelas escolas públicas de Juiz de Fora. Sua alegria e dedicação foram despertando em mim o desejo de me enveredar pelos caminhos educacionais que ela trilhava. Acredito que a concepção de criança que tenho hoje vem também de minha mãe, que com sua doçura e sensibilidade, estava sempre atenta em ouvir o que as crianças tinham a dizer.

Em 1996, ingressei em uma faculdade particular de Pedagogia. No mesmo ano, iniciei a minha trajetória profissional, como professora contratada da Prefeitura de Juiz de Fora. Foi durante esse período que comecei a me identificar com a educação infantil, percebendo que era importante me dedicar à minha formação. Por isso, após concluir a graduação, cursei a pós-graduação em Arte e Educação Infantil na Universidade Federal de Juiz de Fora.

No ano de 1998, fruto de um desejo meu e de meus pais, inauguramos o Centro Educacional Paulo Freire, uma escola de Educação Infantil que permaneceu em funcionamento durante dez anos. A escola atendia a crianças da faixa etária entre dois a seis anos de idade. Foram momentos de experiências da infância guardados na memória de muitos que passaram por lá. Em meus pensamentos, ficaram as lembranças das crianças correndo entre as árvores frutíferas que havia na escola. Pitangueiras, jabuticabeiras, ameixeiras, amoreiras, faziam parte dos cenários das brincadeiras infantis. As crianças caminhavam

descalças, subiam em árvores e estavam sempre brincando com vários elementos da natureza existentes no local. Depois chegavam sempre animadas na sala de atividades querendo contar as experiências vivenciadas na “florestinha”, nome que deram àquele lugar. Penso que muitas das vivências daquelas crianças tiveram e ainda têm muitos significados para elas, agora adultas. Dia desses, encontrei com Mariana, que, quando tinha quatro anos, conviveu conosco no Centro Educacional Paulo Freire, e hoje é estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFJF. Ela fez o seguinte relato escrito:

[...] A escola ficava nos fundos da casa da tia Luci, e atrás da garagem tinha um lugar que eu costumava chamar de florestinha e era cheio de jabuticabeiras. Quando as professoras nos levavam lá, eu ia com uma sacolinha e pegava jabuticaba para levar para a minha mãe. [...] Essa escola marcou tanto a minha vida que sempre me pego lembrando memórias e vendo fotos. Foi uma época tão boa que tenho vontade de voltar no tempo (TEIXEIRA, M. S., 2018).

As imagens de infância evocadas por Mariana revelam sua experiência com a infância, conferindo-lhe sentido próprio a partir daquilo que a tocou, pois a experiência será sempre singular para quem a viveu, e [...]“o vivido se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (PEREIRA, 2012, p. 44).

### **Carregando água na peneira a vida toda!**

Quanto a carregar água na peneira, penso que outras pessoas contribuíram para isso. No ano de 2006, com a intenção de enriquecer o meu currículo e ampliar meus estudos no campo educativo, retornei para a faculdade de Pedagogia para fazer uma complementação pedagógica. Acredito que foi a partir daí que comecei a refletir de uma maneira mais crítica sobre a minha prática educativa. Nesse período, pude experienciar, na sala de aula, saberes e conhecimentos que estava vivenciando na faculdade. Foi também nessa época que conheci a Professora Dra. Hilda Aparecida Linhares Micarello, que tive a oportunidade e a satisfação de ter como professora e, mais tarde, como minha coordenadora pedagógica em uma escola da cidade. Foi com ela que aprendi a desenvolver os trabalhos com a pedagogia de projetos e a ter um olhar mais refinado para as crianças, percebendo-as na sua inteireza. Muitas vezes chegava até ela com uma ideia de trabalho para desenvolver com as crianças e saía de sua sala com mais de cinquenta ideias diferentes. Com atividades significativas e que valorizavam a participação infantil, percebia como as crianças estavam interessadas em conhecer coisas sobre o mundo, além de falar sobre as suas experiências. Todo esse movimento despertava em

mim um crescente interesse pela minha formação, principalmente no campo da educação infantil.

Assim, no ano de 2011, como eu havia passado no concurso da prefeitura de Juiz de Fora, decidi que eu me dedicaria somente à rede pública de ensino. Fui então trabalhar na Escola Municipal Carlos Alberto Marques, que atende a crianças da Educação Infantil na faixa etária de 4 a 6 anos de idade. Essa escola já havia começado uma discussão sobre a autoria das crianças, e foi aí que o meu trabalho ganhou consistência. Em muitas situações, eu percebia que minhas ações junto às crianças estavam contribuindo para a concretização da participação ativa delas. Procurava incentivá-las a expressarem seus sentimentos e pontos de vista, fomentando novas maneiras de verem a si mesmas, aos outros e ao mundo por meio de diferentes linguagens.

Nesse período, comecei a compartilhar relatos de experiências da minha prática nas formações (continuadas) organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME)<sup>2</sup> e também nas escolas municipais de educação infantil de Juiz de Fora<sup>3</sup>. Nesses encontros com outras professoras, percebia que se falava muito pouco sobre protagonismo e participação infantil. Eram muitas perguntas acompanhadas de olhares controversos: “Mas como fazer que as crianças participem do planejamento, propondo brincadeiras e atividades? “Não tem como expor somente trabalhos das crianças, principalmente para as famílias”! “Não dá para fazer nada com os bebês e com as crianças pequenas, eles não param nem um minuto!”

Com todas essas problematizações, as minhas inquietações foram aumentando e surgindo novos questionamentos: “Como favorecer a participação ativa das crianças nas práticas educativas?” “Como assegurar a autoria das crianças na educação infantil?” Refletir sobre tudo isso me provocava e me fazia pensar na formação docente, principalmente na minha formação. Assim, decidi procurar um grupo de estudos na UFJF que discutisse sobre infância. Foi quando conheci outra pessoa que me incentivou e continua a me incentivar a carregar água na peneira: a Professora Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira, que através do seu olhar sensível e acolhedor, aceitou minha participação no Grupo de Pesquisas Ambientes

---

<sup>2</sup> As formações promovidas pela (SME) são encontros que acontecem uma vez ao mês no centro de formação do professor de Juiz de Fora e discutem sobre temas que abordam a educação infantil. Participam desses encontros professores das creches conveniadas e escolas públicas municipais da educação infantil.

<sup>3</sup> Os relatos de experiências que eram compartilhados por mim nas escolas municipais de educação infantil aconteciam nas reuniões pedagógicas dos professores realizadas mensalmente.

e Infâncias (GRUPAI)<sup>4</sup>. Os estudos realizados por esse grupo são orientados pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, e se debruçam sobre as práticas docentes com bebês e crianças bem pequenas<sup>5</sup> no contexto da creche, destacando o papel dos ambientes nas relações e brincadeiras.

Nos estudos do GRUPAI, as discussões sobre crianças de 0 a 3 anos de idade como sujeitos de direitos e os seus modos de participação estavam sempre presentes. Essas reflexões me faziam pensar sobre como seria a participação dessas crianças na creche<sup>6</sup>. Diante de tais discussões fui refinando o meu interesse sobre esse campo da educação, pois minha experiência na educação infantil era com crianças entre quatro e cinco anos de idade. Queria, naquele momento, conhecer o universo da creche e como era realizado o trabalho das professoras antes das crianças chegarem à pré-escola.

Portanto, como se pode ver, minha pesquisa se alicerça sobre uma rede em que se constrói toda a minha história de vida, cujas malhas foram formadas a partir destes três elementos: família, trabalho e academia. Ao longo de minha trajetória acolhi histórias e experiências, esvaziando e enchendo água na peneira, em constante diálogo com uma abordagem teórica que valoriza a criança bem pequena como um ser potente, que participa no meio social e produz cultura. Estudos recentes sobre crianças e suas infâncias têm compreendido a criança pequena como protagonista<sup>7</sup> no processo educativo, e consideram a creche como um espaço privilegiado no sentido de capacitá-las a se tornarem protagonistas do seu processo de aprendizagem (PUERTA, 2017; ROCHA, 2012; VASCONCELOS, 2015). Nessa perspectiva, as vozes das crianças não são apenas ouvidas, mas são, sobretudo, consideradas nas ações pedagógicas, como assinala Sarmiento (2016, p. 9):

[...] a ideia de ouvir as crianças no plano pedagógico significa que os saberes escoados não advêm apenas dos saberes instituídos pelo currículo oficial, mas podem ser construídos nos saberes instituídos nas relações dos adultos com as crianças, na construção do conhecimento.

---

<sup>4</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas Ambientais e Infâncias (GRUPAI), criado em 2015, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, e desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Infantil com foco na formação de professores/as.

<sup>5</sup> Denominação embasada na 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de dezembro de 2017. Definindo bebês de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas de um ano e sete meses a três anos e onze meses e crianças pequenas de quatro anos a cinco anos e onze meses.

<sup>6</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96) LDB, a educação infantil compreende o atendimento de crianças na faixa etária de creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

<sup>7</sup> No capítulo II esse conceito será debatido e problematizado.

O uso da palavra protagonista no contexto educativo está pautado na ideia do sujeito ser considerado na sua inteireza, tendo direito de ser ouvido e atendido nas suas necessidades específicas. De acordo com Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274), o termo protagonismo infantil está relacionado

[...] à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem.

Para essas autoras, essa expressão é associada a um pensamento democrático de ação social, não se referindo a uma ação individual, mas composta com outros atores sociais. Deste modo, o protagonismo é relacional, ou seja, ele acontece sempre na relação com o outro.

Entender a criança como protagonista nos faz percebê-la como participante ativa na sociedade e produtora de cultura. As instituições de educação infantil são espaços onde é possível evidenciar as culturas infantis possibilitando que as crianças vivam experiências ricas e diversificadas nas relações com a realidade das quais fazem parte.

A importância do protagonismo infantil está visivelmente afirmada na última versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

Segundo esse documento, a criança é o

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela [...] deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 86).

De acordo com as DCNEI (2009), que têm caráter mandatório, as crianças são sujeitos históricos e sociais ativos, que produzem culturas, participam e intervêm na realidade; formam-se, transformam e recriam o mundo em que vivem. Sendo assim esse documento determina que a criança seja reconhecida em suas potencialidades (físicas, emocionais, afetivas e sociais), sendo vista como um sujeito capaz de se relacionar com o outro, o tempo, o espaço e o mundo ao seu redor, participando ativamente de seu processo educativo com os recursos que possui desde bebê.

Conforme Guizzo et al (2019), o protagonismo infantil pressupõe certa liberdade da criança, no que se refere à autonomia e à independência na realização das suas ações.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Prefeitura de Juiz de Fora intitulada como “Educação Infantil: a construção da prática cotidiana” (2010) está pautada nessa perspectiva. Segundo esse documento, o currículo deve garantir e favorecer a autonomia das crianças a partir da sua participação ativa na construção do espaço e do tempo, criando oportunidades através da alteridade, das trocas e interações através das múltiplas linguagens.

Assim, as práticas educativas devem ter como foco a compreensão de “[...] que as crianças contribuem com o processo de criação, que são sujeitos ativos e não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam”, sendo produto e produtoras de cultura (JUIZ DE FORA, 2010, p.27).

Ainda conforme essa proposta,

O currículo deve ser construído com a criança. Isso significa ouvi-la, observá-la e perceber seus interesses e necessidades, permitindo que ela participe ativamente da escolha do que quer estudar/pesquisar. [...] Nessa construção é importante considerar também a participação de funcionários, professores, direção, coordenação, família e comunidade. Dessa forma, o currículo será significativo tanto para as crianças quanto para os educadores, visto que será produto de uma construção coletiva. (JUIZ DE FORA, 2010, p.29).

Nessa direção, as atividades propostas pelo adulto devem partir dos interesses das crianças, com a mediação dos professores e a participação de toda a comunidade educativa. Isso requer a construção de um currículo dialógico que oportunize às crianças experiências de aprendizagem e novas formas de conceber o mundo.

Em termos curriculares, mais recentemente, surge a Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de construção da primeira versão teve início em 2015, e da segunda versão em 2016 na esfera do Ministério da Educação, que contou inicialmente com a participação e colaboração de professores universitários, professores da Educação Básica e especialistas. No entanto, a terceira versão, apresentada em 2017, não foi discutida com a sociedade.<sup>8</sup>

Mesmo havendo contradições e disputas de posições e proposições, a terceira e atual versão da BNCC (BRASIL, 2017) destaca a necessidade de escutar as crianças sobre todos os processos e ações que as afetam, propiciando a sua participação. Na parte específica desse

---

<sup>8</sup> O Ministério da Educação (MEC), através de uma descontinuidade ao movimento que vinha acontecendo na primeira e segunda versão da BNCC, decidiu realizar um processo fechado de elaboração da terceira versão, “convidando prioritariamente especialistas ligados fundações empresariais. Os professores, os pesquisadores da área da educação, as entidades representativas, as universidades e a Educação Básica não foram mais chamados à discussão” (MOTA, 2019, p.2). Em se tratando da Educação Infantil, pesquisadores que haviam participado da construção da primeira e da segunda versões da BNCC, também não participaram da organização da terceira versão.

documento voltado para a Educação Infantil a participação das crianças é destacada como um dos direitos de aprendizagem da Educação Infantil:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p.4).

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que as crianças devem participar como protagonistas de todos os processos que acontecem nas instituições de educação infantil, de modo a que suas múltiplas linguagens sejam valorizadas, seja nos acontecimentos vivenciados no dia a dia, seja na elaboração e discussão sobre as propostas de atividades, ou ainda na escolha dos materiais e na organização dos tempos e espaços.

A temática discutida nesta pesquisa está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Prefeitura de Juiz de Fora e a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que esses documentos sinalizam a necessidade de serem consideradas práticas educativas voltadas para uma educação democrática e participativa, construídas com a participação das crianças em que elas sejam capazes de construir sentidos e levantar hipóteses, criando oportunidades de se relacionarem através de suas diferentes linguagens.

No tocante às crianças bem pequenas, a linguagem não se restringe à fala, principalmente quando nos referimos às crianças de até três anos, que estão se apropriando da linguagem verbal e que, por estarem nessa condição, lançam mão de muitas outras linguagens como os olhares, gestos, movimentos, expressões faciais etc. A riqueza das múltiplas linguagens expressas pelas crianças nos revela as diversas maneiras que elas têm de ver o mundo em que vivem, suas percepções dos acontecimentos, das pessoas e coisas que estão a sua volta; revela também as suas singularidades, as quais lhes permitem se apropriar da cultura e recriá-la.

De acordo com Bakhtin, a linguagem é, sobretudo, dialógica, o que pressupõe o outro, a atitude responsiva. Nesse sentido, a linguagem é um “fenômeno de interação verbal” (BAKHTIN, 1992, p.123) que acontece nas trocas dinâmicas entre os sujeitos que produzem os enunciados. A aquisição da linguagem é uma das principais funções do desenvolvimento infantil; ela se potencializa e se constitui desde o nascimento pela participação da criança no mundo social, nas interações com os adultos e com outras crianças.

Conforme Junqueira Filho (2005), linguagem é toda e qualquer produção, realização e funcionamento do homem e da natureza, sendo que cada linguagem apresenta uma estrutura e regras próprias de ação. Nesse sentido, a roda de conversa é uma produção de linguagem, pois, para esse autor, tudo o que é produzido e se realiza na escola, tudo o que se conversa e se expressa é linguagem, seja ela verbal (enunciados dos participantes) ou não verbal (expressões faciais, gestos, expressões, silêncios).

Sendo então um espaço de produção de linguagens, a roda de conversa pode se constituir como um espaço dialógico em que as crianças são sujeitos das experiências vivenciadas na creche. Nessa perspectiva, a RC<sup>9</sup> pode possibilitar que as “[...] crianças estabeleçam de forma interativa, que atuem ativamente nesse processo, que aprendam, se desenvolvam e se humanizem” (SILVA, 2017, p.152).

A abrangência da temática sobre o protagonismo das crianças de três anos de idade é enorme, e isso exigiu uma melhor delimitação no campo de investigação. Assim, em um dia em que estava realizando na escola uma roda de conversa com as crianças, percebi que ela poderia ser uma temática de discussão importante para este estudo, principalmente depois do acontecimento que descrevo a seguir:

Flor<sup>10</sup> era uma menina que fazia parte da nossa turma e tinha cinco anos de idade. Neste dia, chegou em nossa sala bem animada dizendo: “Hoje eu trouxe uma novidade para mostrar na roda”. A prática da RC já fazia parte da nossa rotina. Nesses momentos, planejávamos o que iríamos fazer naquele dia, discutíamos sobre os projetos e pesquisas que estávamos realizando trazendo de casa coisas que achávamos interessantes, além de contar fatos do nosso cotidiano, cantar, ler histórias, etc. Flor rapidamente sentou conosco e tirou de sua mochila um brinquedo que estava dentro de um saquinho plástico e foi logo dizendo: “olha só o que eu trouxe! Isso aqui é um...”? A maioria das crianças respondem: “é um pião”. Algumas crianças nesse momento explicam que o pião é um brinquedo e serve para girar. Flor então propõe uma brincadeira: “a gente pega o pião e roda ele, quando ele parar na frente de um amigo a gente faz uma pergunta ou pede para ele falar uma coisa que rima”. Nesse momento, faço uma mediação e sugiro que enquanto o pião estiver girando podemos cantar a música do pião: “O pião entrou na roda oh pião, o pião entrou na roda oh pião. Roda pião, bambeia pião”. As crianças ficam entusiasmadas com a brincadeira e querem participar. Depois de brincarmos, pergunto como se escreve a palavra pião. Rosa pede para escrever a palavra e nesse momento algumas crianças participam dizendo o nome das letras. Maria se manifesta dizendo: “que tal desenharmos a brincadeira do pião”? Eu pergunto: “o que vocês acham crianças? Todas aceitam. (Nota de campo - 18/06/2018)

<sup>9</sup> Neste trabalho também irei referir à roda de conversa pela sigla RC.

<sup>10</sup> Na transcrição desta conversa as crianças terão nomes fictícios na intenção de resguardar as suas identidades.

Através da sua sensibilidade, Flor trouxe para aquele momento de diálogo o que para ela tinha sentido, e colocou-se como sujeito de linguagem ao trazer para a roda de conversa um tema relevante que despertou os interesses das crianças. Além disso, percebi também que a minha mediação como professora havia potencializado o protagonismo infantil e que isso aparecia nas intervenções das crianças, quando elas foram propondo ideias do que poderiam fazer com o pão.

Nesse momento, percebi que a roda de conversa havia me seduzido, por ser um contexto potente que reverberava na natureza da minha mediação. Foi então que decidi que era sobre o protagonismo infantil na roda de conversa que eu iria me debruçar. Isso me faz pensar novamente na minha relação com o meu pai, na minha trajetória pessoal e no modo como fui me tornando mediadora nas relações das crianças com o mundo.

Apoiada na perspectiva histórico-cultural, que tem como princípio epistemológico a relação dialógica entre os sujeitos, entendo que a roda de conversa é um espaço de interações vivo e dinâmico, que revela, através das múltiplas linguagens, os desejos e necessidades das crianças.

O excerto acima em que descrevo sobre o episódio do pão, ilustra como a roda de conversa pode se constituir em uma prática bastante potente com as crianças da educação infantil favorecendo as relações e as diferentes linguagens (musical, gestual, pictórica, escrita e verbal). Sendo um acontecimento que pode fazer parte da rotina da creche, ela se constitui como um espaço-tempo importante para favorecer experiências de aprendizagens e desenvolvimento humano das crianças bem pequenas.

A roda de conversa é uma prática cultural, que promove o encontro de pessoas, sejam adultos ou crianças, propiciando uma situação de produção de linguagens, independente de qualquer objetivo que ela possa apresentar. Rodas de samba, rodas de capoeira, e os cavaleiros da Távola Redonda são exemplos da sua forma circular, em diferentes tempos históricos e com diversos objetivos, mas com o propósito de reunir os sujeitos para debater, negociar, refletir, tomar decisões e compartilhar experiências (BOMBASSARO, 2010 e SILVA, 2015).

Angelo (2006, p.8) aponta que a roda de conversa na educação infantil pode ser “um espaço de partilha e confronto de ideias”, em que a liberdade de dizer e se expressar possibilita ao grupo e a cada pessoa em particular o avanço no entendimento dos seus conflitos. Nesse sentido, as crianças são desafiadas a participar desse espaço expressando, através de suas linguagens, ideias, opiniões, desejos e sentimentos manifestando as suas formas de ver o mundo.

Mesmo antes de existirem como práticas educativas e manifestações culturais, as rodas<sup>11</sup> já faziam parte da organização dos agrupamentos humanos em tempos remotos da história da humanidade. De prática nômade, esses agrupamentos viviam da caça, da pesca e da coleta de frutos. A descoberta do fogo afetou definitivamente a vida coletiva, possibilitando o aquecimento do ambiente e, com isso, a união dos sujeitos dos grupos ao redor da fogueira. Ao mesmo tempo em que os corpos eram aquecidos pelo calor da fogueira, a luz desenhava as silhuetas nas paredes da caverna, e o fogo atuava como um convite para histórias e escuta de acontecimentos por meio de gestos e sons fortalecendo o sentimento de pertencimento e unidade do grupo (SILVA, 2016).

Lopes (2018, p.72) destaca que a “Escola de Tricô”, fundada por Jean Frederick Oberlin com a ajuda de Madeleine Oberlin, na França, no ano de 1767, foi caracterizada por eles como o possível programa criado para as crianças bem pequenas. As crianças “[...] desde dois anos de idade se organizavam num círculo ao redor da educadora e ali tricotavam e conversavam (seria daí a origem das atuais rodinhas, tão comuns na educação infantil?)”. De acordo com o autor, essa prática fazia parte do planejamento das atividades “[...] os exercícios físicos e trabalhos manuais, bem como a aprendizagem da história e da natureza através de imagens”.

De acordo com Almeida (2011, p.40), o movimento circular da roda pode ser compreendido como uma maneira “[...] de transmissão dos saberes e conhecimentos, o encontro de gerações e culturas, a rememoração da história de comunidades e grupos culturais para a apropriação e ressignificação da cultura”. Para essa autora, o arranjo da roda por meio do círculo favorece o diálogo entre as pessoas, o entrecruzamento de olhares e o reconhecimento de ações coletivas. Sendo assim, a roda de conversa, além de criar proximidades e interações, contribui também para que se constituam as subjetividades dos sujeitos, possibilitando atitudes de reflexão e conhecimento do outro.

As Rodas de Conversa (RC), que também podem ser denominadas de assembleias, começam a ser colocadas em prática como uma metodologia para o trabalho pedagógico pelo Movimento Escola Nova<sup>12</sup> nos anos 1920, convergindo com as ideias de Célestin Freinet

---

<sup>11</sup> Nesta pesquisa, o termo roda poderá também ser compreendido como roda de conversa.

<sup>12</sup> O movimento escolanovista relaciona-se a um conjunto de ideias que se contrapõem à educação tradicional que surgiu entre o final no século XIX e o início do século XX. As ideias desse movimento têm com cerne o ensino democrático. Os intelectuais da Educação Nova desejavam a modernização do Brasil e sua igualdade às nações civilizadas. Disso sucedeu o crescente desenvolvimento da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o fortalecimento da classe média, como também a ampliação da escolarização das classes menos favorecidas.

(1975), que apontava a importância das diferenças individuais serem respeitadas e do espaço educativo ser criado com foco nos interesses e necessidades de todas as crianças.

Esse movimento defendia que as rodas de conversa ou assembleias poderiam contribuir para a construção de diálogos democráticos e para a formação de sujeitos participativos, ativos e responsáveis pelas decisões coletivas.

Por sua proposta de constituição como espaço do exercício democrático, que considera as diversas linguagens como instrumentos de participação, a roda de conversa torna-se uma prática desafiante para o professor que propõe a sua dinamização. Para Angelo (2006), ela torna-se desafiante porque requer que o docente, além de ter uma atitude de participante igual a das crianças, tem também a função de ser o mediador da conversa, sem impor que suas ideias prevaleçam no grupo.

É verdade que nem sempre essa prática garante uma abertura para o processo democrático. Em alguns espaços educativos da educação infantil, principalmente na creche, muitas vezes, a roda de conversa é planejada e organizada por um professor que estabelece o que a criança deve falar, mediante um roteiro pré-estabelecido, seguindo uma ordem em que cada criança deve se manifestar, geralmente no sentido horário.

Sendo assim, a RC na educação infantil pode ter dois sentidos, isto é, tanto pode oportunizar uma educação libertadora e democrática, favorecendo o diálogo, o olhar e a escuta responsiva, quanto gerar uma pedagogia do controle e arbitrariedade, reprimindo e impedindo movimentos, gestos e expressões, causando a submissão dos sujeitos. Nas palavras de Almeida (2011, p.39) a RC, no processo educativo, pode ser usada tal como

[...] um panóptico, uma vigilância coletiva, um mecanismo de controle e contenção de um grupo. Também pode ser a possibilidade de seus participantes se verem em totalidade, estabelecerem alteridade e, por meio da ritualidade e da celebração, encontrarem o caminho para o diálogo efetivo que possibilite a convivência nas diferenças.

Mas, se pensarmos a RC como um princípio democrático, ela pode ser uma prática capaz de contribuir bastante para que o protagonismo infantil seja potencializado, pois ela oferece a possibilidade de a criança constituir-se como sujeito no espaço educativo, oferecendo visibilidade às suas curiosidades, questionamentos e observações, além de propiciar debates, troca de ideias e a construção coletiva do planejamento educativo.

Considerando a RC como um espaço de possibilidades que pode favorecer o desenvolvimento humano, ela pode oportunizar à criança participação ativa nas experiências de aprendizagens vivenciadas na creche, promovendo atitudes de respeito e alteridade,

considerando o professor como mediador e parceiro do grupo (BOMBASSARO, 2010; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2016 ; BERTONCELLI, 2016).

Diante disso, esta pesquisa elege a seguinte questão norteadora:

❖ Como se manifesta o protagonismo infantil nas rodas de conversa de um agrupamento de crianças de três anos de idade em uma creche conveniada no município de Juiz de Fora - MG?

Objetivo Geral:

❖ Compreender como se manifesta o protagonismo infantil nas rodas de conversa de um agrupamento de crianças de três anos de idade em uma creche conveniada no município de Juiz de Fora - MG

Objetivos específicos:

- ❖ Elencar aspectos que favorecem e/ou inibem o protagonismo infantil nas rodas de conversa;
- ❖ Analisar os processos de interação e diálogo entre as crianças e a professora;

Diante desse questionamento e dos objetivos iniciais, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. Cada um deles é inaugurado por enunciados infantis, que foram produzidos nas rodas de conversa. Vale ressaltar que o título desta dissertação traz a fala de uma das crianças da pesquisa.

O primeiro capítulo contém um mapeamento bibliográfico, por meio de um levantamento das pesquisas acadêmicas que mais corroboram com o tema da pesquisa, a fim de contextualizar minha questão de investigação, e estabelecer um diálogo com pesquisas em questão, no intuito de propiciar novas reflexões nesse campo de estudo. Tais eventos científicos reúnem pesquisadores nacionais e internacionais no campo da infância e formação de professores.

No segundo capítulo, são abordadas as concepções de infância e de criança e os conceitos de participação e protagonismo infantil a partir da Sociologia da Infância e da Teoria Histórico-Cultural imbuída pelo pensamento de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico adotado, descrevendo o contexto da pesquisa, além de narrar como foi a minha entrada no campo, quem são os sujeitos da pesquisa e quais foram os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

No quarto capítulo são apresentadas as análises realizadas sobre os eventos a partir do referencial teórico adotado apontando os caminhos de como o protagonismo infantil se revelou nas rodas de conversa.

Para finalizar, apresento as minhas reflexões sobre as implicações deste estudo tanto para a minha formação, enquanto professora-pesquisadora, quanto para o campo de estudos sobre o protagonismo infantil nas rodas de conversa da creche.

## 2 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

As crianças estavam na roda fazendo uma atividade em que tinham que colar papel picado dentro da árvore de Natal. A professora pedia para que elas colassem rápido para a cola não secar. Henrique depois de entregar o seu trabalho, observava Ezequiel que estava apenas começando. Ele vai ao seu encontro e pergunta: Quer que eu te ajudo Ezequiel? (Nota de campo 04/12/2018).

O capítulo tem o objetivo de apresentar um mapeamento bibliográfico, tecendo considerações a partir da leitura da produção acadêmica brasileira sobre o protagonismo infantil e as rodas de conversa com crianças na educação infantil. A revisão bibliográfica permite ao pesquisador uma compreensão sobre fatos e dimensões da produção acadêmica em determinado período histórico que se pretende conhecer para que, a partir disso, possam-se criar outras formas de pesquisar, de ser e estar no mundo.

Para Alves-Mazzoti (1998, p.180),

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.

Segundo a autora, um olhar mais amplo ao assunto por parte do pesquisador contribui para que ele identifique questões relativas à sua temática e escolha, e aos estudos mais relevantes para uma abordagem do problema a ser pesquisado.

No caso das pesquisas que tratam do protagonismo das crianças e das rodas de conversa na creche, o mapeamento bibliográfico pode auxiliar na compreensão sobre como esse tema vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro, principalmente a partir da definição da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que contribuiu para o reconhecimento e o fortalecimento da participação das crianças nas pesquisas acadêmicas contemporâneas.

Desse modo, assim como o enunciado que inaugura este capítulo, em que Henrique pergunta para Ezequiel se ele quer uma ajuda para terminar seu trabalho, as pesquisas que já foram produzidas nesse campo são importantes para a continuidade das investigações sobre a temática, ampliando os conhecimentos sobre a mesma. Sendo assim, este capítulo será pautado por outras investigações no intuito de contribuir na construção de conhecimentos produzidos sobre a educação das crianças bem pequenas e também para a construção do meu próprio objeto de estudo.

Para realizar o mapeamento bibliográfico foram selecionadas pesquisas acadêmicas entre os anos de 2010 e 2018. O marco temporal deve-se ao fato de em dezembro de 2009, ter sido publicada a resolução CNE/CEB 5/2009, que fixou a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo surgido, nessa última versão, o termo protagonismo infantil. A versão reformulada das DCNEI amplia o entendimento no que diz respeito às concepções que devem nortear o trabalho com as crianças na educação infantil. Foram ampliadas as concepções de criança, currículo, avaliação e propostas pedagógicas, salientando a importância do brincar, das experiências com as diferentes linguagens, contemplando o protagonismo da criança.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.93), “[...] os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como pessoa inteira”. E, para que aconteça uma autoria efetiva das crianças nas experiências de aprendizagem realizadas, “[...] devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças”.

Desse modo, buscando compreender as discussões acerca de como o protagonismo das crianças pequenas é contemplado nas rodas de conversa, optou-se por fazer um breve mapeamento sobre os estudos e as pesquisas que vêm sendo realizadas e que têm essa temática como foco.

Para a realização deste levantamento, foram estabelecidas três fontes de busca que são referências nacionais para a divulgação da produção acadêmica em educação: os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; os anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Essas escolhas devem-se ao fato de que tais instâncias de pesquisas são passíveis de credibilidade, dado o seu rigor científico e o seu reconhecimento por parte das instituições de formação de professores.

A Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma entidade que atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização da educação no país, sendo que um de seus objetivos é fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, com a intenção de contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além de incentivar experiências na área promovendo a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da

política educacional no país. Sobre os trabalhos divulgados nessa instância, realizei um levantamento no Grupo de Trabalho 07 (GT07) “Educação de crianças de 0 a 6 anos”. Esse GT é um espaço relevante de discussão e reflexão sobre a produção de conhecimento científico que reitera o compromisso social defendendo a educação de 0 a 6 como direito das crianças.

Foram também analisados os trabalhos publicados a partir do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), evento científico nacional que teve início no ano de 2008 e acontece a cada dois anos em diferentes estados brasileiros, congregando grupos de pesquisas, professores, estudantes de pós-graduação e graduação e demais profissionais envolvidos na investigação sobre crianças e suas infâncias. O Seminário constituiu-se como um importante *locus* de debate coletivo, inter e multidisciplinar, com o objetivo de fomentar a constituição e o fortalecimento institucional de grupos de pesquisa nas diversas regiões brasileiras, podendo também favorecer intercâmbios com outros grupos e pesquisadores internacionais.

Os Anais que contêm a publicação dos trabalhos de 2016 ainda não haviam sido publicados no momento em que o presente mapeamento bibliográfico foi realizado, apenas os resumos, a partir dos quais foi possível realizarmos o levantamento dos trabalhos do GRUPECI em 2016. Quanto aos resumos e trabalhos completos do ano de 2018 ainda não estavam disponíveis no site do GRUPECI.

Instituída pelo Ministério da Educação – MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – vem contribuindo para o avanço do conhecimento acadêmico e para a promoção de mudanças no quadro educacional brasileiro a partir das demandas da sociedade atual. Apresenta êxito no que se refere à expansão e à consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país, reunindo teses e dissertações produzidas pelas diferentes áreas.

Durante o levantamento dos trabalhos na Capes, a Plataforma Sucupira, que dá acesso às teses e dissertações defendidas a partir do ano de dois mil e treze, também foi consultada. De acordo com informações colhidas no site da Capes, a Plataforma Sucupira é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações, além de ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Embora as pesquisas anteriores ao ano de 2013 estivessem referenciadas na plataforma, as mesmas não estavam disponíveis à consulta no momento de realização do presente levantamento. Assim foi necessário acessar outras instâncias de pesquisas, como a Biblioteca de Teses e Dissertações das Universidades. É nessa esfera que se encontram as contribuições das teses e dissertações.

## 2.1 Contribuições das teses e dissertações

Ao realizar a busca no banco de teses e dissertações da CAPES, me orientei inicialmente pelos seguintes descritores: “protagonismo infantil”, “participação infantil” e “educação infantil”. Depois, junto a esses descritores, acrescentei o descritor “rodas de conversa”.

Entre as pesquisas que abordaram o protagonismo infantil no recorte temporal escolhido aquelas que trataram da creche eram minoria. Em relação aos estudos sobre o protagonismo das crianças nas rodas de conversa exclusivamente na creche, ou seja, na faixa etária de 0 a 3 a partir do ano de 2010, não foi encontrado nenhum trabalho. Outra situação observada é que as pesquisas não estavam voltadas somente para crianças da creche, visto que incluíam crianças de outras faixas etárias.

Tabela 1- Trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da Capes sobre protagonismo infantil, participação infantil, educação infantil e rodas de conversa (2010 – 2018)

<i>Educação Infantil</i>	<i>Trabalhos sobre protagonismo infantil, participação infantil e educação infantil.</i>	<i>Trabalhos sobre protagonismo infantil, participação infantil, educação infantil e rodas de conversa</i>
<i>Creche</i> <sup>13</sup>	3	0
<i>Pré-escola</i> <sup>14</sup>	15	6
<i>Creche e pré-escola</i>	3	2
<i>Total</i>	21	08

Fonte: Elaborado pela autora

Diante deste contexto, observou-se que as pesquisas envolvendo a roda de conversa estavam concentradas na pré-escola. Segundo alguns pesquisadores, a opção em fazer a pesquisa sobre a temática nesta etapa justifica-se por ser a linguagem verbal mais ativa na pré-

<sup>13</sup>Utilizamos o termo creche conforme LDB(Brasil,1996), que o define como atendimento à criança com idades entre 0 e 3 anos.

<sup>14</sup>Utilizamos o termo pré-escola conforme LDB(Brasil,1996), que o define como atendimento à criança com idades entre 4 e 6 anos.

escola, podendo, assim, a roda de conversa favorecer uma possibilidade maior dessa linguagem.

Entretanto, Agostinho (2016, p.75), defende que as crianças da educação infantil (creche e pré-escola) são sujeitos socialmente competentes e produtoras de sentido, sendo que “suas formas de participação e de comunicação são legítimas e contribuem para a renovação e produção dos laços sociais nos espaços em que participam”. Sendo a roda de conversa uma situação de produção de linguagens, a participação das crianças bem pequenas não se concretiza somente pela linguagem verbal, e suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, dos movimentos corporais, etc. Nesta faixa etária o protagonismo infantil se revela através do corpo inteiro das crianças, sendo o silêncio uma forma de protagonismo revelada por elas. De acordo com essa perspectiva, Agostinho (2016, p.77), complementa que “o corpo das crianças, com sua comunicação e expressões, é um meio de conhecimento de seus pontos de vista”. É através do corpo que a criança é capaz de expressar desejos, gostos e aflições. Entender o que as crianças bem pequenas dizem sobre os seus desejos, e os meios que percorrem para garanti-los é uma possibilidade de abertura à participação infantil.

## 2.2 O Protagonismo Infantil na educação infantil

Para uma melhor compreensão do leitor serão apresentados nos quadros 1 e 2 os trabalhos relativos às categorias creche e creche e pré-escola, que discutem o Protagonismo Infantil.

Quadro 1 - Pesquisas que discutem o protagonismo infantil na creche no período de 2010-2018

Ano de publicação	Título	Autor	Instituição	Trabalho	Metodologia
2012	Perspectivas de uma educação dialógica na Creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa.	Mariana Roncarati de Souza Rocha	UNIRIO Rio de Janeiro/ RJ	Dissertação	Observação, registro em caderno de campo.
	Crianças bem pequenas no	Queila Almeida	UFRGS Santa	Dissertação	Observação participante,

2015	cotidiano da creche: Tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem.	Vasconcelos	Maria/R S		diário de campo, registros fotográficos e entrevistas.
2017	“Entre Tramas e interações”: O protagonismo das crianças pequenas numa creche de campo grande/MS	Laura Simone Marim Puerta	UCDB Campo Grande/ MS	Dissertação	Observação participante, diário de campo, fotografias, filmagens.

Fonte: Plataforma sucupira - Capes

Rocha (2012) buscou investigar a inclusão das contribuições das crianças bem pequenas na construção de práticas educativas propostas para elas. A pesquisa, fundamentada na concepção de que a criança é competente para se comunicar desde o seu nascimento, dialogou com autores da teoria histórico-cultural. Foram feitas observações em duas creches do Rio de Janeiro com crianças entre um ano e dois meses e dois anos e sete meses de idade com o propósito de perceber como as suas formas de comunicação envolvem as práticas educativas. A autora concluiu sua pesquisa afirmando que é necessária uma escuta responsiva do adulto para as expressões que as crianças manifestam, considerando que pode haver um diálogo potente nas relações que envolvem o cenário da creche.

A dissertação de Vasconcelos (2015) procurou revelar como os interesses das crianças bem pequenas podem possibilitar a participação infantil no cotidiano da escola. A teoria que sustentou o trabalho se fundamentou na sociologia da infância. Participaram da pesquisa crianças entre um ano e sete meses a dois anos e cinco meses de idade de uma escola pública de educação infantil de Porto Alegre. Como procedimento metodológico foram utilizados diário de campo, registros fotográficos e entrevistas com as professoras. As categorias levantadas foram as seguintes: aprender na vida em comum, aprender pela vida cotidiana, aprender fora da sala de aula. A partir dos dados produzidos, a autora concluiu que a participação infantil no planejamento das rotinas da escola “está atravessada pela concepção das ações das crianças em busca de compreender, estar junto e fazer parte do mundo, como aprendizagens essenciais na primeira infância” (VASCONCELOS, 2015, p.8).

A pesquisa de Puerta (2017) objetivou investigar as vozes infantis em relação às interações entre seus pares e adultos no espaço educativo da creche. A investigação está ancorada nos estudos da sociologia da infância. Como procedimentos metodológicos, a autora utilizou diário de campo, observação participante, fotografias e filmagens com crianças entre

um ano e sete meses e três anos e um mês de idade. Os resultados revelaram que as crianças, sendo seres do presente e não do futuro, reproduzem suas próprias culturas entre seus pares como atores sociais capazes de exercerem as suas múltiplas linguagens e formas de expressão no espaço da creche.

Quadro 2 - Pesquisas que discutem o protagonismo infantil na creche e pré-escola no período de 2010-2018

Ano de publicação	Título	Autor	Instituição	Trabalho	Metodologia
2010	“você vai ter que aprender a desobedecer”. A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil.	Gisele Silva Machado de Vasconcelos	UFSC Florianópolis/SC	Dissertação	Observação participante, filmagens, fotografias, diário de campo, questionário e entrevistas.
2012	“Você parece criança”! Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas.	Eliana Maria Ferreira Juliana	UFGD Dourados/MS	Dissertação	Observação participante, diário de campo, filmagens, fotografias e registros de voz.
2015	Gestão democrática e práticas participativas na Educação Infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal.	Ribeiro Alves Franzoni	UFSC Florianópolis/SC	Dissertação	Análises documentais, observações, entrevistas semiestruturadas e questionários.

Fonte: Plataforma sucupira - Capes

A pesquisa de Vasconcelos (2010) procurou compreender como acontece a participação das crianças de três a seis anos nas relações pedagógicas em uma escola da rede pública de educação infantil de Florianópolis. A autora buscou revelar os limites e possibilidades de práticas que favorecem a participação ativa das crianças através de uma

investigação de inspiração etnográfica em que utilizou filmagens, fotos e diário de campo, além de questionários e entrevistas com profissionais da instituição. A pesquisa se ancorou nos estudos da sociologia da infância e da pedagogia da infância dialogando com outras áreas de conhecimento como a antropologia, psicologia e filosofia. De acordo com as análises, Vasconcelos destacou que, mesmo existindo um controle dos adultos sobre as ações das crianças, estas subvertem a ordem mostrando que têm opinião, são ativas e possuem agência.

A investigação de Ferreira (2012) propôs-se a conhecer qual é o lugar de participação das crianças nas práticas educativas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Dourados. A teoria se fundamentou em autores da sociologia da infância, e, metodologicamente, constitui-se como um estudo de inspiração etnográfica com crianças de três anos e dois meses a quatro anos e quatro meses em que foram usados como instrumentos, filmagens, fotografias, registros de voz e diário de campo. A autora observou que os espaços de participação das crianças vêm acompanhados por um olhar adultocêntrico, considerando as crianças como seres do futuro, frágeis e incompletos. Ferreira concluiu a sua pesquisa afirmando a necessidade de serem criadas propostas que favoreçam práticas educativas compartilhadas entre adultos e crianças e que considerem os direitos de participação das crianças e valorizem suas aprendizagens e experiências.

O objetivo do trabalho de Franzoni (2015) foi compreender como a gestão democrática está sendo experienciada pela comunidade escolar (crianças, famílias, profissionais) em uma creche da cidade de Florianópolis que atende crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade. Como recurso metodológico, a autora optou pelo estudo de caso, utilizando os seguintes instrumentos para a geração de dados: análises documentais, observação, entrevistas semiestruturadas com os profissionais e questionários com os familiares. Durante a investigação, buscou-se dialogar com autores da sociologia da infância. Os resultados da pesquisa revelaram a necessidade de um projeto de educação participativa para que as crianças, suas famílias e profissionais sejam incluídos e participem efetivamente na gestão democrática das instituições de educação infantil.

As pesquisas descritas dialogam com a nossa investigação, pois consideram que as crianças de zero a três anos também são sujeitos de direitos que possuem voz e agência e que podem e devem participar ativamente através das suas diferentes linguagens na organização das práticas educativas. Foi possível perceber que os aportes teóricos utilizados pelos autores se orientam pela concepção de criança advinda da sociologia da infância, considerando-a como protagonista social. Outro aspecto observado foi a metodologia para a produção de

dados utilizados pelas autoras, que poderá, também, contribuir para a produção dos dados da pesquisa em questão.

### 2.3 O Protagonismo Infantil nas Rodas de Conversa na Creche

O quadro a seguir contém os trabalhos acadêmicos que mais se aproximaram do tema da minha dissertação e que discutem o Protagonismo Infantil nas RC com crianças de três anos de idade. O destaque vai para dois trabalhos encontrados com esse tema, que investigam crianças de três anos que fazem parte de um mesmo agrupamento com crianças da faixa etária de quatro a seis anos de idade.

Quadro 3 - Trabalhos acadêmicos que discutem o protagonismo infantil nas rodas de conversa com crianças de três anos de idade no período de 2010-2018

Ano de publicação	Título	Autor	Instituição	Trabalho	Metodologia
2016 <sup>15</sup>	A RC na educação infantil: A constituição da criança como sujeito.	Regina Broco limada Silva	UNISAL Americana/SP	Dissertação	Abordagem qualitativa, observação <sup>1</sup> , diário de campo, entrevistas semiestruturadas.
	A RC na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos.	Maria Bertonceli	UNIOESTE Francisco Beltrão/PR	Dissertação	Abordagem qualitativa, análise dos documentos curriculares, audiogravações e entrevistas semiestruturadas.

Fonte: Plataforma sucupira - Capes

A investigação de Silva (2016) pretendeu discutir se a prática da roda de conversa favorece a participação ativa das crianças no espaço educativo. Para tanto, a pesquisa aconteceu em duas instituições de educação coletiva: um particular e a outra pública, um Centro de Educação Infantil (CEI), ambas no interior de São Paulo. Participaram da

<sup>15</sup>As pesquisas citadas não abordam um estudo específico com crianças de 3 anos, ou seja, elas foram realizadas também com crianças entre 4 e 6 anos de idade.

investigação crianças na faixa etária entre três e seis anos de idade. O estudo ancorou-se em autores da filosofia. Para a construção de dados foram usadas a observação participante, na escola particular, e a observação total, no CEI; diário de campo, entrevistas semiestruturadas com professoras e os desenhos das crianças do CEI. Como contribuições do estudo, a autora apontou que, para que o espaço educativo seja democrático, são necessários um olhar e uma escuta atenta para as crianças, respeitando seus direitos e suas opiniões. Desse modo, a roda de conversa pode contribuir para uma participação infantil efetiva.

Bertonceli (2016) apresenta uma investigação cujo objetivo foi analisar a linguagem verbal de crianças de três a cinco anos nas rodas de conversa em três instituições públicas de Educação Infantil do Paraná. Como caminho metodológico a autora utilizou a análise de documentos curriculares; áudio-gravações de vinte e quatro rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas com três professoras das instituições. A pesquisa foi fundamentada nos estudos da teoria histórico cultural. A autora destacou a roda de conversa como um espaço que favorece o diálogo e que considera a singularidade da criança, possibilitando e ampliando os saberes do cotidiano e os saberes científicos. A investigação permitiu perceber que a prática da RC pode favorecer a participação ativa das crianças. No entanto, apontou que ainda há desafios, como o de romper com a rigidez das práticas pedagógicas na perspectiva de trazer as vozes das crianças para o movimento, favorecendo o encontro das vozes dissonantes na roda levando em conta a formação integral das crianças.

As dissertações apresentadas pela Capes foram fundamentais no sentido de orientar o presente estudo, pois, além de dialogarem com a minha pesquisa, possibilitaram a realização de um mapeamento sobre as discussões que vêm sendo desenvolvidas sobre a criança e seus modos de participação, bem como o protagonismo nas rodas de conversa. Nessa esfera da creche, exclusivamente, chamou a atenção a ausência de trabalhos que versam sobre essa temática, o que reforçou a importância da pesquisa aqui apresentada, que está pautada na teoria histórico-cultural e na sociologia da infância, e que busca compreender como se manifesta o protagonismo infantil nas rodas de conversa em um agrupamento de crianças de três anos de idade. Compreendendo a criança como sujeito histórico de direitos e capaz de participar ativamente nas práticas educativas através de suas múltiplas linguagens, a RC pode contribuir para que ela revele seus pontos de vista e demonstre a sua potencialidade numa relação mais dialógica com o adulto.

A seguir será apresentado o mapeamento dos trabalhos divulgados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no Grupo de trabalho “Educação de crianças de 0 a 6 anos” (GT 07), no período de 2011 a 2018. O ano

inicial foi 2011, pois os trabalhos publicados na reunião de 2010 não estão disponíveis. O próprio site da ANPEd informa que a página de acesso não está funcionando. Embora tenham sido privilegiados os textos voltados para a discussão do protagonismo infantil nas rodas de conversa da educação infantil, não foi encontrado nenhum trabalho que estivesse voltado para essa temática, a não ser pesquisas sobre a temática do protagonismo infantil como se pode ver na tabela a seguir:

Tabela 2 - Trabalhos selecionados na ANPEd sobre as temáticas protagonismo infantil na educação infantil e protagonismo infantil nas rodas de conversa da educação infantil (2011 – 2017)

<i>Educação Infantil</i>	<i>Trabalhos sobre a temática protagonismo infantil na educação infantil</i>	<i>Trabalhos sobre a temática protagonismo infantil nas rodas de conversa na educação infantil.</i>
<i>Creche</i>	01	00
<i>Pré-escola</i>	01	00
<i>Total</i>	02	00

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 4 - Trabalhos relacionados ao tema Protagonismo infantil na creche ANPEd GT07 “Educação da criança de 0 a 6 anos” no período de 2011-2018

Ano	Título	Autor	Instituição
2012	As crianças no centro da educação pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	Tacyana Karla Gomes Ramos	UFS/SE

Fonte: Site da ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

O texto de Ramos (2012) pretendeu discutir como os bebês, por meio de suas linguagens não-verbais, participam em situações cotidianas da creche. Os estudos estão ancorados na sociologia da infância, e, com o objetivo de perceber as sutilezas contidas na interação com os seus pares, a autora fez observações e vídeo gravações para a produção de dados. De acordo com a autora, o estudo mostrou que os bebês se expressam através de diferentes linguagens e formas de expressão e que, quando as professoras consideram essas linguagens, interagindo com eles e demonstrando atitudes de acolhimento às suas

manifestações, conseguem ressignificar as práticas educativas tornando-as mais significativas para os bebês.

Foi encontrado um trabalho publicado na ANPED sobre protagonismo na creche, com foco nos bebês, revelando que “os bebês possuem recursos sociocomunicativos para demonstrar suas intenções, interesses e necessidades, partilhando significados através dos meios funcionais de que dispõem mesmo na ausência da fala articulada” (RAMOS, 2010, p.18).

Dando continuidade ao levantamento dos trabalhos, será apresentado o resultado das buscas realizadas nas instâncias de pesquisa do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) no período de 2010 a 2016. Como mencionado anteriormente, os trabalhos completos do ano de 2018 ainda não haviam sido publicados quando o presente levantamento foi realizado. Nas quatro edições do evento, nenhum estudo contemplou as rodas de conversa na creche, mas um fato importante merece ser apontado: o número de trabalhos publicados, no referido evento, sobre protagonismo infantil na creche foi maior que na pré-escola, compondo um total de nove artigos apresentados, seis discutindo sobre essa temática na creche, como é possível observar na tabela 3:

Tabela 3 - Trabalhos selecionados no seminário GRUPECI sobre as temáticas protagonismo infantil na educação infantil e protagonismo infantil nas rodas de conversa na educação infantil (2010 – 2016).

<i>Educação Infantil</i>	<i>Trabalhos sobre a temática protagonismo infantil na educação infantil</i>	<i>Trabalhos sobre a temática protagonismo infantil nas rodas de conversa na educação infantil.</i>
<i>Creche</i>	06	00
<i>Pré-escola</i>	03	01
<i>Total</i>	09	01

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 5 - Artigos do GRUPECI sobre protagonismo infantil na creche

Ano	Título	Autor	Instituição	Grupo
2010	Ação social e participação de bebês no contexto da creche.	Ângela Maria Scalabrin Coutinho	UFSC	NUPEIN

2012	Educação dialógica na creche: O que revelam as crianças.	Mariana Roncarati de Souza Rocha	UNIRIO	POPE
2012	O que as crianças nos ensinam sobre a organização de prática educativas? Os bebês respondem.	Tacyana Karla Gomes Ramos	UFS	GEPCIE
2014 <sup>16</sup>	As formas de participação das crianças na Educação Infantil.	Katia Adair Agostinho	UFSC	NUPEIN
2016	A participação das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da educação infantil	Altino Martins Filho Ana Cristina Coll Delgado Julice Dias	UFPel	CIC
	As crianças bem pequenas na coletividade da educação infantil: Suas particip(ações) e produções culturais.	Rachel Freitas Pereira	UFPel	CIC

Fonte: Grupeci- Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias

No seminário do ano de 2010, foi encontrado apenas o artigo “Ação social e participação de bebês no contexto da creche”. O texto de Coutinho (2010) é um recorte de sua pesquisa de doutorado, tendo como referência a sociologia da infância partindo da defesa do bebê como um ator competente. Trata-se de um estudo etnográfico realizado com um grupo de bebês de uma creche de Braga, Portugal. Para as análises a autora utilizou a observação participante, o diário de campo e videograções. O objetivo da pesquisa foi compreender como acontece a participação dos bebês no espaço da creche, tendo como base a discussão em torno do corpo. Segundo Scalabrin (2010), o corpo do bebê é um corpo que fala, que

<sup>16</sup>Embora esteja dentro do grupo de creche a autora também investigou crianças em idade pré-escolar (entre 4 a 6 anos.)

comunica a todo momento, convidando o outro a uma ação. A autora concluiu que há necessidade de debates e estudos mais aprofundados que problematizem a participação das crianças de zero a seis anos considerando suas especificidades e a realidade social na qual estão inseridas.

No evento do ano de 2012, foram encontrados dois textos que discutiram sobre a participação dos bebês e das crianças bem pequenas no contexto da creche.

O artigo de Rocha (2012), intitulado “Educação dialógica na creche: o que revelam as crianças” é parte de sua pesquisa de mestrado que investigou a educação dialógica proposta por Paulo Freire. Foram analisadas possibilidades de se considerar a autoria das crianças nas práticas educativas da creche. Conforme a autora, para acontecer a inclusão da participação ativa na primeira infância, é necessário que a comunidade escolar esteja disponível às expressões das crianças, através de uma escuta sensível às suas diversas formas de linguagens. Rocha defende uma educação dialógica entre professor e crianças, em que o professor também se considere aprendiz durante o processo educativo.

O texto de Ramos (2012) denominado “O que as crianças nos ensinam sobre a organização de práticas educativas? Os bebês respondem” é parte da sua tese de doutorado cujo ponto central foi a discussão sobre como os bebês participam, por meio de suas linguagens não verbais, das situações cotidianas da creche. Esse estudo buscou por procedimentos metodológicos que fossem capazes de capturar as sutilezas e as características da competência social dos bebês que pudessem ser reveladas em suas interações durante as práticas cotidianas da Educação Infantil. Para tanto, os dados foram analisados na perspectiva etnográfica, através de vídeo gravações, registros em notas de campos e descritos em cinco episódios interativos. Participaram da pesquisa seis educadoras e quarenta crianças do berçário com idades entre sete e dezoito meses. Os estudos estão ancorados na sociologia da infância. Ramos defende um olhar e uma escuta sensível no ambiente do berçário, sendo necessárias, para tanto, abordagens que contribuam para a “perspectiva da criança como sujeito social, constituído prioritariamente na e pela interação social” (RAMOS 2012, p.55). Nesse sentido, a autora destaca que são necessários estudos e pesquisas que oportunizem e favoreçam a visibilidade das crianças no meio social, colaborando para a formação dos docentes para uma prática pensada de acordo com as necessidades e interesses dos bebês.

No seminário do Grupec de 2014, Kátia Adair Agostinho apresentou o artigo “As formas de participação das crianças na educação infantil”. O texto foi fruto de sua tese de doutorado, realizada em uma escola pública italiana localizada em Roma com crianças de três a seis anos de idade, sobre as suas formas de participação nos cenários educativos. A

investigação teve como referencial teórico a sociologia da infância, e seu objetivo foi compreender os modos de ser e estar das crianças no mundo, no intuito de ampliar práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa delas. A autora defende a creche e a pré-escola como espaços de construção e exercício pleno da cidadania. Através de observações e fotografias feitas pela pesquisadora e pelas crianças, a autora considerou que através da expressão corporal as crianças revelam seus desejos, interesses e necessidades, sendo, portanto, essencial o olhar sensível do professor para a totalidade das crianças. A autora ressaltou que para que o espaço educativo seja democrático, é necessária a participação efetiva e a inclusão de toda a comunidade escolar, sendo fundamental a concepção de que as crianças são atores sociais competentes e que possuem um papel ativo e atuante na construção dos espaços pedagógicos.

No evento do Grupecí de 2016, foram apresentados dois trabalhos que discutiram o protagonismo infantil na creche.

O artigo intitulado “A participação das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da educação infantil” de autoria de Martins Filho, Delgado e Dias (2016) teve como principal objetivo refletir sobre os saberes e fazeres dos professores de crianças bem pequenas, apontando a participação infantil como um dos pontos fundamentais para a criação das relações educacionais e pedagógicas. Conforme os autores, o trabalho na primeira infância deve estar centrado na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, priorizando as potencialidades e a agência dos bebês e das crianças bem pequenas, que, para se comunicarem se manifestam através de diferentes linguagens. O estudo está ancorado em autores que dialogam nos campos da psicologia, filosofia, pedagogia e sociologia da infância. Nesse estudo, de natureza qualitativa, foram elaboradas categorias de análise que mostraram as práticas docentes nas instituições de educação infantil. Os dados foram gerados através de relatos das professoras em relação à participação das crianças nos momentos das rotinas do cotidiano. As análises mostraram que a participação ativa e as singularidades das crianças bem pequenas ainda não são contempladas no espaço educativo, pois não há um reconhecimento dessas crianças como atores sociais e sim como seres do futuro, incompletos e imaturos.

O texto de Pereira (2016), intitulado “As crianças bem pequenas na coletividade da educação infantil: Suas participações e produções culturais” é parte da dissertação de mestrado da autora e teve como objetivo compreender de que forma as crianças do berçário (um ano e meio a dois anos e meio de idade) estabelecem relações entre si, produzindo culturas e criando uma organização social. A autora propôs um diálogo interdisciplinar entre a

sociologia da infância e a psicologia cultural. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram a observação participante, o diário de campo, a fotografia e as videografações que, através das categorias de análise, evidenciaram as ações que as crianças manifestam entre elas. Desse modo, as ações das crianças são produto das experiências de suas socializações em contextos sociais, e produto de sua ação sobre si mesmas. A autora teceu algumas considerações para se pensar em uma “escola da infância” e defendeu um espaço escolar que privilegie os conhecimentos das crianças de zero a três anos, mostrando que elas têm muito a contribuir através das culturas que produzem entre seus pares e das suas diversas formas de comunicação.

Diante dos trabalhos publicados nas instâncias da ANPED e do GRUPECI, foi possível perceber também que existem poucos estudos que abordam o protagonismo infantil na creche. Quanto à participação das crianças bem pequenas nas rodas de conversa há ausência de trabalhos que discutem sobre o assunto.

Os trabalhos pesquisados neste capítulo contribuem para o reconhecimento das capacidades autorais da criança, destacando-a como ser social de direitos, que produz cultura e participa, desde o seu nascimento, através de diferentes formas de comunicação. Dentre elas, o seu corpo exerce um papel importante, seja com movimentos, gestos, expressões, posturas, silêncios, tonalidade da voz. Todos esses elementos são signos importantes do que as crianças pensam, sentem, de como agem e participam em seus contextos. Neste sentido, os estudos apontam para a relevância de que os profissionais que atuam na creche tenham a sensibilidade em ouvir e perceber os gestos e as manifestações das crianças desde a mais tenra idade, e que, na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro aponta, vai construindo sentidos nas linguagens.

Os trabalhos mapeados, mesmo não sendo exclusivos com crianças de três anos, chamam a atenção para a necessidade de as práticas educativas favorecerem a participação ativa das crianças, considerando suas vivências múltiplas de aprendizagens. Isso supõe tratar com seriedade suas linguagens, para evitar visões adultocentradas, criando, deste modo, empatia com seus pontos de vista. Assim, pensar a participação das crianças bem pequenas significa repensar, também, a ação pedagógica. Desse modo, é preciso enfrentar as ambiguidades e tensões que permeiam as hipóteses desta pesquisa, cujo foco são as experiências das crianças bem pequenas, e a importância de se sustentar a força de seus desejos.

Esse mapeamento possibilitou novas reflexões sobre pesquisa, sobre o trabalho de campo e sobre as escolhas metodológicas de pesquisa com crianças. Portanto, essa

investigação se torna relevante na medida em que ela propõe contribuir para dar visibilidade ao protagonismo das crianças bem pequenas na creche, evidenciando as formas de produção de linguagem que o protagonismo revela e efetiva, além de colaborar com o campo de estudos sobre as infâncias.

O direcionamento para essa tarefa será o diálogo a ser firmado entre os aportes teóricos que sustentam essa pesquisa, a Teoria Histórico Cultural e a Sociologia da Infância que serão discutidos no próximo capítulo.

### 3 INFÂNCIA E CRIANÇAS: UM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

[...] Na Roda a professora diz que vai dar revistas para as crianças verem. Cleberson se manifesta dizendo que não quer ver revistas, quer brincar com os brinquedos, a professora diz que ainda não era a hora de brincar. Cleberson então pega uma revista e diz: **olha só o que eu fiz, um binóculo!** (Nota de campo - 22/11/2018)

Assim como Cleberson que, através de sua condição autoral ressignifica a proposta da professora, construindo um binóculo com a revista, este capítulo através de estudos que ressignificam as formas de conceber a infância abordará a concepção de infância e criança dialogando com os princípios da Teoria Histórico Cultural (THC) e da Sociologia da Infância. A maior aproximação entre esses dois campos ocorre na consideração da criança como um sujeito das relações sociais da qual faz parte desde o seu nascimento e do seu papel ativo na produção do conhecimento (LOPES, 2018; DIP e TEBET, 2019). Sendo assim, além de trazer autores desses dois campos, serão discutidos os significados dos termos participação e protagonismo infantil no contexto educativo.

De acordo com Mello (2017) a prática pedagógica é sempre fundamentada por uma teoria. Todas as nossas atitudes, (mesmo inconscientes) em relação às crianças exprimem nossas concepções de infância, criança ou lugar que elas ocupam no processo de aprendizagem. Essas concepções são construídas a despeito de haver uma teoria que oriente o trabalho educativo. Se constroem a partir das crenças dos professores, de seus valores e também das teorias, que são ressignificados por eles em suas práticas.

De acordo com Pederiva, Costa e Mello (2017, p.13), “A concepção central de uma teoria pedagógica diz respeito a como concebemos o ser humano e seu desenvolvimento”. Por essa razão é fundamental compreender como o processo de humanização é considerado pela educação da infância e como os professores e professoras favorecem experiências para que o processo de formação e desenvolvimento das crianças se efetive.

Ao longo da história, a criança tem sido considerada incapaz, imatura e dependente do adulto, e essa perspectiva colaborou para o que Sarmento chamou de “negatividade constituinte da infância”, ou seja, as crianças têm sido vistas linguisticamente e juridicamente pela ideia de negação. A negatividade que constitui a infância revela-se na concepção de minoridade, no sentido de que “criança é o que não pode, nem sabe defender-se, que não pensa adequadamente e por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução” (SARMENTO, 2005, p.368).

As transformações econômicas, sociais e ideológicas que foram surgindo entre os séculos XVIII e XX contribuíram para uma nova consciência coletiva acerca da realidade e valor da infância, e esta negatividade foi sendo substituída por outro discurso que vê a criança de uma forma positiva, considerando-a com um ator social que possui voz ativa e atuante na sociedade.

A categoria denominada de infância é uma construção relativa e histórica e vem sendo sublinhada por vários historiadores da infância, (HENDRICK,1994 e CUNNINGHAM,1995-*apud* FERREIRA 2010) que, através das diversas concepções de infância que foram surgindo, apresentaram um desenvolvimento dessas ideias desde o renascimento até à atualidade. Desse modo, as mutações da modernidade tiveram e têm implicações nas concepções de infância e nas condições de vida das crianças.

De acordo com Silva (2015, p.30),

A ideia de infância foi historicamente construída a partir de um longo processo que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, epistemológicas, políticas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Por ser histórico, esse processo foi e é dinâmico, sendo atualizado na prática social, nas interações entre crianças/ adultos e crianças/crianças.

Mas o que sabemos sobre infância e criança? Essas duas categorias são iguais? Heywood (2004, p.22) afirma que infância e criança não são a mesma coisa, mesmo se constituído como categorias históricas e sociais. A infância é “uma abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”. Para esse autor, as sociedades, em todas as suas épocas, tiveram um entendimento de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias maneiras, considerando-se, é claro, as divergências entre as concepções de infância que cada uma tem em relação, por exemplo, “[...]à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças. (HEYWOOD, 2004, p.22)

Como defendeu Ariés (1981), a partir de século XVII, devido a essas transformações, a sociedade europeia instaurou uma clara distinção entre as crianças e os adultos. De acordo com o autor (1981, p.158), a infância só surgiu a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII: a paparicação e a moralização. Paparicação é entendida como: “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”. Já o sentimento de moralização foi elaborado pelos educadores e moralistas, sendo o controle elemento fundamental na educação das crianças que tinha como objetivo formar homens racionais e cristãos.

Sobre a obra de Ariés, pensando nas palavras de Heywood (2004), não se pode dizer que foi a Europa que inventou a infância, pois pesquisas evidenciam que diferentes “comunidades fora desse continente, já demarcavam um lugar diferente dos adultos para suas crianças[...]”(LOPES, 2018, p.32).

A obra “História social da criança e da família”, escrita por Ariés, além de ser recebida por críticas, teve diferentes pontos de vista entre os historiadores. De acordo com Heywood (2004, p.24) “os críticos o acusavam de ingenuidade no trato das fontes históricas, e são particularmente severos em relação a suas evidências iconográficas”. Os críticos também apontam que Ariés concluiu que no período medieval não havia consciência de uma concepção de infância, mas nas palavras de Berkvam (1988 *apud* HEYWOOD, 2004, p.24) na Idade Média havia “uma consciência da infância tão diferente da nossa, que não a reconhecemos”.

Entretanto, é preciso dizer que a obra de Ariés contribuiu significativamente para os estudos sobre a infância. Atualmente, a produção sobre a Educação Infantil considera a infância como uma categoria social graças ao estudo de Ariés (1981) que redimensionou a ideia de infância.

Nas últimas décadas, estudos sobre as crianças de 0 a 6 anos, vêm ganhando visibilidade e reforçando a concepção de criança competente e ativa, evidenciando suas capacidades de criar e construir saberes e culturas. Esses estudos têm contribuído para romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e culturas infantis, valorizando os seus modos de pensar e propondo uma perspectiva menos centrada nos adultos.

Pensando em novas formas de entender e compreender a infância e a criança, um novo olhar tem sido constituído através de vários campos de conhecimento, como a sociologia da infância, psicologia da criança, antropologia da infância, pedagogia da infância, geografia da infância, filosofia, entre outros.

Nos tópicos a seguir, apresento alguns conceitos da teoria histórico-cultural que dialogam com Bakhtin e Vigotski e embasam a atividade de reflexão sobre a pesquisa.

### **3.1 Um encontro com as ideias de Mikhail Bakhtin e L.S. Vigotski**

Este tópico apresenta o ponto de encontro das ideias de dois autores russos, Bakhtin e Vigotski. Apesar de buscar objetivos diferentes – Bakhtin, a criação de um pensamento histórico e social sobre a linguagem e Vigotski, a compreensão de uma psicologia

fundamentada historicamente, há dois pontos básicos de convergência entre suas ideias: O materialismo histórico dialético e o olhar sobre as ciências humanas.

Para Freitas (2005, p.299), é pelo método que se identifica uma maneira de pensar, sendo assim nos escritos destes dois teóricos podemos reconhecer o método na forma como “[...]colocam o problema a ser abordado, fazem ouvir as diversas formas discordantes, apresentam sua contrapalavra e, por fim, chegam a uma nova formulação superadora das posições criticadas”.

Desse modo, entendendo que a realidade é uma transformação contínua e contraditória, Bakhtin (2006) resiste à ideia de acabamento e propõe uma dialética que nasce e se prolonga através do diálogo entre os sujeitos. Vigotski (2001) compreende que todos os acontecimentos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando conhecer sua constituição e transformação.

Sob a ótica desses dois autores, tudo está em constante movimento, não havendo lugar para dicotomias que segregam os acontecimentos, fragmentando-os e paralisando-os de modo artificial. Portanto, partindo da dialética, Vigotski e Bakhtin desenvolveram “[...] uma visão totalizante, não-fragmentada da realidade, uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais” (2001, p.300).

Desse modo, considerando o homem como um sujeito histórico e produto de um conjunto de relações sociais, para Bakhtin e Vigotski, o homem não pode ser definido como um fenômeno físico, como um objeto, ele precisa ser compreendido através de suas ações. É necessário um entendimento ativo, vivo, que privilegie o encontro dos sujeitos, os quais, com suas vozes se encontram através do diálogo.

Sendo assim, o Outro é fundamental e indispensável em todo processo dialógico, tanto para Bakhtin quanto para Vigotski. Sem o Outro, o humano não se desenvolve, as aprendizagens não acontecem, e ele não se constitui como sujeito.

Portanto, é através da concepção dialógica da linguagem que esses dois autores mais se aproximam. Para um maior entendimento sobre esses dois teóricos, nos próximos tópicos, serão apresentadas algumas proposições sobre a filosofia da linguagem de Bakhtin e teoria histórico cultural de Vigotski.

### **3.2 A linguagem na perspectiva de Bakhtin**

Na possibilidade de refletir sobre os estudos da linguagem e de que forma ela reverbera nas rodas de conversa da creche, será feito um diálogo com alguns conceitos

abordados pelo círculo de Bakhtin, principalmente no que se refere à questão da alteridade, do dialogismo, do enunciado, do tema e significação, entre outras discussões fundamentais e que irão embasar a análise do discurso das vozes que se revelaram nesta pesquisa.

O círculo de Bakhtin (1895-1975) é um grupo de intelectuais constituído por pessoas com diferentes formações, que teve como principais integrantes, Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentim N. Volochínov (1894-1938) e Pável N. Medviédev (- - 1938) e, entre 1919 até 1929, na Rússia, dialogavam sobre temáticas como: linguagem, filosofia, ética, estética, entre outras.

A teoria do círculo de Bakhtin concebe a linguagem como produto das interações humanas, enfatizando o papel do outro na constituição do sujeito, marcando que as interações dialógicas contribuem para a construção de diferentes sentidos, apreendidos por meio do contexto no qual um enunciado<sup>17</sup> surge, circula e é compreendido. Sendo assim, conforme indica Bakhtin (2004), a consciência só adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações.

Desse modo, essa pesquisa toma os eventos como base das análises, fundamentadas na concepção bakhtiniana de ato/atividade e evento, que é formado pelos vários atos da atividade humana que são situados concreta e historicamente. O aspecto singular do evento, destacado por Bakhtin, está intrinsecamente relacionado com a concretude do ato. No entanto, a singularidade do ato não descarta os elementos repetíveis, pois, segundo Sobral (2005), a estrutura processual dos atos humanos é a base da possibilidade de generalização a partir do específico. Nesse contexto, Bakhtin (1997) apresenta um sujeito concreto, situado, responsável pelos seus atos. Um sujeito que produz o evento e se produz no evento. Por isso, “[...] recusa tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte de sentido, como um sujeito assujeitado” (SOBRAL, 2005, p. 11-12).

Em uma perspectiva dialógica, que considera o homem como ser de linguagem, Bakhtin e seu círculo ressaltam a importância do conceito de alteridade para a formação da consciência do homem. É nas relações alteritárias que os sujeitos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio- historicamente situadas.

Como afirma AMORIM, (2004), ao falar sobre alteridade, Bakhtin sustenta principalmente a necessidade do envolvimento com o outro – com o outro concreto, que é o

---

<sup>17</sup>O termo “enunciado” é utilizado por Bakhtin (2011, p. 261) como “ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos etc. em palavras”, sejam eles orais ou escritos.

sujeito participante, que se responsabiliza pelo outro, não podendo ser substituível nesse ato. Somos constituídos e transformados sempre pela relação com outro, e a alteridade fundamenta-se nessa relação dialógica.

De acordo com Stam (1992, p.12), a linguagem é uma “[...]criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o ‘eu’ e o outro, entre muitos ‘eus’ e muitos outros”. É no diálogo entre as diferentes esferas sociais que se estabelecem os enunciados dos sujeitos.

Para Bakhtin, os enunciados que surgem no processo da fala são dialógicos, independentemente de sua dimensão. Fiorin (2008, p.19), aponta que “[...]as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”, Bakhtin denomina de dialogismo. O enunciado é produzido dentro de um contexto que é social, portanto, é sempre um diálogo, isto é, uma relação entre as pessoas. Por isso, tratar o que as crianças estão dizendo na roda de conversa como enunciados, significa reconhecer que naquelas situações estão sendo produzidos sentidos para as experiências das crianças no mundo.

Desse modo, para Bakhtin, o sujeito é um ser dialógico e vai se constituindo na relação com as diferentes vozes sociais. E, nesse ambiente heterogêneo de encontro e de confronto com outras vozes “[...] o sujeito mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FARACO, 2009, p.84).

Fundamentando-se nesse conceito, o teórico buscou mostrar as diversas vozes presentes em um mesmo discurso e a sua historicidade, ou seja, como se constitui a relação de um discurso com o outro. Sobre o ponto de vista de Bakhtin (2014, p. 98-99), não existe objeto que não esteja repleto de discursos, pois,

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2014, p. 98-99).

Para esse autor, a palavra serve a valores ideológicos de maneira que uma palavra não é só uma palavra, mas sim a expressão de algo verdadeiro, falso, correto, bom, ruim. A palavra sem um significado é somente um som vazio; sendo ela um fenômeno ideológico, reflete e representa uma realidade. Desse modo, como signo ideológico, a palavra se faz presente em diversos lugares ao mesmo tempo, adentrando em todas as relações sociais.

Diante desta perspectiva, Bakhtin destaca a importância da fala ao afirmar sua condição social, não individual. Dessa forma, a fala está totalmente relacionada às situações

de comunicação entre os indivíduos, que, por sua vez, estão sempre associadas às estruturas sociais. Assim, a comunicação verbal aparece indissociável das outras formas de comunicação, pois implica conflitos, relações de dominação, de resistência e de adaptação. Isto significa que as esferas da atividade humana, por mais diversas que sejam, estão sempre relacionadas com o uso da linguagem. De acordo com Bakhtin /Volóchinov (2017, p.261),

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos[...] estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso.

Bakhtin (2011) salienta que os gêneros do discurso constituem-se, então, a partir destes três elementos fundamentais, que são: o conteúdo temático, estilo e construção composicional.

De acordo com Bakhtin (2006), o conteúdo temático é denominado como tema. Para esse autor o tema é o sentido da totalidade do enunciado, determinado não só pelas formas linguísticas como também pelo contexto e pela interpretação do sujeito, “[...]o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução”(BAKHTIN, 2006, p.134), pois depende da situação histórica à qual pertence. Um tema do enunciado sem os aspectos situacionais passa a ser incompreensível.

Bakhtin aponta que tema e significação são inseparáveis, isto é, não há tema sem significação, como não há significação sem tema. Não se consegue criar a significação de uma palavra isolada sem que ela esteja associada a um tema.

Desse modo, para Bakhtin (2006, p.132-133), “[...]o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido”.

Para o círculo de Bakhtin, a forma mais acertada de pensar a interrelação do tema e da significação é a seguinte:

[...]O tema é o limite superior, real, do significar linguístico; em essência, apenas o tema designa algo determinado. A significação é o limite inferior do significar linguístico. Na realidade, a significação nada

significa, mas possui apenas uma potência, uma possibilidade de significação dentro de um tema concreto (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p.231).

Enquanto a significação tende a ser abstrata, permanente e estável, o tema tende a ser fluído e dinâmico, ou seja, reelabora e renova constantemente o sistema de significação.

De acordo com Cereja (2005), a significação é um estágio mais permanente dos signos e dos enunciados, pois os fatores que a constituem são frutos de práticas sociais e criam indicações de sentido semelhantes em diferentes enunciações. Nessa ótica, Cereja (2005, p.202), observa que, já que a significação está para o signo possuindo possibilidades de criação de sentido da língua, “[...]o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre os sujeitos”.

Portanto, o sentido do enunciado vai depender do contexto da enunciação. Sendo assim, tema é o sentido da enunciação completa, é único e não se repete, pois o sentido formulado no momento da constituição dos enunciados é sempre manifestado dentro de um acontecimento histórico, real, o qual gerou a enunciação. O que for pronunciado será sempre da mesma maneira cada vez que for pronunciado, mas, de acordo com os contextos dos ouvintes e dos diálogos em que os sujeitos estão envolvidos, esse pronunciado irá aparecer na forma de diversos sentidos. É válido ressaltar que os sentidos são também definidos por elementos não verbais, como olhares, expressões, gestos e até mesmo pelos silêncios e não somente pelas palavras ou pelas formas gramaticais (SCHEFFER, 2019).

Nos trabalhos do círculo de Bakhtin, as relações de sentido que se constituem entre enunciados caracterizam a natureza dialógica da linguagem. Para Bakhtin/ Volóchinov (2017, p.216),

O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. [...] O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante.

Os enunciados fazem parte do cotidiano e, portanto, não são neutros, e estão carregados de sentidos e valores, consistindo sempre em uma tomada de posição, em um ato responsivo.

Sobre a questão da responsividade, Bakhtin (2011, p.271), entende que, “[...] o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em

relação a ele uma ativa posição responsiva”, isto é, o ouvinte concorda ou discorda, total ou parcialmente ou também completa-o. A compreensão, cedo ou tarde, irá sempre dar uma resposta pois, “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta” (2011, p.271), isso faz com que Bakhtin considere a língua como um elemento de interação entre os sujeitos.

Para Bakhtin, mais do que uma forma de comunicação, a linguagem é uma forma de interação social. O que interessa a esse autor é que a linguagem não é apenas “[...]um sistema de categorias gramaticas abstratas” (FARACO, 2009, p.56), mas sim, uma língua viva, que se manifesta nas diferentes vozes sociais e em seus enunciados concretos. Desse modo, todo enunciado está ligado a um diálogo discursivo, sendo o lugar ativo daquele que fala. Portanto, linguagem nesta perspectiva dialógica, situa-se como elemento primordial para o desenvolvimento do sujeito, com base na interação com o outro, o meio social e a cultura.

Ao conceber o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, Bakhtin corrobora com os postulados teóricos de Vigotski, para quem o conhecimento é construído historicamente pelos sujeitos em suas relações humanas através da linguagem. Sendo assim, no tópico a seguir serão apresentadas algumas ideias, princípios e conceitos da teoria histórico cultural de Vigotski que também contribuem com esta pesquisa.

### **3.3 Contribuições de Lev Semionovich Vigotski**

Um dos fundamentos da teoria histórico-cultural é compreender o ser humano como produto e produtor da história, contrapondo-se ao pensamento de que, ao nascer, ele já possui todo o seu potencial. Nessa teoria, o que o homem é ou pode vir a ser depende do resultado de suas vivências ao longo da vida, ou seja, dos sentidos que ele produz para as relações que estabelece com o mundo. Assim, nada está definido *a priori*, o ser humano é construído nas relações sociais, histórica e culturalmente definidas. Nesse caso, o homem é visto como ser histórico e cultural, que se constitui nas relações sociais, por intermédio da linguagem (VIGOTSKI, 2001; 2009b; 2012). Ao contrário de teorias que concebem o desenvolvimento como algo natural, para a abordagem histórico-cultural [...] "o desenvolvimento humano é uma possibilidade, pois depende das experiências – das vivências, das aprendizagens – que as gerações mais velhas propõem para as novas gerações” (TEIXEIRA e BARCA, 2017, p.33).

Desse modo, a teoria histórico-cultural define a criança como sujeito ativo, participante do processo social de formação de sua personalidade, capaz de se relacionar com

o mundo histórico, social e cultural, não sendo o seu desenvolvimento linear e sim um processo dialético.

De acordo com essa perspectiva, o ser humano é considerado cultura e natureza simultaneamente, ou seja, ele é visto como uma unidade indissociável, em que os aspectos biológicos da constituição humana estão afetados pela cultura. Nas palavras de Vigotski (2009a, p.8)

O desenvolvimento da criança encontra-se assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros.

Vigotski (1996) vê a criança como capaz de estabelecer relações com o que a rodeia desde os primeiros momentos de sua vida. Sobre isso, Fichtner (2010, p.256-257) comenta que

Agora a criança é considerada desde o princípio como parte do social, como um todo, mas sempre como sujeito dessas relações sociais. Ela participa desde o nascimento na vida social, da qual faz parte. O social não é considerado como algo exterior, como uma força alienígena, externa que exerce uma pressão na criança e que força as formas sociais (objetivas), de pensar. A sociabilidade da criança pertence, desde o começo, aos aspectos essenciais da existência humana. O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para origem e diferenciação das suas qualidades e funções humanas.

Vigotski (1996) considera que a formação e o desenvolvimento das capacidades humanas não são resultado das manifestações hereditárias de aspecto biológico e espontâneo, mas sim das vivências da criança como sujeito social ativo que atribui sentido ao que vive. Para esse autor, a infância passa a ser, então, concebida como o tempo da formação da personalidade.

O autor se opõe às concepções apontadas pelas teorias psicológicas. Tentando encontrar novos outros princípios, desenvolve pressupostos que sustentam uma posição fundamentada no materialismo histórico dialético em um diálogo com várias áreas de conhecimento e diferentes vertentes teóricas. É nessa tessitura que sua construção sobre o desenvolvimento humano vai se fortalecendo e ganhando forma.

No âmbito da teoria histórico-cultural, foi desenvolvido o conceito de *Zona Blijaichego Razvitia*, que tem um sentido muito importante para Vigotski, principalmente quando ele discute e elabora suas ideias sobre a relação entre atividade e desenvolvimento. De acordo com Prestes (2012), no Brasil esse termo recebeu diferentes traduções: Zona de

Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Próximo ou Zona de Desenvolvimento Imediato. Mas a autora defende “que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é a zona de desenvolvimento iminente” (Prestes, 2012, p.204), pois a característica principal desse conceito é a de que podem ocorrer possibilidades de desenvolvimento na criança, como aponta Vigotski :

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (VIGOTSKI, 2004a, p.379 apud, PRESTES, 2012, p.204).

De acordo com Prestes (2010, p. 168), esse conceito está ligado diretamente “[...] à relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa”. Sendo que, “[...] Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”, ou seja, considerando o que a criança é capaz de fazer através da colaboração, estamos possibilitando o desenvolvimento de amanhã.

Segundo Prestes (2012, p186), a *zona blijaichego razvitia* no pensamento de Vigotski, está relacionada com “[...] a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento; são as funções que amadurecerão amanhã, que estão em estado embrionário” e que podem ser chamadas não de frutos, mas de brotos do desenvolvimento.

Dessa forma, é com base nesse conceito de *zona blijaichego razvitia*, que Vigotski enfatiza a importância de investigar as capacidades da criança, ou seja, suas possibilidades de desenvolvimento, e não o que ela já sabe. Para Vigotski, a cooperação, ou seja, a ação colaborativa permite que os sujeitos se superem indo ao máximo de seus níveis de desenvolvimento, tornando-se cada vez mais ativos em seus processos de desenvolvimento. Isso não significa que Vigotski pense o desenvolvimento como maturação, considerando apenas o ponto de chegada da criança.

Prestes (2013, p.302) aponta que para Vigotski não existem fases rígidas de desenvolvimento, e que “[...] também nega que a idade cronológica, denominada por ele de idade do passaporte, seja o critério mais seguro para definir o nível de desenvolvimento real da criança”.

O princípio fundamental que rege a questão das idades, para Vigotski (1996), consiste em forças que movem o desenvolvimento infantil alternando em períodos estáveis e críticos, sendo que esse desenvolvimento é um movimento dialético no qual a passagem de um estágio a outro não acontece de forma linear, mas revolucionária, pois o seu ritmo, pode, em alguns momentos, ser lento, em outros vezes rápido, ora fraco ou intenso. Nas palavras de Vigotski (1996, p255),

En algunas edades el desarrollo se distingue, em efecto, por um curso lento, evolutivo. En dichas edades la personalidad del niño cambia muy lentamente, a menudo de forma casi imperceptible, interna; son câmbios debidos a insignificantes logros “moleculares”. Durante un lapso de tempo más o menos largo-habitualmente de vários años- no se producen câmbios bruscos ni desviaciones importantes capaces de reestructurar la personalidad entera del niño. Los câmbios más o menos notables que se originan em la personalidad del niño son el resultado de um largo y oculto processo “molecular”. Dichos câmbios se exteriorizan y pueden ser directamente observados sólo como el término de prolongados processos de desarrollo latente.

En edades relativamente estables, el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño, que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad. Si consideramos la infancia desde el punto de vista cronológico veremos que a casi toda ella le corresponden esos períodos estables. Si se compara el niño al principio y al término en una edad estable se verá claramente qué enormes cambios se han producido en su personalidad, cambios a veces no visibles, ya que el desarrollo va por dentro, diríase por vía subterránea.

Desse modo, o conceito de situação social do desenvolvimento é fundamental na teoria histórico cultural e complementa o conceito de desenvolvimento elaborado por Vigotski. De acordo com esse conceito, não é a idade cronológica da criança que determina suas possibilidades, mas sim, a totalidade do que foi vivido e a forma como o vivido foi internalizado (VIGOTSKI, 2006). Assim o sujeito vai se formando nas relações sociais em que é inserido desde o seu nascimento, sendo o papel do outro, enquanto sujeito mais experiente, essencial para a apropriação das características humanas, pois é nas relações com o outro que nos tornamos humanos. No contexto da escola de educação infantil, o professor é esse outro mais experiente, responsável por apresentar a cultura em sua forma mais elaborada para as crianças.

Nesse caso, compreendemos que os princípios formadores da rotina da criança dentro e fora da escola são constitutivos dessa situação social. O conceito de situação social de desenvolvimento é usado por Vigotski para definir o conjunto das condições internas de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, as suas especificidades expressas na forma como percebe, vê e compreende as coisas. Por essa razão, a situação social de desenvolvimento é uma

característica própria de cada criança e de cada período do seu desenvolvimento (MELLO e SINGULANI, 2014).

De acordo com Vigotski (2006, p. 264), “Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irreplicable para esta edad”, dessa forma podemos denominar essa relação de situação social de desenvolvimento. Assim, para esse autor, “[...] La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad.” (VIGOTSKI, 2006, p.264).

Portanto, conforme a teoria histórico-cultural, a idade biológica da criança não é fator determinante para o seu desenvolvimento, mas sim, a situação social de desenvolvimento, isto é, a sua condição de apropriação da cultura que acontece através das relações que ela estabelece com o meio social.

Para Vigotski (2010, p. 695), o meio exerce no desenvolvimento infantil, “[...] no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento e [...] não de circunstância”. Ao afirmar a relevância do meio para o desenvolvimento da criança, Vigotski aponta que o meio em si próprio não favorece tal desenvolvimento, mas o que possibilita esse desenvolvimento são as relações que acontecem entre a criança e o meio. Prestes (2013 p.302) aponta que,

[...] a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social.

Desse modo, quando a criança é afetada pelos elementos do meio, ela começa a vivenciar acontecimentos em um nível alto de satisfação, podendo tal vivência provocar uma transformação qualitativa em seu desenvolvimento.

O conceito de vivência (em russo *perejivanie*) tem um significado muito potente para a compreensão do desenvolvimento humano. Nas palavras de Vigotski,

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado

acontecimento. [...] na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI,2010, p.686).

Esse conceito está diretamente ligado ao termo situação social de desenvolvimento citado anteriormente. Ao elaborar o conceito de vivência, Vigotski tentou entender as mudanças da personalidade como fruto de uma unidade completa entre sujeito e meio. A vivência se constitui como a união indivisível entre as particularidades do meio e as particularidades do ser, revelando-se no processo de desenvolvimento histórico-cultural.

Segundo Lopes (2018, p. 49), a vivência não pode ser entendida por traços deterministas, pois considerando que, “[...] a interpretação da criança está sempre presente, não há por ela uma internalização direta do meio em que está inserida”, porque o componente interpretativo encontra-se como uma das particularidades desse processo. Sendo assim, para Vigotski (2010, p. 683-684),

[...] A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

Ao destacar o meio como fonte do desenvolvimento infantil, Vigotski aponta como ponto fundamental a interpretação da criança, dizendo que o meio influencia a criança de formas diferentes, “[...]dependendo do quanto ela compreende seu sentido e significado. Essa compreensão do significado Vigotski denomina *osoznanie*, que é o quanto a criança tem consciência da situação vivenciada” (PRESTES, 2012, p.127).

Segundo o autor (2010), o entendimento dos significados pela criança influencia a sua relação com o meio, sendo que para o meio influenciar no desenvolvimento da criança vai depender de como ela compreende um acontecimento. Pode ser que um mesmo fato tenha significados completamente diferentes para as crianças e que nem todas o percebam da mesma maneira.

Desse modo, para Vigotski, a fala/linguagem é considerada um elemento crucial para entender a relação da criança com o meio, pois de acordo com o autor,

[...] temos um interesse já conhecido, que se trata de uma concepção bastante complexa, mas muito importante para compreender a influência do meio no desenvolvimento. Tal concepção está ligada ao que constitui o significado de nossa palavra. Vocês sabem, é claro, que nos comunicamos com as pessoas em torno de nós, principalmente, com a ajuda da fala. [...] A pesquisa da fala mostrou que o significado das palavras para as crianças não coincide com

nosso significado da palavra, ou seja, o significado das palavras para crianças em diferentes faixas etárias possui uma construção diferente (VIGOTSKI, 2010 p.689).

Dessa forma, Vigotski adverte que o significado das palavras para o adulto e para a criança não é o mesmo, pois

[...] a criança concebe a realidade, compreende os acontecimentos que se dão ao redor dela não inteiramente, como nós compreendemos. Nem sempre o adulto pode transmitir à criança toda a plenitude de significado de determinada ocorrência. A criança compreende por partes, não integralmente; compreende um aspecto do assunto, não compreende outro; entende, mas entende à sua maneira, processando, recortando de seu próprio jeito, retirando apenas parte daquilo que lhe explicaram. (VIGOTSKI, 2010 p.690.)

Sobre essas questões para as quais Vigotski chama a atenção, Mello (2010) argumenta que é necessária uma atitude responsiva por parte dos adultos em relação às falas das crianças, visto que elas não entendem da fora como os adultos imaginam. Isso requer um olhar sensível para observar mais cuidadosamente as atitudes das crianças “[...]para perceber os níveis de compreensão dos significados das palavras utilizadas na comunicação oral entre adultos e crianças” (MELLO, 2010, p.732).

Nesse caso, Vigotski (2010) defende que a observação do papel do meio no desenvolvimento da criança deve ser feita sob a ótica das vivências da criança. Assim, ao colocar a criança em um lugar fundamental que influencia o meio e o ressignifica, Vigotski aponta para uma concepção de criança potente, competente, rica de possibilidades e com capacidades de estabelecer relações com o mundo do qual faz parte.

A condição autoral da criança de sempre ressignificar o meio criando algo novo, Vigotski (2009a, p.17) denomina de reelaboração criativa, pois a criança não reproduz somente o que vive em seu contexto social, mas ela realiza elaborações e combinações com base em suas experiências. Podemos então pensar na brincadeira da criança, que é uma atividade que favorece o desenvolvimento infantil permitindo a realização de processos imaginativos e criativos indo além da imitação. Para esse autor, a brincadeira não significa uma “[...]simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios das crianças”.

Essa concepção apontada por Vigotski que evidencia a autoria infantil<sup>18</sup> oferece à psicologia um espaço de novas outras discussões sobre uma pedagogia para e com as crianças, principalmente no campo da primeira infância que antes era “[...]descartada em função do engessamento das possibilidades das crianças na infância promovido pelas abordagens que não consideravam a história e a cultura no processo de formação e desenvolvimento humano” (MELLO,2010,p.730).

Sendo assim, uma dessas discussões que dialoga com a concepção de desenvolvimento infantil apresentada por Vigotski está apoiada nos estudos da sociologia da infância, que vê as crianças como sujeitos de direitos, ativos e coconstrutores da infância e da sociedade. É importante ressaltar que a originalidade do campo da sociologia da infância só foi possível porque existiu um berço teórico que gestou a ideia de criança potente.

No próximo tópico, pesquisadores do campo da sociologia da infância, como Corsaro (2011), Sarmiento (2008), Qvortrup (2010) e Prout (2014), fortalecem a nossa discussão com suas formas próprias de dizer sobre infância e criança.

### **3.4 Sob a lente da Sociologia da Infância**

Embora o tema criança não se mostre ausente no campo da sociologia, Corsaro (2011, p.18), pontua que as crianças foram por muito tempo marginalizadas nos estudos sociológicos “devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização”. Vistas como futuros cidadãos que preencheriam um lugar e trariam contribuições ao mundo adulto, as crianças não eram consideradas como sujeitos que possuíam características próprias, ou seja, elas apenas internalizavam e reproduziam uma cultura adulta já existente, a chamada socialização, que durante bastante tempo teve Emile Durkheim (1858-1917) como teórico pioneiro e cujas ideias foram criticadas por autores da sociologia da infância.

De acordo com Delgado e Müller (2005), nas últimas décadas os estudos da sociologia da infância têm ocupado um espaço significativo no contexto internacional por considerar as crianças como atores sociais, provocando um debate sobre os conceitos de socialização no campo da sociologia.

Nesse debate, os sociólogos da infância concebem a socialização de forma diferente do pensamento determinista de Durkheim, que a pensava como “um processo de inculcação

---

<sup>18</sup> Atividade criadora das crianças.

de valores e saberes pela família, escola e outras instituições, complementada pela influência mais ou menos difusa de elementos do meio ambiente natural e social” (BELLONI, 2007, p. 61).

Do ponto de vista dos autores da sociologia da infância, a noção de socialização se difere da socialização durkheimiana, isto é, as crianças participam ativamente da construção de si como seres sociais, e não são socializadas passivamente, pois são atores capazes de criar, compartilhar e ressignificar culturas, interagindo com seus pares e com os adultos, desempenhando um papel ativo na sua própria socialização, bem como na socialização de seus pares, passando a serem vistas como protagonistas.

Neste cenário, a sociologia da infância propõe compreender a participação efetiva das crianças em seus contextos, como atores sociais de direitos. Esse campo de conhecimento tem como objetivo pesquisar as culturas da infância, suas formas de organização e sua produção, tendo como ponto de partida a infância como construção social e não como uma etapa de imaturidade biológica, ou seja, “como uma fase inicial do percurso maturacional para a vida adulta, sendo um componente estrutural e cultural específico em diferentes sociedades” (LOPES, 2018, p.36).

A concepção da infância como categoria social se desenvolveu somente no final do século XX, com um significativo crescimento a partir do início da década de 1990. Entretanto, desde os anos 1930 o termo sociologia da infância se encontra formulado. Sarmiento (2000) ressalta que o estudo da infância em si mesma, ou seja, como categoria sociológica do tipo geracional é recente, usando a denominação de a “nova Sociologia da Infância” para designar este campo de estudos sociológicos.

Essa nova Sociologia da infância alargou as possibilidades de pesquisa e ajudou a pensar a criança e a infância para além de paradigmas teóricos hegemônicos. Como defende Abramowicz (2011, p.24),

[...] A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. [...] A criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas.

O sociólogo dinamarquês Jeens Qvortrup, considerado um dos principais teóricos e fundadores da sociologia da infância, reconhece que é um novo campo que se consolida como disciplina teórica, apesar do início tímido.

Qvortrup (2010) elaborou importantes conceitos na área, definindo a infância como construção social ou categoria estrutural, defendendo a ideia de que ela é uma estrutura permanente nas sociedades, mesmo que seus participantes sejam sempre repostos por outros, desse modo,

A infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la - para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria, a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p.636).

Essa concepção de infância enquanto categoria social vai colocar em discussão o conceito natural e universal tradicionalmente concebido pela sociedade sobre a infância, investigando as desigualdades e relações de poder existentes nas relações políticas, sociais e econômicas.

Qvortrup (2010) considera que as crianças são integrantes da sociedade e que a infância é constituída por sujeitos ativos e competentes, diferentes dos adultos. Assim, as crianças atuam socialmente nas famílias, nas creches, nas escolas e em outros espaços, incorporando e criando significados a partir do meio onde estão inseridas. Desse modo as crianças não são meras reprodutoras de cultura, mas reinventam as normas sociais a partir de negociações com os seus pares e com os adultos, no cotidiano de suas vidas.

Nascimento (2011) destaca que do ponto de vista político, a infância significa a ideia de uma sociedade melhor no futuro, mas, paradoxalmente, as crianças são impedidas de participar socialmente do presente. Como sustenta Qvortrup (2010, p.790), deixar as crianças afastadas da economia e da política é irrealista, pois elas “são parte de um projeto que faz delas a matéria para a construção do futuro”.

Segundo Nascimento (2011), as relações geracionais determinam os espaços considerados adequados ao desenvolvimento e às interações das crianças, nos quais elas não são vistas e nem reconhecidas em seus direitos, sendo sempre representadas por professores, pais mães, etc.

Qvortrup (2011) considera essa prática social um comportamento paternalista, gerando um sentimento de superioridade sobre a criança e um entendimento equivocado do adulto sobre suas capacidades, colocando,

[...] a criança como grupo minoritário, definido em relação ao grupo dominante, que possui status social mais alto e maiores privilégios, isto é, nesse caso, os adultos; e, indo além, como um grupo que, por suas características físicas ou culturais, é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual (QVORTRUP, 2011, p.210).

Mas, de acordo com esse autor, a sociologia da infância considera as crianças como sujeitos sociais, que participam de uma rede de relações que vão além da família da creche e da escola. Por isso, é necessário incluir as crianças na produção científica, ou seja, como defende o autor, “incluir a infância analiticamente na sociedade é um caminho para compreender as crianças com mais seriedade”(2011, p.210-211), sendo uma forma de colaborar para a construção de uma cidadania real para as crianças, para que essas alcancem uma cidadania científica.

Como aponta Nascimento (2011), o interesse pela sociologia da infância foi crescendo consideravelmente na década de 1990 e ampliado com publicações de livros e artigos, desenvolvimento de projetos de pesquisas e a constituição de um grupo internacional de sociólogos da infância, principalmente no hemisfério norte.

Dentre as várias publicações, os escritos dos sociólogos Chris Jenks, Alan Proust e Allison James também propõem um novo paradigma para compreender a infância e a emergência da sociologia da infância como um campo de estudos.

Diante das críticas a concepções sobre a infância que valorizavam a passividade e invisibilidade das crianças no campo científico, Proust e James se empenharam para romper com a visão de infância como preparação para a vida adulta e como uma realidade biológica. Nesse sentido, os autores pretenderam desconstruir a ideia de criança passiva, incompleta, incompetente, colocando em destaque a criança agente, que produz cultura e participa ativamente da produção do mundo adulto e da sociedade da qual faz parte (BORBA; LOPES, 2013).

Prout, Jenks e James fazem novos apontamentos sobre as representações sociais da infância e, com o objetivo de problematizar as diferentes abordagens, marcam a existência de dois períodos importantes no campo dos estudos da infância: o pré-sociológico e o sociológico. No período pré-sociológico, Tebet, (2013, p.15), afirma que a criança é

[...] compreendida como uma categoria genérica, um modelo ideal discutido em termos do desenvolvimento biológico. A partir de perspectivas filosóficas, da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, a criança vinha sendo estudada fora de um contexto social e de uma estrutura social.

Os modelos dessa abordagem apresentados pelos autores são: A criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança inconsciente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança socialmente desenvolvida (teoria transitória)<sup>19</sup>.

Em oposição aos modelos pré-sociológicos de estudos sobre a infância, novos olhares se voltam para as crianças, percebendo-as não mais como seres biológicos ou como modelo ideal, mas como sujeitos sociais, históricos e culturais, iniciando-se, assim, a fase sociológica, caracterizada por quatro abordagens: (1) A criança socialmente construída, que entende a infância como um fenômeno da cultura e da história, variável no tempo e no espaço; (2) a criança tribal, que reconhece os mundos sociais das crianças buscando compreendê-las como sujeitos socialmente capazes e que participam ativamente da própria construção da socialização e da sociedade da qual fazem parte; (3) a criança integrante de um grupo minoritário, mostrando as relações de poder dos adultos sobre as crianças; e a (4) criança socioestrutural, em que as crianças formam um grupo de cidadãos que possuem direitos e necessidades, fazendo parte das sociedades (BORBA; LOPES, 2011).

Para Sarmiento (2007), a criança sociológica teria suas imagens relacionadas ao fato de que a sua diferença não se deve à falta de características, pois estas são próprias de qualquer ser humano adulto, mas à presença de outras características que envolvem o seu pertencimento a diferentes classes sociais, ao gênero, ao espaço geográfico onde estão inseridas, a sua cultura de origem, ou a sua etnia, sendo que todas as crianças do mundo possuem alguma coisa em comum.

Nesse sentido, esse autor considera que a “infância não é a idade da não-fala”: todas as crianças, incluindo os bebês, se constituem de múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) através das quais se expressam. A infância não é a idade da não-razão: através das relações com incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real, as crianças produzem outras racionalidades, para além da racionalidade técnico-instrumental. A infância não é a idade do não-trabalho: as crianças trabalham nos diferentes fazeres do seu cotidiano, seja nos espaços da escola, ou no doméstico e para muitas crianças, o trabalho acontece nos campos, nas oficinas ou na rua.

Diante disso, Sarmiento (2007, p.36) afirma que,

[...] a infância é simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis

<sup>19</sup>Nas palavras de Sarmiento (2007, p.30) “entre as imagens da ‘criança pré-sociológica’ e as imagens da ‘criança sociológica’ a imagem da ‘criança socialmente desenvolvida’ – referente à concepção da infância objeto do processo de socialização – corresponde a uma ‘teorização transaccional’, entre representações tradicionais da infância e a concepção das crianças como seres sociais que integram uma categoria geracional distinta”.

constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Ao falarmos da infância como uma categoria social do tipo geracional discutindo sobre o significado de geração, Sarmiento (2005) pretende entender como acontece o processo de relações entre os sujeitos que fazem parte de um mesmo grupo etário em um determinado tempo histórico. Diante desse contexto o autor indica que a infância

É historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. (SARMENTO, 2005, p.365-366).

Compreender a infância como uma categoria social que apresenta maneiras próprias de agir implica conhecer os modos de interações das crianças e como elas atuam na sociedade da qual fazem parte, concebendo as suas formas de pensar, sentir, agir e de se organizarem no mundo. Isto implica considerar que elas não estão em um mundo separado, pois é nas relações com seus pares e adultos que vão se formando como sujeitos, construindo suas identidades e as “culturas infantis”.

De acordo com Sarmiento (2002), o conceito de “culturas infantis” tem sido utilizado frequentemente pela sociologia da infância como um componente específico da categoria geracional. Por esse conceito compreende-se que culturas infantis são os modos sistematizados de significação do mundo e da ação intencional praticados pelas crianças, e que são distintos dos modos adultos de significação e ação no mundo. Nesse sentido, o autor esclarece que:

[...] as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe de gênero e de proveniência étnica que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente e único dos modos de significação e acção infantil (SARMENTO, 2002 p.4).

Para esse autor, considerar as crianças como atores sociais envolve reconhecer que elas são capazes de produzir simbolicamente e de criar suas significações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. Essas culturas fazem parte do universo de vida das crianças e se destacam pela heterogeneidade, sendo necessário pensar que há uma pluralidade de valores, de crenças e significações das crianças. Então, ao invés de mencionar uma cultura da

infância, Sarmiento e Pinto (1997), argumentam que existe uma pluralidade de sistemas simbólicos, sendo que, por isso, em vez de utilizar o conceito de cultura infantil, deve-se proceder a sua pluralização e falar-se de culturas das crianças, ou culturas infantis.

Sarmiento (2002, p.4) defende que as culturas da infância resultam do processo social de construção da infância e que, portanto, são historicamente construídas. Diante disso o autor aponta que é necessário, recusarmos um pensamento ontogênico das culturas infantis e nos distanciarmos de uma ótica que “[...] naturaliza os modos de percepção, representação e significação do mundo pelas crianças, gerado a partir de características desenvolvimentais específicas [...]”. Para o autor (2002) as culturas infantis carregam as marcas dos tempos, representam a sociedade nas suas diferenças, nas suas categorias e na sua multiplicidade.

Outro autor a se valer do conceito de culturas infantis (ou cultura de pares) foi William Corsaro, que entende “[...] cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. (CORSARO, 2011, p.128).

Assim, em meio aos adultos, as crianças se apropriam da cultura existente, mas também intervêm no cenário, ressignificando o que encontram em diálogo com os seus pares, partilhando suas descobertas e produzindo um conhecimento próprio.

Além da cultura de pares, outro ponto central na discussão teórica de Corsaro é a de “reprodução interpretativa”, em que o autor procura destacar a ação social das crianças no mundo do qual fazem parte.

A maior parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância origina-se do trabalho teórico sobre socialização, que, de acordo com Corsaro (2011, p.19), é a maneira pela qual “[...]as crianças se adaptam e internalizam na sociedade, isto é, [...] a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional”.

O autor defende que uma perspectiva pautada na sociologia da infância pretende entender que a socialização não é um processo no qual a criança recebe informações sobre a sociedade, mas, ao contrário, é “[...] um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (2011, p.31). Assim, é essencial reconhecer que as crianças participam coletivamente da sociedade, negociando, compartilhando e criando cultura com os adultos e com os seus pares.

Nesse contexto, Corsaro (2011) se opõe ao termo socialização propriamente dito, pois, segundo ele, esse tem um sentido individualista e progressista que faz pensar em formação e preparação da criança para o futuro. Por isso, em vez de falar sobre socialização, Corsaro prefere usar o conceito de reprodução interpretativa, pois, de acordo com ele,

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela sua estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p.31-32).

A noção de reprodução interpretativa permite enxergar as crianças como indivíduos ativos que se apropriam de forma criativa do mundo adulto para produzirem suas próprias culturas de pares. Nessa perspectiva, as crianças não são meras receptoras da cultura à qual pertencem; são sujeitos que participam ativamente das culturas oferecidas pelo meio social, resignificando e contribuindo de uma maneira efetiva para a produção de culturas e transformação da sociedade.

De fato, é fundamental ressaltar que, nesses últimos anos, de acordo com o crescimento dos estudos teóricos, a sociologia da infância se constituiu como um campo mais refinado sobre os estudos da infância, contribuindo de uma forma significativa para uma reflexão sobre a presença das crianças na sociedade contemporânea.

No livro *The future of childhood* (2005), Allan Prout faz uma revisão crítica dos seus estudos anteriores sobre a nova sociologia da infância sugerindo que façamos um movimento de retomar o nosso olhar para a infância e a criança através de um diálogo interdisciplinar formando a junção entre diversas ciências, incluído as ciências biológicas e naturais. Esse autor aponta os dualismos que foram sendo organizados dentro da sociologia da infância como “crianças como atores *versus* infância como estrutura social; infância como constructo social *versus* infância como natural; e infância como ser *versus* infância como devir” (PROUT 2010, p.734).

Desse modo, Borba e Lopes (2013) corroboram com a ideia de Prout quando ele defende que

A infância não deveria ser vista nem como natural nem como cultural, mas como uma multiplicidade de naturezas-culturas, uma variedade de híbridos complexos constituídos a partir de materiais heterogêneos e através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e ainda mais. A infância não deve ser vista como um fenômeno unitário, mas como um conjunto múltiplo de

construções que emergem da conexão e desconexão, fusão e separação desses materiais heterogêneos (BORBA; LOPES, 2013, p.40).

Diante de suas contribuições, Prout (2005), defende que a superação do dualismo natureza-cultura só será alcançada através de um diálogo interdisciplinar. Por isso este autor também fez considerações sobre a psicologia crítica, que tem como base pensar as crianças na sua totalidade, sendo elas constituídas pela pluralidade dos meios sociais. Assim, ele destaca a importância das contribuições da perspectiva histórico-cultural, e aponta Vigotski como um importante pensador que destacou o papel da vida social e cultural no desenvolvimento humano. Dessa forma, reforçando o que já foi dito anteriormente, as aprendizagens não podem estar separadas das práticas sociais e culturais que as crianças manifestam, pois o pensamento não está circunscrito a um indivíduo isolado e sim nas relações com o outro e na atividade mediada.

Portanto, mediante essas reflexões, autores da sociologia da infância convergem para a ideia de que a infância, além de ser uma categoria social, é uma construção histórica, social e cultural, e defendem que as crianças são “sujeitos ativos, co-construtores da infância e da sociedade” (TEBET, 2013, p.44). Tal concepção trouxe novos olhares e desdobramentos, permitindo que diversas instituições reconfigurassem seus projetos e propostas educativas, com vistas a uma efetiva participação infantil. (BORBA E LOPES, 2013).

Desse modo, de acordo com a sociologia da infância, para que a participação infantil e algum tipo de protagonismo sejam aceitos e se efetivem como uma realidade social, é necessária uma mudança de pensamento em relação à criança e à infância, superando a ideia de incapacidade das crianças.

Diante das discussões dos autores da sociologia da infância, surgem algumas indagações: por que é tão importante a questão da participação e do protagonismo infantil? Quais seriam os significados desses dois termos no contexto desta investigação? Será que esses dois termos são iguais? Existe um conceito definido de participação e protagonismo infantil, ou serão apenas posições axiológicas?

Diante disso, o próximo tópico dialoga com os conceitos de participação e protagonismo infantil.

### 3.5 Participação infantil e/ou protagonismo infantil?

A palavra participação não é utilizada somente na esfera educacional, ela aparece também em outras áreas de conhecimento, envolvendo variados atores sociais. Por isso ela possui diferentes significados e interpretações. Sendo assim, as formas de participação podem ser compreendidas com bases nos conceitos. Há escalas que classificam esses tipos e níveis para a participação social de uma forma mais geral (BORDENAVE, 1992), e por autores específicos do campo da participação infantil (FERNANDES, 2009; HART, 1992; LANWSDON, 2005).

De acordo com Carvalho (2011), para explicar seu entendimento sobre participação, Bordenave parte do antônimo dessa palavra, ou seja, a não participação, que significa marginalização/marginalidade. Por marginalidade entende-se [...] “ficar de fora de alguma coisa, às margens de um processo sem nele intervir” (BORDENAVE, 1992, p.18). Somente depois de fazer uma discussão sobre o contrário da palavra é que o autor discute sobre o seu significado. Utilizando a etimologia da palavra, ele define que “[...]participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte” (BORDENAVE, 1992, p.22). Entretanto, Bordenave salienta que as palavras que aparecem em tal definição não são iguais, ou seja, existem níveis de participação, podendo ser caracterizadas como participação passiva ou participação ativa.

Outro exemplo de níveis de participação é destacado pela escada de participação que surgiu através dos estudos pioneiros sobre participação infantil proposto por Roger Hart (1992), no qual ele descreve dois momentos: o da não participação e o da participação infantil, especificando níveis diferentes na relação entre adultos e crianças. As três primeiras categorias estão relacionadas ao da não participação e incluem a “manipulação”, “decoração” e “tokenismo (envolvimento simbólico)”. As cinco categorias restantes reúnem os elementos de participação que revelam que as crianças já estariam participando de eventos de maneira consentida, entendendo o significado de sua participação.

No entanto, há críticas sobre essa escada de participação proposta por Hart. Autores como Tisdall e Rizzini (2012), por exemplo, apontam que esse modelo de Hart desconsidera a existência de diferentes formas de participação dentro de uma mesma iniciativa, pois ele estuda a participação em uma perspectiva individual e evolutiva.

Desse modo, é importante pensar a ideia de participação infantil de maneira relacional, considerando que os contextos e cenários podem se modificar através da relação com o outro, possibilitando múltiplas formas de participação.

Apesar dessas controvérsias, o crescimento de teorias que reconhecem as crianças como atores sociais têm provocado discussões sobre a participação e o protagonismo infantil (AGOSTINHO, 2016; CUSSIÁNOVISH, 2005; GAITÁN, 1998; PIRES E BRANCO, 2007; TOMÁS, 2007; TREVISAN, 2012).

Sobre o termo participação infantil, Pires e Branco (2007) apontam que seu significado é atravessado pelo termo protagonismo. Segundo esses autores, de acordo com a revisão bibliográfica feita por Ferretti, Zibas e Tarduce (2004), essas duas expressões apresentam uma posição polissêmica e nem mesmo a diferenciação entre esses dois termos ficou clara, podendo ter diferentes interpretações e até serem usados como sinônimos. De acordo com Pires e Branco (2007, p.313), participação e protagonismo infantil configuram-se como os principais elementos semânticos para explicar “[...] a ação social e a preparação para esse tipo de ação”.

No âmbito dos estudos sociológicos, as restrições e polêmicas mais comuns à utilização da expressão protagonismo se devem a razões de ordem política, uma vez que o uso da palavra participação sugere uma “[...] abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular” (FERRETTI, ZIBAS e TARTUCE, 2004, p.414). Os autores ressaltam que existe uma maior facilidade de entendimento do uso da expressão participação no emprego com as crianças, tanto para o uso por elas próprias, quanto pela facilidade em explicar o que é participação enquanto envolvimento em processos decisórios para transformações na sociedade.

Nesse sentido, a participação permanece um ponto central de exercício da cidadania, uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas sobretudo à possibilidade de fazer parte do coletivo, com oportunidade de ter diferentes pontos de vista.

A respeito de uma posição bastante difundida sobre a participação infantil a encontramos como o direito de as crianças expressarem suas ideias, pensamentos e opiniões, capazes de incentivar ações e decisões no meio social do qual fazem parte. (AGOSTINHO, 2016; TOMÁS, 2007; TREVISAN, 2012).

De acordo com Tomás (2007), quando falamos em uma participação ativa, é necessário considerar as crianças como atores sociais que possuem interesses, competências e necessidades, conhecendo-as em suas dimensões culturais, sociais, econômicas, promovendo possibilidades para que as crianças exerçam uma ação social importante.

Já para Trevisan (2012) é necessário promover experiências que permitam o reconhecimento da cidadania da infância enquanto coletivo, permitindo assim, que essas experiências sejam significativas tanto para as crianças quanto para os adultos. Essa autora

aponta que, mesmo que não ocorra a participação das crianças a todo momento, e que elas encontrem dificuldades na tomada de decisões, é importante criar instrumentos com diferentes estratégias que correspondam a seus desejos e expectativas para que elas sintam que suas vozes foram ouvidas.

Para Agostinho (2016), uma participação significativa acontece quando é praticada na relação social, isto é, só ocorre na relação com o outro. Sendo assim, é fundamental que os espaços educativos assim como os sistemas que os apoiam, compreendam a democracia como um fato relacional criado pelos participantes, considerando que a participação é um processo que envolve interação, expressão de ideias e pensamentos, opiniões, negociações e escolhas em que o outro estará sempre incluído.

Diante dessas considerações sobre participação, podemos pensar sobre o conceito de protagonismo, pois de acordo com alguns autores (CUSSIÁNOVISH, 2005; GAITÁN, 1998; SIQUEIRA, 2011), ele constitui o enfoque privilegiado para enriquecer a participação infantil pois contribui para que o pensamento, a voz e as ações das crianças sejam consideradas como importantes no processo de compreensão e conhecimento do mundo, partindo da concepção de que as crianças são atores sociais competentes para a interpretação da realidade social e cultural.

Gaitán (1998) aponta que quando falamos de protagonismo infantil, devemos considerar que as crianças desempenham o papel principal e determinante no seu desenvolvimento. Mas, papel principal não exclui a mediação do adulto, uma vez que o protagonismo se constitui na relação com o outro.

Um outro autor que pensa o protagonismo nesta relação dialógica é Cussianovish (2005). Para o autor, o protagonismo é um aspecto fundamental no contexto educativo, pois ele resgata a centralidade do ser humano, permitindo reconhecer a importância das relações sociais nas experiências coletivas e individuais.

De acordo com o entendimento de Siqueira (2011), o termo protagonismo faz parte de um processo social e tem sido usado para afirmar a participação das crianças no mundo, considerando não só as suas vozes e ações, mas também a expressão infantil.

Diante dos argumentos desses autores, podemos então considerar que o protagonismo é um tipo de participação, pois de acordo com Oliveira (2015, p.6), “[...] pode haver participação sem protagonismo mais é impossível haver protagonismo sem participação”. Uma vez que a participação pode assumir várias formas, nem toda a participação infantil é ativa, autoral ou social, tem objetivos, sentido ou é construtiva.

Dentre os vários conceitos apresentados para se compreender o poder de ação e criação das crianças, o protagonismo infantil é um tema que tem sido bastante discutido principalmente no campo da educação. Entretanto, Lopes e Mello (2017, p.33-34), destacam que

Temos disponíveis para nossas ações e estudos, um conjunto de conceitos que a nosso ver se referem ao protagonismo infantil, que é nossa perspectiva em relação às crianças e seus processos. [...]Os conceitos desenvolvidos, a nosso ver, respondem parcialmente às demandas de estudos, e precisam ser problematizados (LOPES; MELLO, 2017, p. 33-4).

Reflexões diversas não faltaram nesses anos, muitas questões surgiram, os próprios autores da sociologia da infância questionaram suas afirmações, conforme vimos anteriormente na fala de Prout (2010).

O termo protagonismo teve muita força nestes últimos anos, sua origem vem do termo inglês *agency*, e a educação brasileira foi a que mais se apropriou desse termo. A palavra *agency*, ou, na sua tradução, agência, é a possibilidade de ação social da criança e vem sendo usada em vários campos do conhecimento. Na sociologia da infância o termo é usado para configurar a capacidade das crianças de organizarem de forma autônoma suas ações nos grupos de pares, bem como nas relações que estabelecem com as ordens sociais instituídas (BORBA, 2007).

Esta investigação priorizou o termo protagonismo infantil, em função de ele estar relacionado com a participação autoral da criança, ou seja, com o poder de criação e a capacidade infantil para agir, questionar, propor e atuar efetivamente no meio em que está inserida. Mas o conceito de protagonismo não está estabilizado no tempo e no espaço, ele vem sendo tensionado e se transformando. Por isso, ele não é um conceito acabado.

Deste modo, como é possível compreender este protagonismo quando se trata de crianças bem pequenas? Só ocorre protagonismo quando as crianças falam? Entretanto, crianças de três anos ainda não têm a linguagem verbal tão desenvolvida como uma criança de quatro e cinco anos. Podemos começar pensando então que o protagonismo não emerge somente das narrativas infantis e sim de outras linguagens da infância. Por isso, mesmo a roda de conversa sendo uma prática produtora de linguagem, ela não se faz presente somente através das falas das crianças, mas sim, através das múltiplas linguagens (gestual, corporal, plástica e etc) que elas utilizam para se expressar. Desse modo, se consideramos as diferentes linguagens podemos dizer que o silêncio também pode ser um portador de protagonismo.

Desta feita, o objeto de investigação aqui apresentado - o protagonismo infantil – baseia-se na compreensão de uma relação adulto-criança que considere uma escuta profunda às diferentes linguagens das crianças. Nesse sentido ouvir o que as crianças têm a dizer implica em aceitar o que elas “falam” através de seus sentidos, gestos, feições, posturas, olhares e silêncios, enfim, tudo o que a criança expressa através do seu corpo.

O protagonismo das crianças se manifesta através de uma dimensão dialógica e relacional, por isso este trabalho lança um olhar aos sujeitos que aparecem nesse movimento dialógico e nos sentidos que predominam nesse movimento.

O que se considera, nessa pesquisa, como protagonismo se fundamenta na concepção de criança como sujeito ativo e autoral, que ao mesmo tempo que é construído na relação com o outro, se constrói e reconstrói o mundo para se apropriar dele. Considerar as crianças protagonistas desta pesquisa significa considerá-las como sujeitos que atuam ativamente no processo educativo e investigativo.

Portanto, diante de toda a discussão e para efeito desta investigação, esse grupo de autores apresentados se aproxima mais do conceito de protagonismo aqui utilizado. Por isso assumo, nesta pesquisa, que o protagonismo das crianças bem pequenas, especificamente as de três anos, não se manifesta somente nos diálogos verbais, mas principalmente nas expressões corporais das crianças. Nesta perspectiva, o protagonismo que tem essa dimensão relacional e dialógica, extrapolando a questão da participação oral, é uma participação autoral que contempla as várias linguagens, como forma de manifestação das crianças.

Para Agostinho (2010), o direito das crianças de participarem ativamente nos espaços educativos é fundamental para o reconhecimento de sua competência social. Desse modo os adultos são responsáveis pela organização dos tempos e espaços nas práticas pedagógicas. A autora defende que

Um processo de participação, baseado em um conceito de crianças como sujeitos participantes, implica, portanto, que os adultos devem ser capazes de ouvir, de modo que cada criança sinta que a sua experiência tem valor. Ao fazer isso, lançam-se, entre as crianças, as bases para uma consciência crescente, quanto ao fato de que as suas experiências e pontos de vista são dignos de atenção, mesmo quando elas podem ser diferentes das dos outros (2010, p.109).

A participação ativa e autoral da criança vai sendo construída com o tempo, por isso é necessário um exercício de observação e escuta sensíveis para serem percebidas as diferentes formas como as crianças expressam seus pensamentos.

Entretanto, defender a participação ativa e autoral das crianças não é estar contra os adultos e nem desconsiderar e invalidar os seus papéis no processo de cuidar e educar as crianças. Mas é

perceber o adulto como um mediador fundamental na promoção e garantia dos direitos das crianças, defendendo as relações entre adultos e crianças mais respeitadas, coparticipativas e ética (FERREIRA e ROCHA, 2010).

Borba (2008) defende que é no encontro de todas as “vozes” que estão presentes na educação infantil que existe a possibilidade de (re) criar novos desdobramentos sobre o cotidiano infantil indicando que,

Se partimos da compreensão da criança como ator social, não há lugar para práticas educativas em que o professor fala e as crianças escutam; o professor manda e as crianças obedecem; o professor interpreta e as crianças concordam; o professor dá a direção e as crianças seguem; o professor impõe os tempos e espaços de rotina e as crianças se adaptam...também não há lugar para as práticas que subordinam o trabalho às vontades das crianças (ou restringem) as experiências educacionais a seu universo educacional. [...] O professor é muito importante, pois ocupa um papel preponderante na mediação das relações das crianças com a natureza e com a cultura. [...] Garantir a participação das crianças não significa o apagamento do professor, mas sim a ressignificação de seu papel como mediador e co-construtor que inclui a criança como sujeito, autor e ator competente (BORBA, 2008, p.83-84).

Nesse sentido, uma verdadeira participação acontece através de responsabilidades compartilhadas entre adultos e crianças nas quais ambos poderão assumir responsabilidades diferentes, mas, nem por isso, menos importantes. Isso possibilita relações mais respeitadas e dialógicas entre crianças e adultos, abrindo espaço para que o protagonismo infantil possa ser evidenciado, e seja um aspecto habitual no cotidiano educativo.

Desse modo, acredito que as discussões apresentadas neste capítulo se mostraram fundamentais para a presente pesquisa, uma vez que possibilitaram reflexões sobre as crianças, seus desejos, conhecimentos e pontos de vistas. Outras discussões a respeito do trabalho sobre o protagonismo nas rodas de conversa serão apresentadas no próximo capítulo, que discorrerá sobre a metodologia de pesquisa com crianças.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ENCONTROS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

[...] Henrique chega até a mim e pergunta o que estou fazendo, digo que estou escrevendo o que eles falam. Ele me abraça e fica enroscado em minha perna. Inaugurávamos ali a pesquisa. (Nota de campo – 02/08 2018).

Uma investigação que propõe refletir sobre as possibilidades de autoria da criança enquanto sujeito ativo através da roda de conversa requer uma escolha metodológica que privilegie movimentos de interação e encontro com o Outro e o meio social, proporcionando abertura para uma escuta atenta e acolhedora do adulto frente ao que as crianças possam revelar. Sendo assim, este capítulo pretende narrar o caminho metodológico adotado para a realização desta pesquisa.

Como pesquisadora-professora, acredito em um processo dialógico entre teoria e prática, como nos indica Tezani (2004, p. 2):

Pesquisar é filosofia, no sentido de apreciar a sabedoria, levando a indagações e questionamentos, envolvendo a capacidade de criação, elaboração, unindo teoria e prática, e proporcionando o aprender a aprender e o diálogo com a realidade. Com esta proposta, a pesquisa é considerada primordial ao processo educativo e à construção do conhecimento.

Desse modo, a metodologia não deve estar distanciada da teoria, nem do objeto de pesquisa. Vigotski (1991) afirma que deve haver uma ligação entre o método escolhido pelo pesquisador e o seu posicionamento teórico. Assim, “[...]a teoria não é algo sagrado, intocável, mas um instrumento do pensamento que orienta novas perguntas e conduz o desenvolvimento de novas ideias” (FREITAS et al, 2012, p.41). Dessa forma o pesquisador articula a teoria de uma maneira pessoal e criativa com o que tem a intenção de investigar.

O método é fundamental e sustenta todo o processo de pesquisa, ele é “[...] pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VIGOTSKI, 1991, p. 74). Isso não significa, entretanto, que a metodologia não possa passar por mudanças durante o processo investigativo, pois não há uma visão da realidade observada, bem como dos sujeitos participantes desta pesquisa, como algo pronto e acabado, mas um contínuo processo de (re)criação com várias interpretações com atribuição de sentidos, com vivacidades e devires. Diante dessa perspectiva, Vigotski (2002) aponta que,

Somos dialéticos; não pensamos que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta; se nesse caminho houve zigzagues, retrocessos, voltas, então compreendemos seu sentido histórico e o

consideramos como elos necessários na nossa corrente, como etapas inevitáveis no nosso caminho. (VIGOTSKI, 2002 apud PRESTES, 2010, p.35).

De acordo com Vigotski (2002), o mundo está em mudança constante e o materialismo histórico dialético cria novas possibilidades de investigação, sendo que os fenômenos devem ser estudados em seu processo de mudança, portanto, em sua historicidade. Em consonância com a perspectiva teórica adotada e para atingir o objetivo desta pesquisa, que é compreender como o protagonismo infantil se manifesta nas rodas de conversa em um agrupamento de crianças de três anos de idade, foi adotada a abordagem qualitativa.

Diferente da pesquisa quantitativa – em que se procura seguir com precisão um plano já determinado, tentando listar e medir acontecimentos, a pesquisa qualitativa busca o entendimento de um acontecimento a partir de seus significados, da produção humana, das relações e interações, da intencionalidade de captarmos o real, o cotidiano, ou seja, um mundo de significados nos quais estão estabelecidos crenças, valores e atitudes como parte da realidade social (MINAYO, 2002).

A perspectiva histórico-cultural tenta superar os reducionismos do pensamento empirista e do idealista. Dessa forma, a observação dos fenômenos humanos não acontece de maneira decisiva, mas como acontecimentos que estão em um movimento contínuo de desenvolvimento e transformação. Conforme esses fundamentos, a abordagem histórico-cultural aponta outros caminhos para produzir saberes na área das ciências humanas. Freitas (2003, p. 26) salienta que

Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento.

De acordo com essa concepção, a preocupação é estudar o indivíduo em sua totalidade, levando em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas, articulando dialeticamente os fatores externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade da qual faz parte.

Afirmando que o conhecimento é sempre construído através das interações entre os sujeitos, Vigotski (PRESTES, 2012) se apoia nessa atitude de pesquisa, pois para ele, produzir conhecimento a partir de uma investigação é compreender a aprendizagem como processo social compartilhado e que promove desenvolvimento.

De acordo com Freitas (2002, p.25), essa questão metodológica de Vigotski está ligada a toda sua teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos e aponta que

Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, Vygotsky também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro.

Assim, o pesquisador faz parte da própria situação de investigação, sendo a sua neutralidade impossível; sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Portanto, não é só o pesquisado que tem oportunidade de refletir e ressignificar-se durante o movimento de pesquisa, o pesquisador também está em processo de aprendizagem, de transformações.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a pesquisa qualitativa oferece possibilidades para compreendermos os fenômenos humanos, explicando como ocorrem as relações e interações do homem com o mundo, entre os sujeitos e desses com o objeto na construção de saberes.

A investigação qualitativa possui características que lhe são próprias. Uma delas diz respeito à fonte direta de dados, pois as ações e relações humanas são bem mais compreendidas quando observadas em seu ambiente natural, ou seja, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Outro ponto é que a pesquisa qualitativa é descritiva, ainda, segundo os autores, “os dados recolhidos são em forma de palavras, imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Portanto, os pesquisadores que elegem a abordagem qualitativa “se interessam mais pelo processo de pesquisa do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nesta pesquisa, dentre os procedimentos possíveis de trabalho com a abordagem qualitativa, foi eleito o estudo de caso. André (2005) aponta que o estudo de caso pode ser considerado uma estratégia eficaz na compreensão dos sentidos e dos contextos em que a problemática se insere. Um aspecto importante de estudo de caso que essa autora aponta é a especificidade do conhecimento, isto é, um conhecimento gerado através de um estudo de caso pode ser mais concreto e contextualizado, diferente do conhecimento abstrato e formal vindo de outros tipos de pesquisa.

André (2005) salienta que o estudo de caso é uma maneira particular de estudo que se destaca por atender a quatro características fundamentais: particularidade, descrição, heurística e indução.

A primeira característica, particularidade, diz respeito ao fato de que o estudo de caso destaca uma situação particular, sendo adequado para investigar um acontecimento contemporâneo que está acontecendo em uma situação da vida real.

A descrição é a segunda característica, e significa o detalhamento completo e literal do fenômeno estudado, interpretando o sentido dos dados em relação às normas e aos costumes culturais, bem como aos valores e atitudes da comunidade.

A terceira característica, heurística, refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina o entendimento do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo revelar a descoberta de novos outros significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido.

A última característica, indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. De acordo com André (2005), esta característica se refere ao objetivo do estudo de caso, que é a descoberta de novas relações, de conceitos, de compreensão, mais do que verificação de hipótese pré-definida. Diante dessas características, podemos compreender que o estudo de caso exige o estudo da particularidade de um cenário singular para compreender a sua ação dentro de um contexto específico.

Todas essas características possibilitam compreender as manifestações do protagonismo infantil nas rodas de conversa, pois permitem perceber a interpretação dos sentidos que os sujeitos produzem na RC, além das possibilidades da manifestação de diferentes linguagens expressadas pelas crianças favorecendo interações e experiências de aprendizagens.

Desse modo, esse movimento de estudo favoreceu o contato com o contexto educativo, possibilitando um olhar atento ao cotidiano e à ação das crianças e da professora participantes da pesquisa.

Entendendo que pesquisar é um processo dinâmico de interlocução e produção de sentidos, a atividade de pesquisa pode ser considerada como um acontecimento que propõe uma relação dialógica entre os sujeitos, em que o conhecimento precisa fazer sentido para aqueles que o produzem e para aqueles que se relacionam com ele (PEREIRA 2012).

Os sentidos são produto de sujeitos que se colocam em diálogo uns com os outros e com o mundo, e é através da relação com o outro que o ser humano entrelaça sua rede de sentidos e significados. De acordo com Freitas (2003, p. 29), “considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade

de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa”.

Neste trabalho, as crianças também são sujeitos investigados; por isso, a experiência da pesquisa é diferente daquela vivida com outros interlocutores, temas ou conceitos (PEREIRA, 2012). Quando assumimos fazer pesquisa com crianças, compreendemos que é fundamental considerá-las como sujeitos de direitos, produtoras de linguagem, história e cultura, entendendo que elas também possuem capacidades de agir no mundo social, construindo interpretações e intervenções singulares.

As crianças nos dizem que elas também querem a autoria da pesquisa, e apoiarmos sua autoria é rompermos com o modo tranquilizador de se pesquisar com as crianças, é nos colocarmos em perigo, é irmos além do que já foi pensado sobre o que dizem, fazem e nos ensinam as crianças. Ao investigar com crianças, alteramos as rotas, tecemos novos caminhos, atravessamos tormentas e calmarias e nos reinventamos como pesquisadores. (DORNELLES e FERNANDES, 2015).

Assim, fazer pesquisa com crianças implica uma concepção de investigação que coloca em discussão o “lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem” (PEREIRA, 2012, p.63). Mais do que considerar as crianças como interlocutoras no trabalho de campo, importa refletir sobre os lugares de alteridade que são construídos por adultos/pesquisadores e crianças durante todo o processo de pesquisa.

Como aponta Amorim, “sem o reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa” (AMORIM, 2004, p. 29).

Desse modo, o movimento de realizar pesquisas com crianças é marcado nas relações de alteridade entre adultos e crianças, e é na novidade desse encontro que se torna possível reunir o conhecido e o desconhecido, a razão e a emoção, a realidade e a fantasia. Nesse movimento, o pesquisador se forma, pois é no encontro com o outro e nas relações de alteridade instituídas com as crianças e adultos que o pesquisador aprende sobre si mesmo, compartilhando sensações, (re)interpretando os acontecimentos e modificando o mundo.

A relação de alteridade entre adultos e crianças é constitutiva da vida social e se transforma de acordo com as instâncias em que por eles é vivenciada. Em cada uma das diferentes instâncias (escola, família, cidade ciência, etc) adultos e crianças ocupam distintos lugares de alteridade criados a partir de diversas concepções e expectativas sociais (PEREIRA, 2012). Investigar os cenários sociais e culturais em que a experiência da infância

se constitui é fazer pesquisa com crianças. No contexto desta dissertação, a pesquisa foi realizada com as crianças e com a professora e foi desenvolvida em uma dada esfera social, a creche.

No próximo tópico será contextualizado o campo onde se desenvolveu a presente investigação.

#### **4.1 Os primeiros olhares sobre o campo**

Como mencionado anteriormente, o ambiente da creche era novo para mim, seria um desafio, pois minha experiência, até então, ocorrera, em escolas de educação infantil que atendiam crianças entre quatro e cinco anos de idade. Apesar das discussões que aconteciam nos encontros do GRUPAI, ainda não conhecia diretamente a rotina das creches públicas conveniadas com a Prefeitura de Juiz de Fora<sup>20</sup>. Por isso resolvi visitar duas creches do município, para entender um pouco sobre como eram esses espaços, os tempos e rotinas. Depois das visitas, optei em realizar a investigação na creche Arco-Íris<sup>21</sup>. A escolha por esta instituição deveu-se à disponibilidade, por parte da creche, em receber a pesquisa e pelo fato do Grupai já ter desenvolvido estudos<sup>22</sup> nessa creche.

Marquei uma conversa com a coordenadora pedagógica da creche e, junto com a minha orientadora, apresentamos o projeto de pesquisa. (APÊNDICE A). Inicialmente, tinha a intenção de fazer a pesquisa em todas as turmas de crianças de três anos, por isso combinamos que eu faria um estudo exploratório nessas turmas por um período de um mês. Como eram três turmas nessa faixa etária, eu ficaria uma vez por semana em cada sala. A coordenadora me apresentou às professoras das turmas de três anos e disse que eu estava lá para conhecer um pouco mais sobre a rotina das crianças nesta faixa etária. As professoras aceitaram que eu fizesse a observação e as acompanhasse neste período exploratório. Então foi combinado com as professoras que eu começaria as observações na semana seguinte. A coordenadora ficou de lembrar às professoras o dia da semana em que eu ficaria em cada turma. Começamos o estudo exploratório em junho de 2018 e é sobre ele que discorro no tópico a seguir.

---

<sup>20</sup>No município de Juiz de Fora não existe creche pública, isto é, todas as creches são conveniadas com a prefeitura de Juiz de Fora.

<sup>21</sup>O nome da creche é fictício e foi escolhido por mim.

<sup>22</sup>Foi nesta creche que a orientadora desta pesquisa começou os estudos com creche na cidade de Juiz de Fora e orientou o trabalho de dissertação de Mestrado de Letícia Souza Duque sobre a temática “O binômio cuidar-educar em uma creche pública do município de Juiz de Fora”.

## 4.2 Trilhando os caminhos da pesquisa: a realização do estudo exploratório

A minha inserção no campo como pesquisadora foi marcada pelo meu olhar inquieto a perguntar: o que será que vou encontrar? A minha intenção, além de conhecer a rotina da creche, era compreender como as professoras organizavam as rodas de conversa e como as crianças participavam nesse espaço. Mas durante este período muitas outras situações permitiram que o meu olhar de professora pesquisadora passeasse por diferentes cenários buscando a minha compreensão dos acontecimentos que se instauravam neste espaço coletivo de educação infantil.

No primeiro dia do estudo exploratório, cheguei à creche como combinado. A coordenadora não estava presente porque havia ido numa reunião na Secretaria Municipal de Educação. Era hora do café da manhã das crianças, elas estavam no refeitório junto com a professora. Fui então logo me direcionando para a turma “3 B” que faria parte das primeiras observações. A professora disse que não sabia que ficaria naquele dia junto com ela. Perguntei se havia problema em ficar ou se ela gostaria que eu voltasse um outro dia. No início ela não se mostrou receptiva, ficou um tempo pensativa, mas disse que eu poderia ficar. Fomos para a sala de atividades, no início percebi que a professora estava incomodada com a minha presença por causa do seu olhar desconfiado sobre mim. Segue um trecho do diário de campo sobre este dia de observação:

As crianças me olhavam surpresas, algumas sorriam, outras queriam ficar perto de mim. A professora me apresentou para elas e logo foi distribuindo brinquedos para o grupo. Aos poucos tentei me aproximar da professora, dizendo que era professora da pré-escola e estava lá para conhecer um pouco mais sobre o cotidiano da creche, disse que não iria ficar acompanhando-a o tempo todo, pois iria passar pelas outras turmas também. Depois disso, ela expressou um certo alívio demonstrando estar mais calma e receptiva, foi quando me mostrou um trabalho que tinha feito com as crianças no dia anterior, a dobradura do livro “O jornal”. Após uma breve conversa sobre o trabalho que desenvolvia com a turma, a professora comentou que como passava a maioria do seu tempo na creche, não conseguia preparar as atividades como gostaria porque como a rotina era muito pesada, ela saía de lá muito cansada. Nesse momento ela olha a hora no relógio e chama as crianças pra fazerem uma roda e cantarem as músicas do dia. (Nota de campo -12/06/2018).

Na semana seguinte voltei novamente à creche, desta vez para ficar na turma “3C”. Quando cheguei, a professora já estava à minha espera, sentada na roda de conversa com as crianças.

A professora me apresentou para as crianças e foi logo me dizendo que a roda de conversa seria rápida pois as crianças iriam ensaiar para a festa junina. Conversando com a professora sobre o trabalho com as crianças, perguntei se fazia a roda de conversa todos os dias, ela disse que sim, mas que às vezes só dava tempo de cantar e falar sobre os cartazes de rotina (como está o tempo, ajudantes do dia, etc.) pois, como todas as crianças dos grupos de três anos faziam o repouso naquela sala depois do almoço, ela tinha que parar com as atividades para a ajudante de serviços gerais preparar a sala para o descanso das crianças. Ela aproveitou a nossa conversa e pontuou que o trabalho com as crianças da creche era muito desgastante, ela estava muito cansada, pois achava que a situação da creche nunca havia de melhorar, dizendo que estava sem esperança em continuar e que no próximo ano iria pegar contrato em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora.

(...)

As crianças pedem para cantar músicas de suas preferências como “pintinho amarelinho”, “o sapo não lava o pé” e “borboletinha”, logo em seguida as crianças das outras turmas chegam para o ensaio da festa junina. (Nota de campo - 19 /06/2018).

Já nas primeiras semanas de observação comecei a perceber que não seria tão fácil convencer as professoras de participarem da minha pesquisa de mestrado. As professoras das turmas que tinha observado diziam estar cansadas da intensa rotina diária e da falta de valorização, questionando sobre a condição de ser professoras de creche.

Mas ainda faltava a observação na turma “3 A”. Conhecia a professora dessa turma somente através dos encontros das crianças no parque. Mas não esqueço o dia em que ela se aproximou de mim, simpática e sorridente, e se apresentou. Conversando um pouco sobre alguns assuntos envolvendo as crianças, ela fez o seguinte comentário: “Aqui as famílias pensam que nós somos tomadoras de conta. Acho que toda professora deveria passar pela creche antes de ir para a escola”. A fala desta professora aumentou as minhas inquietações a respeito do lugar de alteridade em que as professoras e crianças ocupavam na creche e na escola. Será que ser professora de creche é diferente de ser professora de escola?

As semanas foram passando, as férias de julho chegaram e a observação na turma “3 A” ficou para a primeira semana de agosto. Quando cheguei na creche, a orientadora me acompanhou até a turma “3 A”. Embora não estivesse me esperando, a professora me recebeu muito bem, assim como as crianças:

A professora me apresentou para as crianças dizendo que eu iria participar da roda de conversa junto com elas. As crianças pareciam estar alegres com a minha presença fazendo questão de mostrarem as músicas que sabiam cantar. Depois de cantarem músicas que envolviam animais e higiene, a professora contou a história “Quem quer brincar de pique-esconde?” As crianças, ainda sentadas no chão da sala de atividades, registraram a história através de desenhos. A professora no meio da roda pedia para cada um falar sobre o seu desenho. As crianças se mostravam animadas em dizer sobre os

desenhos, todas queriam participar e contar o que haviam desenhado. (Nota de campo - 02 /08/2018.)

Nesse momento, a professora escuta o que as crianças dizem e depois comenta sobre as falas das crianças. Logo depois da atividade, sinto-me à vontade com a professora para perguntar se ela gostaria de participar da minha pesquisa de mestrado. No início ela se mostrou surpresa, pois nunca havia sido sujeito de pesquisa, além de não saber se iria levar a profissão de professora adiante, pois estava fazendo graduação em Serviço Social e gostaria de trabalhar na área de inclusão. Mas logo concordou em participar dizendo que essa investigação poderia contribuir para a sua formação.

A observação na sala da professora da turma “3 A” - que aqui irei chamar de professora Sônia<sup>23</sup> - mudou os rumos da minha pesquisa, pois antes de iniciar a minha entrada no campo, tinha a ideia de fazer a pesquisa envolvendo todas as turmas de três anos; porém, o estudo exploratório ajudou-me a enveredar por outro caminho que foi de realizar a pesquisa somente na turma “3 A”. Penso que o acolhimento e o interesse da referida professora também influenciaram minha decisão.

O estudo exploratório também possibilitou-me uma melhor compreensão sobre minha pesquisa e meus questionamentos, e me ajudou a refletir sobre a metodologia a ser utilizada na pesquisa com crianças, já que cada método tem suas potencialidades e possibilidades, que necessitam estar em diálogo com os objetivos, com o referencial teórico e com os sujeitos pesquisados.

#### **4.3 Pesquisa de campo: descobertas e desafios**

Após decidir em qual turma ficaria e com o aceite da professora Sônia, conversamos novamente com a coordenadora pedagógica para acertar como seria o desenvolvimento da pesquisa. Ela informou que para realizarmos o estudo na creche era necessário ter a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME). Diante disso, protocolamos o projeto de pesquisa na SME e aguardamos a avaliação e a autorização do mesmo pelo setor responsável. Depois da aprovação do projeto e autorização para a realização da pesquisa na creche, precisávamos também da autorização das famílias para a participação das crianças na pesquisa, então marcamos uma reunião para fazermos uma breve apresentação do projeto e explicar sobre Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B).

---

<sup>23</sup> Para manter a sua privacidade, o nome da professora da turma “3 A” é fictício.

É importante ressaltar que as famílias tiveram a liberdade de recusar a participação da criança ou recusar que a mesma continuasse participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso acarretasse qualquer prejuízo aos participantes. Solicitamos que a leitura fosse feita em casa, para posterior devolução devidamente assinado. Após algum tempo, os documentos foram devolvidos com a assinatura das famílias permitindo a participação das crianças na investigação.

Entretanto, eu acreditava que era preciso ir além do consentimento esclarecido das famílias. Foi quando me lembrei da fala do Henrique logo no início da minha inserção no campo que inaugurou a abertura deste capítulo, e que despertou em mim uma questão fundamental: Se considerava as crianças como sujeitos da pesquisa, capazes de contribuir de forma inovadora para a investigação, precisava também considerar o consentimento da criança, sendo necessário, portanto, consultá-las se concordavam em participar das atividades de pesquisa, pois quando se trata de pesquisa com crianças, é preciso estimar sim a proteção e o cuidado, mas também colocá-las como potentes na sua relação com o mundo.

Para Delgado e Müller (2008), quando passamos a enxergar as crianças como atores sociais, capazes de produzir cultura e conhecimento, e como companheiras de pesquisa que falam, conversam e dão opiniões sobre o que acontece ao seu redor, elas têm todo o direito de serem consultadas sobre a sua participação nas pesquisas científicas, pois caso contrário as estaríamos desrespeitando.

Entretanto, reconhecer o lugar singular que a criança ocupa na pesquisa não significa conceder a ela uma autonomia principal, nem atribuir-lhe uma autoridade na condução dos caminhos da pesquisa. Significa perceber que o pesquisador, quando propõe uma pesquisa com crianças, está trazendo um compromisso que só pode ser sustentado por ele e pelas crianças. “[...] Por isso, a concordância primeira de participação precisa ser a da criança – porque do lugar que ela ocupa na pesquisa, ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela (PEREIRA, 2012, p.80). Mas é necessário salientar que adultos e crianças estão em uma posição distinta em relação ao convite e aceite de participação na pesquisa, pois o diálogo que se instaura entre adultos tem um traço mais racional, ao passo que na negociação com as crianças esse diálogo confere ao pesquisador uma perspectiva mais lúdica (PEREIRA, 2012). Mas como se fazer entender pelas crianças bem pequenas?

Entendendo que o consentimento das crianças envolve criação de vínculos, a confiança que pode se expressar através de um olhar, de um gesto ou de outras linguagens da infância, o processo de aceitação entre as crianças e eu, pesquisadora, não se instaurou da mesma forma e nem ao mesmo tempo com todas elas. Ele foi se formando individualmente e de formas diversas, como mostro neste trecho abaixo:

As crianças estavam à minha espera, elas sabiam que teriam uma visita na sala. Quando cheguei algumas ficaram eufóricas, outras me puxavam pela mão querendo que sentasse perto delas, mas também havia aquelas que estavam muito desconfiadas me olhando sem dizer uma só palavra. A professora pediu que elas fizessem uma roda para que eu pudesse me apresentar. Disse o meu nome e elas me fizeram algumas perguntas, se eu tinha filho, se era casada e o que gostava de comer. Malu me pergunta o que vou fazer com eles. Digo que tenho vontade de saber o que fazem na rodinha e se me deixariam descobrir. Malu, Henrique e Ana Beatriz respondem que sim e se mostram animados, aproveito e pergunto se posso filmar e tirar fotos dos momentos que passarmos juntos, Daniel levanta da roda empolgado e bate palmas. Ezequiel aponta para o tripé perguntando o que é. Mostro para elas a filmadora com o tripé e o celular. Henrique olha para mim e diz: Tia, tira uma foto! (Nota de campo - 17/10/2018).

Percebi, através da fala e de movimentos corporais, um envolvimento inicial de algumas crianças, mas sabia que as crianças que estavam me observando desconfiadas também buscavam sentidos para a minha presença naquele contexto. Aos poucos aquelas crianças passaram a me receber com beijos e faziam questão que eu me sentasse perto delas na roda, ou, então, vinham ao meu encontro me mostrar os desenhos que estavam pendurados no varal de atividades e também pedir para que eu contasse histórias no cantinho de leitura. Foi a partir desses gestos de afetos e segurança que percebi que eu fora aceita pelo grupo.

Uma outra questão que me inquietava estava relacionada aos nomes verdadeiros das crianças. A princípio tinha o propósito de seguir as regras TCLE assinado pelas famílias, que diz que “todos os cuidados serão tomados para preservar possíveis identificações da criança com técnicas de anonimato”, mas considerando a temática dessa pesquisa, pensar a possibilidade de utilizar os nomes próprios das crianças revela um olhar sensível para as crianças como sujeitos de direitos e que são partícipes de todo o processo de pesquisa. Porém, quando terminei a pesquisa de campo e não estava mais na creche, me dei conta que nas autorizações assinadas pelas famílias não constava o consentimento delas sobre o uso de imagens e do nome real das crianças. Então procurei novamente as famílias e pedi que elas assinassem um novo termo de consentimento que explicava sobre o uso dos nomes reais, imagens e material coletado e esclarecendo que seria usado apenas para fins acadêmicos. Depois de esclarecido, as famílias concordaram em assinar o novo termo (APÊNDICE C).

Ao se pronunciar sobre as pesquisas que vinha acompanhando, Kramer (2002), aborda questões éticas que surgem a partir da visão de criança como sujeito de direitos, uma delas é a questão dos nomes nas pesquisas. A autora aponta que

Alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, [...] negava a sua condição de sujeitos,

desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa [...] (KRAMER, 2002, p.47)

Sendo assim, considerando essas reflexões, e o contexto desta pesquisa que pretende revelar a potência dos enunciados das crianças bem pequenas no espaço da creche, decidi perguntar às crianças como que elas gostariam de ser chamadas neste trabalho. Sugeri para elas a seguinte proposição:

Pesquisadora: Crianças está chegando o dia de eu ir embora.

Daniel: Você vai perto do Papai Noel?

Pesquisadora: É perto do dia do Papai Noel! Mas eu vou levar comigo um monte de coisas legais sobre o que vi aqui e aprendi com vocês. Vou colocar no meu trabalho e muitas pessoas irão ler o que escrevi. Está tudo escrito neste meu caderninho e gravado nesta câmera. Como vocês gostariam de ser chamadas no meu trabalho? Pode ser o nome de vocês ou se quiserem podem inventar um outro nome.

Henrique: Eu quero escrever no seu caderninho!

(Neste momento as crianças começam a falar juntas)

Pesquisadora: O Henrique pediu para escrever no meu caderno, eu gostei da ideia dele.

(As crianças se juntam ao meu redor querendo também escrever no caderno).

Maria Luiza: Eu sou Malu.

(Transcrição vídeo gravação RC 13- 06/12/2018)

Depois desta conversa com as crianças, percebi que nem todas tiveram um entendimento sobre esse assunto e não quiseram mudar os respectivos nomes. Somente a Maria Luíza optou em colocar o seu apelido que é Malu.

Já que o nome das crianças seria revelado, a creche, como já mencionei anteriormente, não seria identificada pelo nome verdadeiro. Quanto à professora, ela não se importou em ter o seu nome exposto, mas preferi identificá-la através de um nome fictício.

Os primeiros encontros com as crianças e professora desta turma, possibilitaram uma (des)construção da minha imagem como pesquisadora. Por isso, não posso deixar de relatar aqui que experimentei um certo estranhamento nesses primeiros momentos de observação. Embora aquele ambiente me parecesse familiar, estava em tempo e lugar diferentes e conhecendo pessoas e experiências estranhos a mim. A sensação era de como se fosse hóspede e anfitriã ao mesmo tempo, pois como pesquisadora acolhia e era acolhida por eles. Estranhar aquilo que me era comum era um grande desafio, pois não ocupar o papel de professora e tudo que ele representava era muito diferente para mim. Diversas vezes me pegava tentando interferir na roda de conversa da turma, seja através de uma expressão, de um movimento ou mesmo pela minha fala. Mas, para um bom andamento do trabalho, sabia que precisava sair da posição e lugar social que ocupava, fazer o afastamento colocando-me no lugar do outro para

poder voltar para o meu lugar a fim de manter as particularidades da pesquisa. Precisava resistir à tentação de dar respostas para os problemas de forma imediata, e, ao contrário, aprender a transformar as respostas em perguntas.

Como defende Amorim, (2004, p.26), o pesquisador “[...]abandona, seu território desloca -se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta de alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”. E é nesse movimento de encontro com o outro que a pesquisa se instaura, quando cada uma passa a construir uma visão do outro e a incluir essa visão na linguagem.

Nesse sentido, é a partir de um lugar exotópico, conceito bakhtiniano, que a busca do encontro com o outro se dá. Para Pereira (2012, p.74), “A exotopia exige ir ao outro – experimentar o desafio de ver o mundo como se fosse ele”. No caso do pesquisador, requer abrir mão [...]ideologicamente de si e aceitar a perspectiva do outro como uma possibilidade legítima de ver o mundo”. A atividade de pesquisa requer esse movimento exotópico, pois será através dele que o pesquisador, tendo experimentado ver o mundo com a perspectiva do outro, retorna para sua posição original, completando o ciclo necessário e dando acabamento ético e estético para a pesquisa, no sentido de poder chegar a uma compreensão desse fenômeno.

Sendo assim, foi a partir desse olhar exotópico que a (re) construção da minha identidade no campo de estudo foi se refinando e as experiências e aprendizados entre mim, pesquisadora, e sujeitos foram se constituindo.

Como apontado anteriormente, a pesquisa de campo foi desenvolvida na creche Arco Íris entre 17 de outubro a 06 de dezembro do ano de 2018, durante duas vezes por semana. A contextualização do campo é feita no próximo tópico.

#### **4.4 O Cenário da creche**

A creche está localizada em um dos bairros da região oeste do município de Juiz de Fora, numa rua bastante movimentada, pois através dela se tem acesso ao centro da cidade. No seu entorno encontram-se residências, vários estabelecimentos comerciais, uma escola estadual, uma escola municipal e duas escolas de educação infantil.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2016), a creche Arco-Íris iniciou suas atividades em 1988, num prédio cedido dentro do Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora atendendo aos filhos dos funcionários e à comunidade do bairro e adjacências. Em outubro do mesmo ano, a creche foi inaugurada em sede própria (terreno doado pela prefeitura) no mesmo bairro, expandindo o número de vagas.

O espaço da creche constitui-se de 7 salas de recreação (sala de atividades), 3 banheiros (um com chuveiros e trocador, um com tanque de escovação e uma recepção), possui 3 áreas livres descobertas, cozinha, despensa, recepção, refeitório para crianças (também utilizado como área coberta e usado para as crianças brincarem nos dias de chuva), refeitório para funcionários, sala técnica, secretaria e solário.

Durante as observações, pude ir percebendo que a sala de atividades da turma que participou da pesquisa é o principal ambiente onde as vivências acontecem e são compartilhadas entre professora e crianças. A sala é pequena e não possui mesas e cadeiras. A prática da roda de conversa acontece todos os dias após o lanche da manhã, sempre na sala de referência das crianças, onde elas também realizam outras atividades do cotidiano como: desenho, massinha, brincadeiras e apreciação dos livros literários. Quando o refeitório está vazio, a professora leva as crianças para brincarem de massinha e realizarem atividades que envolvam a pintura. No armário de Sônia ficam guardados alguns jogos de encaixe e outros objetos para as brincadeiras das crianças, além dos livros de literatura infantil. Somente a professora é que tem acesso a esse armário. Na parede, há alguns cartazes sobre conceitos matemáticos (cores, figuras geométricas) que ficam na altura da visão das crianças, além de envelopes com os trabalhos feitos por elas que ficam em uma altura mais elevada, mas ao alcance de todas as crianças.

Os profissionais da creche que são citados no PPP são: um assistente administrativo, quatro auxiliares de serviços gerais, uma coordenadora pedagógica, duas cozinheiras e doze professoras. Nas turmas com crianças de três anos, cada professora é integralmente responsável pelo seu grupo de crianças e, em alguns momentos, contam com uma auxiliar que dá apoio quando há maior necessidade.

O nível de escolaridade dos profissionais da creche varia entre ensino fundamental incompleto até pós-graduação, instrução da coordenadora pedagógica e de uma professora. Quanto à professora Sônia, sujeito da pesquisa, esta possui formação em magistério e concluiu a graduação em serviço social em dezembro de 2018.

A creche funciona em período integral, sendo organizada para atender a faixa etária de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade. No ano de 2018 a creche recebeu 112 crianças organizadas de acordo com a faixa etária em consonância com a Resolução nº 001/2013 do Conselho Municipal de Educação. Conforme citação no anexo III da referida resolução, é possível ver na tabela abaixo a organização das turmas no ano de 2018.

Tabela 4- Quantitativo de bebês e crianças bem pequenas por agrupamentos

Turma	Atendimento	Faixa etária	Professoras
Berçário I	12 crianças	4 meses a 1 ano e 2 meses	02
Berçário II	32 crianças	1ano e 2 meses a 1a e 11 m	04
2 anos A/ B	24 crianças	2 anos a 2 anos e onze meses	02
2 anos C	7 crianças	2 anos a 2 anos e onze meses	01
3 anos A	11 crianças	3 a 3anos e 11 meses	01
3 anos B	9 crianças	3 a 3anos e 11 meses	01
3 anos C	17 crianças	3 a 3anos e 11 meses	01

Fonte: Quadro informativo da creche, 2018

#### 4.5 Princípios e concepções da Creche

O Projeto Político Pedagógico foi atualizado no ano de 2017 e se fundamenta na concepção “sócio histórica dos sujeitos”, tendo a contribuição de autores como Vigotski e Wallon. Segundo o PPP (2017, p.5) a creche Arco-Íris,

[...] busca direcionar seu ensino para a construção do conhecimento, numa concepção dialética, histórica, dinâmica e contínua onde o sujeito-criança apreende por interações coletivas e de forma ativa.

Ainda de acordo com o PPP, o período de permanência das crianças na creche precisa ter uma intencionalidade, privilegiando as relações. Dessa forma, a professora irá interagir com as crianças favorecendo sua relação com os objetos e o meio social.

Durante a leitura do PPP da creche é possível perceber que em alguns momentos este faz referência à autoria das crianças, apontando o espaço como um “[...] ambiente favorecedor que respeite os direitos fundamentais da criança” possibilitando que esses sejam flexíveis “[...] para que as crianças possam realizar atividades de suas preferências” (PPP, 2017, p.14).

O PPP também faz destaque ao protagonismo infantil quando afirma que “[...] a criança é sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e que a metodologia de trabalho tem “[...]como pressuposto básico a ação da criança sobre o seu

processo de aprendizagem. O envolvimento e a participação são fundamentais à efetivação das atividades” (PPP, 2017, p.19-20).

No quadro abaixo, apresentaremos a rotina detalhada da turma de 3 anos da qual os sujeitos da pesquisa fazem parte.

Quadro 6 - Atividades na turma de três anos de acordo com o PPP da instituição

8h às 8h20min	Lanche no refeitório (oferecer o lanche do cardápio, observando a necessidade de repetição, a não aceitação e bons modos à mesa.
8h40min	Higiene – Lavar as mãos e o rosto. Tirar o agasalho, verificar a necessidade de troca.
9h	Rodinha “em sala” <sup>24</sup> .
9h30min	Atividade Pedagógica.
10h	Trabalhar com os Cantos.
10h30min	Recreação livre (área externa).
11h	Higiene para o almoço.
11h10min	Almoço (servir e acompanhar a refeição, circular entre as crianças, incentivar a aceitação de alimentos oferecidos no cardápio. Respeitar o ritmo individual de cada criança. Desenvolver hábitos saudáveis de alimentação.
11h40min	Escovar os dentes, encaminhá-los para o repouso.
14h às14h30min	Lanche.
14h30min	Recreação livre (área externa).
15h15min	Higiene das crianças para o jantar.
15h30min	Jantar.

<sup>24</sup>Segundo a coordenadora atual da creche a rotina das atividades da turma foi organizada pela coordenadora anterior. Mas ela disse que o termo “em sala” ficou assim para destacar que é sala de atividade, porque de acordo com a coordenadora anterior não pode colocar sala de aula porque fica parecendo escolarização.

16h às 17h	<p>Higiene das crianças, preparar as crianças para a saída (zelar pela aparência das crianças e organizar seus pertences).</p> <p>Brinquedos livres em sala.</p> <p>Organizar a sala.</p>
------------	---

Fonte: Projeto Político Pedagógico da instituição.

#### 4.6 Contextualizando os sujeitos

São sujeitos desse estudo a professora e onze crianças da turma de três anos, sendo composta por três meninas e oito meninos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição a turma de três anos recebe crianças entre três anos e três anos e onze meses de idade. No ano de 2018 houve três turmas de crianças nesta faixa etária.

A escolha por essa faixa etária deu-se por dois motivos: o primeiro foi porque ela estava mais próxima da minha realidade, pois na escola em que atuo, trabalho com crianças de quatro e cinco anos de idade. E o segundo motivo diz respeito ao meu interesse pela participação das crianças bem pequenas. A escola na qual atuo como professora recebia muitas dessas crianças quando saíam da creche, e algumas delas iam para a minha turma. Isto foi um fato que despertou em mim o desejo de compreender como ocorria a participação das crianças naquele ambiente.

A faixa etária evidenciada neste trabalho é um aspecto desafiador, uma vez que os enunciados das crianças bem pequenas podem ser pouco articulados e, deste modo, nem sempre se tornam compreensíveis. Porém, como já foi discutido anteriormente, o fato de a criança ter pouca idade, não é justificativa para se pensar que ela não tem outras maneiras de se expressar além da linguagem falada pois, através de seus gestos, movimentos, expressões, histórias, brincadeiras, e tantas outras formas de se expressar ela revela seus desejos e opiniões.

Ao optar em trabalhar com crianças de 3 anos, esta investigação trouxe questões fundamentais em relação aos procedimentos metodológicos. Considerando o desenvolvimento da linguagem oral nessa faixa etária, os instrumentos adotados também levaram em conta as múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças, indo além da linguagem verbal.

Sendo assim, serão explicitados, a seguir, os instrumentos utilizados para a produção de dados e que estão em consonância com os princípios metodológicos desta pesquisa.

#### 4.7 Instrumentos para a produção dos dados da pesquisa

Sobre os instrumentos metodológicos, Freitas et al (2012, p.45) os considera técnicas criadas para que o pesquisador possa interagir em um processo compreensivo e dialógico. É nesse processo de “[...] diálogo com o outro que o pesquisador vai produzindo suas ideias na medida em que surgem novos elementos que são confrontados com os pesquisados, o que conduz a novos níveis de produção teórica”.

Nesse estudo foi feito o uso de diferentes recursos metodológicos, no intuito de contribuir para o registro sistemático das diversas situações interativas e comunicativas da professora com as crianças e seus pares, ocorridos nas rodas de conversa.

Assim, os instrumentos de geração de dados foram a observação participante, gravações em câmera de vídeo-móvel manuseada por mim; em alguns momentos foram utilizadas também imagens de fotografia, registros dos aspectos mais importantes através das notas de campo, que contextualizaram o que foi observado e capturado pelas gravações e fotografias, além de entrevista semiestruturada com a professora. Esses instrumentos foram importantes para a compreensão de questões fundamentais que surgiam nas rodas de conversa.

De acordo com André (2005, p. 28), “a observação é chamada participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Neste sentido, ela se forma como um procedimento metodológico dialógico, marcado sempre pela presença do outro.

Sendo assim, iniciei as observações naquela turma, procurando compreender as diferentes linguagens que iam surgindo nos acontecimentos das rodas de conversa, e que vinham acompanhadas de expressões corporais, gestuais e faciais produzidas a partir das relações dialógicas entre professora e crianças

O relato a seguir revela uma das várias expressões observadas durante esta investigação, e é um exemplo da importância desse instrumento,

As crianças estão sempre pedindo para a professora cantar a música da bruxa. Elas cantam com entusiasmo. Nathan canta, mas com os olhos fixados em mim. Nesse momento, pergunto se posso entrar na roda, as crianças dizem que sim. Nathan vem ao meu encontro, sorri e segura minha mão. (Nota de campo- 08/11/2018)

O movimento que Nathan fez com os seus olhos estabelecendo um contato comigo me afetou, pois sinalizou um convite para que eu saísse do meu lugar e entrasse na roda de conversa para participar daquele momento de interação junto com ele. Ele não precisou dizer nada através de sua linguagem verbal, apenas o seu olhar me fez entender o que ele queria.

As observações feitas na creche provocaram muitas reflexões, produzindo notas de campo, que foram outro instrumento fundamental nessa pesquisa, sendo registradas a cada encontro. Bogdan e Biklen (1994, p.150), sugerem que as notas de campo sejam bem detalhadas e extensivas. Incluem como notas de campo os dados levantados durante o estudo como: transcrição de entrevistas, documentos oficiais, imagens, etc. Segundo esses autores as notas de campo significam “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” quando estão em campo. Procurei anotar em um caderno não somente a descrição das atividades desenvolvidas, o seu tempo de duração, o número de crianças presentes, as ações e falas das professoras e das crianças, mas também suas expressões e posturas. Em cada nota de campo produzida marcava os assuntos que mais me chamavam a atenção e que poderiam contribuir para análise e reflexão posterior. Os apontamentos que foram surgindo revelaram a necessidade de ouvir a professora sobre qual eram as suas intenções para a roda da conversa. Como Sônia organizava esta prática? Será que era com as crianças? Para as crianças, ou para cumprir um planejamento pré-determinado?

Diante de tal necessidade, a realização da entrevista semiestruturada poderia ajudar a esclarecer alguns questionamentos que iam surgindo. Para Ludke e André (2012, p.33), a realização de entrevistas favorece a proposta deste trabalho, pois, conforme as autoras “[...] na entrevista a relação que se cria e de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. A entrevista semiestruturada foi realizada com a professora da turma pesquisada, sendo gravada com o seu consentimento em 11 de dezembro de 2018 através do áudio do celular com duração de 1h e 13min. Como objetivo de análise, a entrevista foi transcrita e servirá como um elemento para a triangulação dos dados. (APÊNDICE D).

Na busca por responder à questão central desta investigação, outros instrumentos também foram escolhidos, as videograções e as fotografias. O uso da Câmera fotográfica e da filmadora sugeriu inúmeras projeções, o que seria inviável captar somente a partir do meu olhar de pesquisadora. Sendo assim, as fotos e os vídeos entraram como elementos que permitiram apreender outras linguagens por meio das quais as crianças se manifestam e os sentidos que elas produziram para as suas experiências.

Kramer (2002, p.52) define a fotografia como um “[...]constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações[...]. A câmera fotográfica era uma técnica que a princípio não faria parte desta pesquisa, mas foi durante uma situação na roda de conversa que decidi por esse recurso. Nesse dia a filmadora não funcionou e eu precisava registrar, através de imagens, os desenhos que as crianças tinham produzido, então utilizei a máquina fotográfica com a intenção de dar visibilidade aos detalhes dos desenhos. Sendo assim, neste estudo as fotografias se constituem como registros que contribuem para a interpretação das análises realizadas nos espaços das rodas de conversa de uma maneira mais detalhada, permitindo uma reflexão sobre as interações entre os sujeitos e os elementos que os compõem.

Além das fotografias, a utilização de imagens em vídeo também se constituiu como um importante instrumento metodológico, sobretudo por ser tratar de uma pesquisa com crianças tão pequenas. O uso das filmagens revelou acontecimentos que muitas vezes passaram despercebidos por mim, porque houve vários momentos em que, quando não estava registrando no caderno de campo, estava com os olhos atentos aos acontecimentos da roda. Mas, com o recurso das videografações, os eventos que surgiram nas rodas de conversa foram mais facilmente capturados e evidenciaram importantes momentos de interações entre professora e crianças, expressões corporais, faciais, gestos e até movimentos sutis de sentimentos e comportamentos.

Mas, de acordo com Menezes (2010, p.142) a imagem alcança apenas um fragmento do real, pois, “[...] o pesquisador sabe que a realidade não se esgota naquilo que é imediatamente oferecido ao olhar. Daí a importância da contextualização”. Deste modo, o uso da imagem nesta pesquisa estava para além da representação dos eventos do cotidiano pois me ajudaram a fazer uma interpretação do que estava observando.

Assim, as filmagens das rodas de conversa me permitiram ver e rever diversas vezes o fato acontecido, e tentar perceber o olhar do outro e de como esse outro produz sentidos. Filmar me ajudou também nas transcrições e no entendimento da realidade, pois pude perceber as particularidades presentes nas rodas de conversa, muitas das quais, imperceptíveis ao meu olhar. As filmagens tiveram uma duração total de 10h17.

Diante de cada evento, da singularidade de cada momento compete a mim como pesquisadora estabelecer as relações, por meio dos referenciais teóricos que fundamentaram essa pesquisa. Sendo assim, no capítulo seguinte serão apresentadas as análises feitas a partir dos recortes das treze rodas de conversa, das quais surgiram alguns eixos de análise

enumerados como fundamentais para se compreender como se manifesta o protagonismo das crianças nas rodas de conversa.

## 5 O PROTAGONISMO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DA RODA DE CONVERSA

[...] Quando cheguei à creche para mais um dia de pesquisa, a professora e as crianças já estavam na roda à minha espera. Coloquei a filmadora no tripé, Samuel se aproximou e disse bem baixinho que quando crescesse iria me ajudar a filmar. Perguntei por que não me ajudava naquele momento, e ele respondeu que não podia porque ainda era muito pequeno. (Nota de campo-25/10/ 2018).

A epígrafe que abre este capítulo aborda a tensão entre limites e possibilidades. Por meio do movimento e da fala, Samuel parece manifestar seu desejo de entender o que eu estava fazendo com aquela filmadora para que pudesse fazer junto comigo. No entanto, coloca como limite a sua condição de criança. A nota de campo descrita acima apresenta uma prévia do que vamos encontrar ao longo desse capítulo, cujo objetivo é apresentar e discutir as análises realizadas sobre o protagonismo nas rodas de conversa.

Considerando as crianças sujeitos de direitos, ativos e atuantes na sociedade em que vivem, e a roda de conversa um momento de interação entre criança e adulto, bem como de negociação de sentidos, a pesquisa buscou compreender o protagonismo infantil nas rodas de conversa a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da Creche, em diálogo com a entrevista realizada com a professora e as observações das treze rodas de conversa.

O PPP da creche Arco-Íris enfatiza que a roda de conversa faz parte das rotinas diárias das crianças de três anos, mas não diz qual a concepção da creche ou a intenção das professoras em realizá-la. No entanto, consta no documento que, “[...] o envolvimento e a participação das crianças são fundamentais na efetivação das atividades” (PPP, 2017, p.20).

Através da entrevista com a professora, em determinados momentos foi possível conhecer a sua compreensão sobre os conceitos de participação, participação ativa e participação na roda de conversa. É importante dizer que durante a entrevista o termo protagonismo infantil não foi utilizado, e sim participação infantil, pois esse termo é mais comum nas instituições educativas.

Durante a entrevista Sônia disse que antes de trabalhar com as crianças de três anos, ela era professora de crianças do BII (1ano e dois meses a 1ano e 11 meses) e que eles não participavam da roda de conversa como as crianças de três anos, como podemos observar no trecho abaixo:

**Sônia:**(...) na rodinha dos meninos maiores a gente escuta cada coisa que a gente fica de boca aberta, eu acho que a gente tem o retorno deles também, que eles sentem prazer em estar fazendo, tem interesse em fazer.

**Pesquisadora:** Você acha que eles participam mais?

**Sônia:** Participam, eu acho.

**Pesquisadora:** Você diz que as crianças de três anos participam mais na roda, eles falam mais, eles mostram mais as coisas, eles têm mais interesse, do que as crianças do BII. O que você pensa sobre essa participação dessas crianças de três anos?

**Sônia:** Ah, eu acho legal, porque eu acho que a gente tá passando pra eles também o que interessa pra eles. (Entrevista- 11/12/2018).

Nesse excerto da entrevista Sônia considera que as crianças maiores participam mais na roda de conversa, o que parece demonstrar que para ela o nível de participação das crianças está relacionado com o nível de desenvolvimento infantil, corroborando com o estudo de Hart (1992), ou seja, quanto mais nova a criança, menos participação e quanto maior a criança mais possibilidades de participação.

Para Rocha, (2012, p.12), os sentimentos e emoções das crianças bem pequenas são “[...] externalizados genuinamente pelo corpo e, quanto menor a criança, mais é necessária a presença de um interlocutor que dê sentido aos seus movimentos e as suas expressões.” Todavia, entendemos que as crianças não recebem passivamente as significações produzidas pelos adultos, eles são negociados e reinventados.

Nos eventos que serão apresentados veremos que, em muitos momentos, as crianças de três anos não verbalizam seus desejos, suas necessidades, mas demonstram o que sentem e pensam, seus sentimentos e emoções, através da linguagem corporal.

Considerando que o protagonismo infantil é relacional, e que as crianças se manifestam através de diferentes linguagens desde a sua mais tenra idade, é através de um diálogo genuíno entre professora e criança que os cenários se transformam possibilitando que os interesses das crianças sejam percebidos favorecendo assim o seu desenvolvimento.

Na sequência, a partir dos enunciados de Sônia sobre participação, foi questionado o seu entendimento sobre participação ativa.

**Pesquisadora:** O que você entende sobre participação ativa?

**Sônia:** Participação ativa, ah! Autonomia que eles têm pra falar comigo? Que eles têm liberdade pra falar comigo? porque eu acho que é isso que eles acham, eu acho que eles me consideram uma pessoa da família que podem falar comigo o que quiser, a liberdade de falar comigo, de contar as coisas que acontecem em casa. Eu acho, eu não sei bem falar sobre isso não,(risos) mais eu acho que é isso, que eles têm liberdade, que eu passei, pra eles uma segurança pra eles estarem falando comigo o que eles acham, o que eles querem, o que é da vida deles lá fora, o que é aqui da creche entendeu? Eles têm essa liberdade comigo de estar falando, não sei, eu acho. (Entrevista – 11/12/2018)

Os enunciados proferidos pela professora Sônia contêm elementos significativos que explicam a sua percepção em relação à participação ativa das crianças. Ela relaciona esse termo com a autonomia e liberdade que as crianças têm em relação a ela para falarem sobre os seus sentimentos. A professora explica que promove um ambiente de apoio para que as crianças se sintam seguras para falar de questões ligadas, principalmente, às famílias. Isso nos leva a pensar em uma atitude de assistência que envolve o acolhimento e a escuta aos problemas que as crianças trazem de casa. Mas qual o lugar ocupado por Sônia quando ela fala sobre isso? Como já foi falado anteriormente, Sônia estava se formando em serviço social e esse lugar de acolher e escutar tem muito a ver também com a profissão em que ela está se formando. Isso nos leva a pensar que a postura da professora está vinculada a uma postura de assistência que, por sua vez, está relacionada ao histórico da creche. Ou seja, a creche é considerada ainda um espaço assistencialista, uma instituição compensatória, onde as carências trazidas de casa são compensadas.

A interpretação de Sônia acerca da participação ativa das crianças, isto é, dos sentidos que ela atribui ao termo participação ativa está “[...] imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado de valores que emergem dessa prática” (FARACO, 2009, p.121). Desse modo, a compreensão dos sentidos não significa a existência de uma resposta única e definida, até porque essas respostas são perpassadas por contradições dos processos vividos pelos sujeitos.

No caso da professora Sônia, sua resposta sobre participação ativa estava muito ligada as suas vivências. Pensando no conceito de vivência, que é a unidade do ser humano com o meio (VIGOTSKI, 2010), foi a partir de suas vivências singulares que Sônia enunciou o seu entendimento de participação ativa.

Através dos enunciados de Sônia sobre a participação ativa, foi possível relacionar sobre o que ela pensava sobre a participação ativa das crianças nas rodas de conversa como podemos ver no excerto abaixo:

**Pesquisadora:** Você acha que a roda de conversa favorece a participação ativa das crianças?

**Sônia:** Sim, favorece muito!

**Pesquisadora:** Por que você acha?

**Sônia:** A porque eu acho, a eles ficam a...a participação deles é fundamental né. É a gente está aqui pra eles né, e a gente tem que dar essa autonomia pra eles pra poder estar expondo a vontade deles, expondo o que eles querem falar, porque muitas vezes é... eles só têm aqui pra falar entendeu? (Entrevista – 11/12/2018)

Sônia considerava importante a participação das crianças nas rodas de conversa pois era no espaço da roda que elas poderiam expor seus desejos e necessidades, além do fato de serem ouvidas.

Esse excerto revela a disponibilidade de Sônia para ouvir o que as crianças têm a dizer. Mas, o que Sônia queria ouvir das crianças? Seriam os assuntos relacionados somente à família? Estaria Sônia atenta às outras linguagens das crianças além da linguagem verbal? Qual era a sua intenção em realizar as rodas de conversa? No excerto que segue podemos ver que a interação da professora com as crianças era uma questão muito importante, que a motivava a realizar as rodas de conversa.

**Pesquisadora:** Qual o significado que a roda de conversa tem para você?

**Sônia:** É, porque eu acho, assim né, é um momento de estar interagindo com eles, mais próximo deles, porque se não for assim, entra pra sala, aí põe brinquedo, faz atividade, aí eu não vou ter contato com eles assim tão próximo. (Entrevista – 11/12/2018)

A situação apresentada revela que para a professora a roda de conversa é um momento de interação entre ela e as crianças, é um espaço de aproximação. Para Sônia, os outros momentos como brincar com os brinquedos da sala e as atividades do dia não faziam parte da roda de conversa, e ela não conseguia uma aproximação com as crianças como a que ocorria na roda de conversa.

Vigotski (2009b) concebe a interação social como elemento fundamental para a aprendizagem, uma vez que a construção do conhecimento acontece a partir de um intenso processo de interação entre os sujeitos, sendo a partir de sua interação social e cultural que a criança se desenvolve. Desse modo, o autor marca a importância do outro, não só no processo de construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio ser humano.

Considerando a roda de conversa um espaço de produção e escuta de linguagens que possibilita o diálogo entre as diferentes vozes, ela pode potencializar as interações entre os sujeitos. Na roda, crianças e professora são convidadas a falar, a interagir umas com as outras construindo significados coletivamente. Por isso a prática da roda de conversa é tão importante, principalmente na educação infantil.

Durante as observações na turma da professora Sônia, pude constatar que a prática da roda de conversa era realizada todos os dias após o lanche da manhã, acontecendo sempre na sala de atividades com duração de aproximadamente 30 a 40 minutos.

**Pesquisadora:** Você faz a roda de conversa todos os dias?

**Sônia:** Eu faço todo dia.

**Pesquisadora:** Então faz parte da sua rotina?

**Sônia:** Faz, todo dia, aí eu coloco no meu diário todo dia. Entendeu? Aí canto com eles, deixo eles cantarem, as vezes conto histórias, eles contam, aí as vezes eu dou livro, qualquer coisa a gente conversa, eles contam as coisas de casa, chora, briga, tudo. (Entrevista – 11/12/2018)

Os enunciados acima revelam que a roda de conversa fazia parte do cotidiano da professora e que através dela eram tratados assuntos referentes a músicas, contação e leitura de histórias, além de conversas e conflitos. Esses assuntos abordados pela professora serão aqui chamados de propostas de atividades. Nos quadros abaixo podemos observar as atividades que foram propostas nas rodas de conversa no período em que estive em campo.

### 5.1 Síntese das videograções das rodas de conversa

Quadro 7 - Roda de conversa 01

RC	Data do registro	Crianças presentes	Propostas de atividades	Quem propõe	Duração	Duração Total
01	17/10/2018	11	Combinados da turma	Professora	4 min20seg	30min51seg
			Músicas	Professora	11 min5seg	
			Leitura da história “Aperte aqui”)	Professora	5 min11seg	
			Reconto da História (Aperte aqui) feito pelas crianças	Crianças	10min15seg	

Quadro 8 - Roda de conversa 02

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
18/10/2018	11	Conversa informal	professora	4 min3seg	23min54seg
		Músicas	Professora	12 min36seg	
		Conceitos matemáticos: cor azul	Professora	7min15seg	

Quadro 9 - Roda de conversa 03

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
23/10/2018	09	Conversa informal	Crianças	4 min6seg	39min18seg
		Músicas	Professora	11 min10seg	

		Folheando livros	Professora	24min2seg	
--	--	------------------	------------	-----------	--

Quadro10 - Roda de conversa 04

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
25/10/2018	07	Conversa informal	Crianças	3min4seg	26min32seg
		Músicas	Professora	15 min26seg	
		Teatro dona Baratinha	Professora	8min2seg	

Quadro 11 - Roda de conversa 05

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
31/10/2018	09	Conversa informal	Crianças	4min34seg	23min14seg
		Músicas	Professora	17 min40seg	
		Folheando livros			

Quadro 12 - Roda de conversa 06

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
01/11/2018	08	Hora da novidade	Professora	7min3seg	25min57seg
		Músicas	Crianças	04 min18seg	
		Leitura da história “Tem bicho que sabe”	Professora	14min36seg	

Quadro 13 - Roda de conversa 07 áudio<sup>25</sup>

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
06/11/2018	07	Conversa informal	Crianças	4min23seg	31min57seg
		Músicas	Professora	12 min8seg	
		Leitura da história “Eu vi”	Professora	15min33seg	

<sup>25</sup> Na roda de conversa 07 a filmadora não funcionou então recorri o uso das fotografias e áudio gravação feita pelo celular.

Quadro 14 - Roda de conversa 08

Data do Registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
08/11/2018	05	Conversa informal	Professora	3min45seg	52min7seg
		Músicas	Professora	16 min20seg	
		Folheando livros	Professora	32min2seg	

Quadro 15 - Roda de conversa 09

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
13/11/2018	08	Conversa informal	Crianças	7min20seg	47min47seg
		Músicas	Professora	22 min11seg	
		Conceitos Bolinhas de papel crepom	Professora	18min16seg	

Quadro 16 - Roda de conversa 10 (espaço externo da sala de atividades)

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
14/11/2018	08	Conversa informal	Professora	4min33seg	19min37seg
		Músicas	Professora	15 min04seg	

Quadro 17 - Roda de conversa 11

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
20/11/2018	06	Conversa informal	Professora	7min43seg	44min31seg
		Músicas	Professora	15 min06seg	
		Folheando livros	Crianças	21min42seg	

Quadro 18 - Roda de conversa 12

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
04/12/2018	07	Combinados	Professora	02min40seg	
		Festa de final de ano	Professora	06min20seg	

		Músicas	Professora	13min08seg	30min53seg
		Conceitos matemáticos árvore de natal	Professora	11min16seg	

Quadro 19 - Roda de conversa 13

Data do registro	Crianças presentes	Atividades propostas	Quem propõe	Duração	Duração Total
06/12/2018	10	Conversa informal	Crianças	04min50seg	29min20seg
		Músicas	Professora	24min30seg	

As propostas de atividades mais frequentes eram nomeadas pela professora por: “conversa informal”. Esta abria todas as rodas, sendo um momento breve que durava em torno de sete minutos, durante os quais Sônia falava sobre assuntos relacionados aos combinados da turma. Uma outra proposta de atividade foram as “músicas”: as crianças cantavam músicas de rotina como “Bom dia”, “Borboletinha”, “Bruxa”, “Barata”, Jacaré, etc. Nos intervalos de uma música para outra as crianças contavam novidades sobre assuntos relacionados com as músicas cantadas ou com outros temas que faziam parte das suas vivências. “Folheando livros” foi também uma proposta recorrente nas rodas de conversa; era o momento em que as crianças apreciavam livros literários de diferentes autores.

Diante do material de campo, foi necessário selecionar alguns princípios para encaminhar a análise dos dados, como mostra a seção seguinte.

## 5.2 Organização e análise dos dados

Para realizar a análise do material produzido no campo, foram selecionados excertos das rodas de conversa, os quais foram agrupados em eixos de análise. A separação por eixos de análise é uma forma de organizar os dados e contribui para uma melhor compreensão do objeto de estudo. Entretanto, mesmo separados por eixos, todos os eventos estão interligados e fazem parte de uma totalidade.

Para uma análise crítica dos eventos escolhidos, foi feito o uso das vinhetas, que se constitui numa técnica que permite a análise dos dados (HOELZ E BATAGILA, 2015). Segundo esses autores, as vinhetas compõem um esquema em que fazem parte uma afirmação, elementos do campo em que se sustenta e análise da situação apresentada,

inclusive cotejando-a com o referencial teórico. Nesta perspectiva, as vinhetas podem ser caracterizadas como uma técnica que possibilita descrições focadas de uma sequência de eventos, descobertas particulares, ou análise e interpretação de eventos que permitem ao pesquisador uma compreensão sobre os significados da pesquisa que se propôs realizar.

O uso de vinhetas na análise dos dados em pesquisas qualitativas favorece a explanação de diversos enunciados, promove discussões e reflexões, abarca diferentes concepções, incentiva a resolução de problemas e permite a tomada de decisões frente aos eventos analisados, permitindo a construção de significados e interpretações para os eventos da pesquisa. A técnica de vinhetas pode ser usada de várias maneiras, em pesquisas de natureza qualitativa, e a escolha sobre qual é a melhor forma de utilização deve ser direcionada pelas opções teóricas e metodológicas de cada pesquisador, que, a partir de suas escolhas, seleciona a melhor forma de utilização dessa técnica.

Para desenvolver as análises, foram construídos três eixos por meio dos quais foi possível compreender como se manifesta o protagonismo infantil nas rodas de conversa de um agrupamento de crianças de três anos.

É importante destacar que os eixos de análise não foram construídos a priori, mas a partir da relação que foi sendo construída com os sujeitos no processo de desenvolvimento dessa investigação. Portanto, para chegar até a escolha e a delimitação de cada eixo, foi necessária a realização de diversas leituras sobre os dados produzidos ao longo da pesquisa. A partir de um olhar cuidadoso, buscou-se compreender os temas mais recorrentes que eram desenvolvidos nas rodas de conversa e que mais se assemelhavam, a fim de serem agrupados, juntamente, em cada eixo do agrupamento. O levantamento dos dados revelou que havia muito material para ser analisado e que, por se tratar de uma dissertação de mestrado, o tempo era curto. Deste modo a melhor opção foi selecionar os eventos mais relevantes para esse estudo. É importante ressaltar que cada eixo constou de dados produzidos por meio dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados, como já discutido anteriormente.

Importa sinalizar que o que liga os eixos de análise selecionados é o fato de a roda de conversa favorecer a interação da professora com as crianças. Daí irrompem as seguintes questões: quais são os momentos em que as crianças vivem as suas singularidades? Quais são condições e possibilidades oferecidas a elas para se expressarem nesse momento? De que modo a roda de conversa permite um movimento dialógico através das diferentes formas de expressão? É sobre tais aspectos que os eixos irão tratar. São eles: **(1) Saberes que fazem a roda girar** – está relacionado aos temas pedagógicos e aos temas vivenciais que surgem nas rodas de conversa; **(2) A imaginação que dá sentido à roda** – são os eventos em que as

crianças, através da atividade criadora, dão novos sentidos às propostas da professora. **(3) Os (des)compassos que movimentam a roda**– esse eixo pertence às situações em que as crianças fazem a desconstrução da linearidade das músicas cantadas nas rodas de conversa.

### **5.2.1 Eixo 1 - Saberes que fazem a roda girar**

Na busca de uma identidade para a creche, as instituições e os profissionais que atuam nessa área estão sempre construindo as suas referências sobre o trabalho educativo. Ao refletir sobre a prática e a intencionalidade pedagógica na creche, inicia-se um processo de questionamento a determinados fazeres enraizados nesse espaço, que problematiza as seguintes questões: O que as crianças bem pequenas fazem na creche? O que significa ser professora de crianças dessa faixa etária? Quais saberes são promovidos na creche especialmente para as crianças de três anos?

Uma perspectiva que considere as crianças sujeitos agentes participantes da sociedade requer um tipo de proposta educacional que contemple as particularidades das crianças bem pequenas, buscando a revisão de conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre creche, criança, infância, conhecimento e currículo; exige reflexão e ações no cotidiano da creche diferentes do modelo escolar organizado em aulas e baseado na transmissão de conteúdos.

Richter e Barbosa (2010, p.90) defendem propostas educativas que se distanciem de “[...] pedagogias adultocêntricas, higienistas e escolarizantes” nas quais não existe lugar para o reconhecimento das crianças bem pequenas como sujeitos de linguagem, ativos e interativos. Para essas autoras, a creche em sua especificidade de primeira etapa da Educação Básica, precisa ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade. As crianças solicitam de uma pedagogia que seja sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados.

Neste sentido, é importante destacar o currículo da creche como um lugar e um tempo que favoreça não apenas a presença e a participação da criança bem pequena, mas também a escolha de oferecer uma experiência de infância rica, potente, diversificada, criando oportunidades de experiências com e nas múltiplas linguagens, promovendo a criação de narrativas que possam trazer sentido à vida e às aprendizagens dos pequenos.

Nessa dimensão, o currículo se concretiza e dinamiza aprendizagens apenas quando as experiências vividas pelas crianças são envolventes e representam um sentido para elas. Isto é,

para aprender é preciso que as necessidades e os desejos das crianças estejam em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas em que estão inseridas

Deste modo, o currículo acontece na participação ativa das crianças nos processos educativos, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e desenhar, ou seja, o currículo está constantemente em ação. O professor observa e compreende na ação o pensamento da criança se formando, e ele não se limita a transmitir uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando e ampliando os seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, o trabalho docente se efetiva na construção de um espaço educativo que promova experiências provocativas através de um diálogo genuíno desafiando a criança a se expressar através de suas diferentes linguagens, a fim de que ela possa interpretar, ressignificar e compartilhar sensações e sentidos, construindo saberes e experiências em comum.

Pensando a roda de conversa no contexto desta pesquisa, ela é um importante espaço dialógico que pode possibilitar as diferentes expressões das crianças bem pequenas favorecendo o processo de aprendizagem, a organização do cotidiano da turma e promovendo o desenvolvimento de atitudes de respeito e alteridade. Na roda de conversa a criança pode também participar da escolha de um tema, pode falar daquilo que gosta, falar o que pensa e o que sente. É, também, um espaço planejado de discussão, de transmissão intencional do saber sistematizado.

Como foi mencionado, as rodas de conversa eram uma parte constitutiva da rotina da turma, mas não havia um planejamento sistematizado, como se pode ver no excerto abaixo:

**Pesquisadora:** Você tem um planejamento para fazer com que a roda de conversa aconteça?

**Sônia:** Não, assim, na verdade eu não tenho planejamento não, às vezes assim né, igual a roda eu faço sempre com eles, canto né, que a gente conversa e tudo, aí eu coloco as vezes durante a semana pegar um livro pra ler, ou às vezes eu dou revista para eles verem na roda. (Entrevista – 11/12/2018)

Sônia acrescenta que não possui um planejamento prévio para a roda de conversa, e salienta que faz parte da sua rotina conversar, cantar, apreciar livros e revistas.

Vigotski (2010) destaca a importância da intencionalidade na ação educativa que se dá no planejamento e na realização das atividades que sejam pensadas e organizadas com a intenção de contribuir para o desenvolvimento social, cultural e histórico das crianças.

Nesta direção, Silva (2015), aponta que a roda de conversa se constitui como um dos momentos mais importantes nas rotinas da educação infantil e que, para não se tornar uma simples atividade do cotidiano é preciso planejamento e intencionalidade por parte do professor para que ela se torne uma prática dialógica. Neste espaço pode-se também combinar regras, a resolução de conflitos, o planejamento diário, além de permitir que as crianças se manifestem através de diferentes formas de expressão as novidades que trazem, seus desejos, sentimentos e conflitos.

Na roda de conversa, Sônia aproveita também para tratar de assuntos relacionados aos conteúdos pedagógicos, como pode ser evidenciado no evento abaixo:

### Evento 1

**Sônia:** Vamos sentar na roda que a tia Sônia vai fazer uma atividade com vocês.

(a professora vai ajeitando as crianças, para que a roda fique em um formato circular).

Sônia Olha só vocês lembram que ontem a tia Sônia falou do azul? Deixa eu ver quem está com uma roupa azul aqui.

(Duas das onze crianças levantam a mão e falam “eu” ao mesmo tempo).

**Sônia.:** O Nathan está com uma blusa azul e o Ezequiel tem uma bota azul. (várias crianças querem falar sobre a roupa que estão usando).

**Daniel:** Oh tia, esse aqui é preto (apontando para a sua blusa).

**Sônia:** Está é preta, pois é.

**Ezequiel:** Foi a minha mãe que comprou.

**Sônia** Foi a sua mãe que comprou, pois é, muito bem. E o Cleberson tem alguma coisa azul?

(Nesse momento Henrique puxa o avental da professora querendo falar)

**Sônia:** Nossa Henrique! Por favor!

Cleberson: Eu tenho!

**Sônia** Nossa, é o solado do sapato dele! Eu acho que a Ana tem alguma coisa azul, não tem Ana?

**Ana:** Tenho!

**Sônia:** A calça.

**Cleberson:** A bota dela e roxa.

(Henrique coloca mão na sola do seu sapato tentando mostrar para a professora)

**Sônia:** Henrique fica quietinho por favor. Então a tia Sônia vai colocar...

(Sônia é interrompida por Malu)

**Malu:** A calça do Henrique também é azul.

**Sônia:** Não Malu, a calça do Henrique é verde, (risos). É igual o seu chinelo, muito bem!

(Henrique insiste em falar cutucando a professora)

**Henrique:** Oh tia, oh tia, e o vermelho?

**Sônia:** Não é vermelho Henrique, é o azul. Hoje nós estamos fazendo do azul. Nós já fizemos do vermelho, olha lá. (a professora aponta para um cartaz que está fixado na parede com recortes de revista sobre a cor vermelha)

**Sônia:** Está vendo? Nós já fizemos do vermelho agora vamos fazer do azul tá? Vamos fazer o cartaz do azul também igual fez ali. Espera aí. Mas primeiro eu quero ver quem é que está sabendo qual cor é o azul. (Transcrição de vídeo gravação, 18/10/2018 – RC 02).

Fotografia 1- Ensinando a cor azul



Fonte: Arquivo da autora, 2018

Nesse evento, as crianças estão sentadas em roda uma ao lado da outra com as pernas cruzadas do jeito que a professora pediu para elas ficarem. Sônia apresenta uma atividade na qual propõe ensinar a cor azul. O trabalho consiste em que as crianças se manifestam sobre a cor azul através das roupas e objetos que estão usando. A professora aproveitou o tema sobre cor azul do dia anterior para dar continuidade ao assunto. Ela quer saber das crianças quem se lembra dessa cor. Neste momento Daniel e Samuel manifestam o desejo em participar e se introduzem na cena dialógica mostrando que estão em interação com a professora. Sônia ouve os enunciados das crianças e provoca aquelas que ainda não se manifestaram e que estão com alguma coisa com a cor azul. A sua ação faz com que Cleberson e Ana se expressem. Henrique está ansioso para falar, Malu rapidamente mostra que a calça dele é azul. Mas ele insiste em falar sobre a cor vermelha, mostrando o cartaz que está na parede da sala. Sônia replica que eles também irão fazer uma atividade com cartaz, mas precisa saber quem já reconhece a cor azul.

Neste excerto, através da transcrição, podemos perceber que a interação facilitou as formas de relação entre professoras e crianças ampliando a percepção de si sobre o outro; o fato de estarem em círculo oportunizou que as crianças olhassem umas para as outras para responderem às perguntas da professora.

Na entrevista, ao ser indagada sobre por que gosta de se sentar no chão no momento da RC, Sônia responde:

Porque eu gosto de estar mais perto deles... eu gosto de ... mostrar pra eles que eu sou igual a eles, que eu estou ali junto com eles, entendeu? Se eu sentar na cadeira... eu sento na cadeira quando eu vou contar historinha, pra ficar mais, fácil dele visualizarem né?! Mas, no... na rodinha mesmo eu sento no chão, eu fico falando com eles, e fica o Henrique em cima de mim, (risos), mas, é ali perto deles, que eu fico, sempre fui assim, desde da outra escola também, eu sempre sentei no chão com eles, entendeu?(Entrevista-11/12/2018)

Nesse excerto da entrevista, através dos enunciados de Sônia, percebe-se que o fato dela se sentar no chão com as crianças faz com que ela fique mais próxima delas, e deixando claro que ela está ali, que está junto, que escuta, que não está em uma posição superior.

Nas palavras de Oliveira (2015, p.46), “[...]na roda, todos podem se ver, se ouvir, a disposição em círculo facilita a comunicação, o contato olho no olho. O professor não fica em plano superior; ficam todos lados a lado, no mesmo patamar”. O fato de estarem em círculo oportunizou que as crianças se olhassem para responderem às perguntas da professora, que, ora estabelecia interações mais verticalizadas, ora mais horizontalizadas.

Quando Sônia diz “eu quero saber quem está sabendo qual cor é azul”, parece mostrar uma preocupação dela em ensinar os conteúdos pedagógicos.

Para Barbosa (2009, p. 31-32), “[...]a formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles”. Na creche, as crianças estão tendo experiências a todo momento e essas experiências fazem com que elas produzam sentidos e se apropriem dos significados do mundo. Os conteúdos estão articulados e interligados `as áreas de conhecimento; as crianças não aprendem de uma forma separada, e as aprendizagens acontecem de uma maneira significativa através dessa unidade.

Os enunciados das crianças mostraram que, além da cor azul, elas estavam se apropriando de várias outras cores, o preto, o roxo, o verde, entre outras coisas do mundo, que, na verdade, fazem parte de um contexto cultural no qual elas estão imersas. Sendo a creche um espaço privilegiado à apropriação de conteúdos culturais, ela pode criar contextos de experiências culturais variadas. Nesta perspectiva, os professores dispõem de um papel essencial de mediar para as novas gerações a cultura acumulada ao longo da história. Assim, os objetos da cultura presentes na escola contribuem para as aprendizagens das novas gerações.

Para Vigotski (2010), o conceito que melhor auxilia a compreender o processo de aprendizagem é a vivência. Esse conceito articula as influências do meio, isto é, a influência dos professores, da cultura e as particularidades da criança. Neste evento, através das interações, foi possível perceber que Sônia esperava que as crianças aprendessem sobre a cor azul, mas as crianças se mostraram atraídas não só pela cor azul, como também queriam falar sobre as outras cores que apareciam nas roupas e objetos que estavam usando e que, no momento, estavam produzindo sentidos para elas. Por isso, a relação das crianças com o meio, mesmo que em situações semelhantes, são diferentes, pois cada uma constrói um sentido na vivência. Desse modo, Vigotski (2009a) destaca que o mesmo evento no mundo social é vivido de forma muito diferenciada pelos sujeitos. Essa interpretação social do desenvolvimento real – interpretação dos elementos do mundo – propicia ao sujeito se colocar para além de si e construir o novo. Para criar alguma coisa nova, os sujeitos precisam interpretar o acontecimento social – enraizar. Enraizar não quer dizer internalizar os acontecimentos do mundo como eles são e acontecem e, sim, interpretar esses acontecimentos a partir do que estamos vivendo no mundo.

O próprio Projeto Político Pedagógico da creche arco-íris defende um currículo que tenha sentido para as crianças elaborado através da pedagogia de projetos, cuja principal característica

[...] é criar condições para provocar o envolvimento direto e ativo dos participantes, na busca e produção de conhecimentos, conhecimentos esses que dizem respeito a problemas e questões que fazem sentido para todos o que é diferente de adquirir ou construir conhecimentos sobre conteúdos escolares fragmentados, isolados e separados (PPP, p.20, 2017).

Podemos perceber que a instituição tem o propósito de romper com o olhar fragmentado dos conteúdos escolares para fomentar o poder de criação e imaginação infantil, propondo experiências de aprendizagem que partam dos interesses das crianças. Mesmo sendo essa a intenção explicitada no Projeto Político Pedagógico da creche, neste evento, Sônia demonstra estar preocupada em ensinar para as crianças uma cor de cada vez. Sua atitude parece estar pautada numa concepção de aprendizagem, na qual se parte do mais simples em direção ao mais complexo.

Mas, para além de uma atitude de condenação da prática de Sônia, é preciso entender seus princípios a partir do seu relato na entrevista:

**Pesquisadora:** Então, no dia que a gente se conheceu, você chegou e falou para mim assim: “Eu acho que toda professora antes de ir para escola tinha que passar pela creche”. Você lembra que falou isso?

**Sônia:** Lembro (risos).

**Miriam:** Você quer comentar esta sua fala?

**Sônia:** Ah sim, vou falar né! Não porque olha só, a gente ouve falar também assim, a gente ouve falar a gente não tem certeza se é verdade que as crianças quando chegam na escola as professoras sempre falam:- Essas crianças de creche não têm é... não sei o que as tias estão fazendo lá. A gente fica magoada porque a gente fica sabendo essas coisas e a gente faz o melhor da gente para tentar colocar a criança assim meio que preparada para ir para escola entendeu? (Entrevista- 11/12/2018)

Em função de terem três anos, as crianças da turma não continuam no ano seguinte na creche, todas irão para a escola. A partir do que diz a professora, é possível perceber que ela se preocupa em como as crianças irão sair da creche, isto é, se estão preparadas para ir para a escola de educação infantil de modo que não cheguem sem os conhecimentos específicos que ela pressupõe serem necessários para as aprendizagens na escola.

A fala de Sônia sinaliza uma concepção historicamente construída de que a creche está ligada à sistematização de conteúdos com vistas à preparação para a pré-escola. Sendo assim, ela considera que a sua tarefa é preparar as crianças para as etapas seguintes. Essa visão, apesar de já ter sido superada nos documentos acerca da educação infantil, ainda continua presente em muitas instituições de educação infantil.

Para Mello (2017), retirar a centralidade dos conteúdos é uma realidade difícil, pois está enraizada e faz parte da cultura escolar, sobretudo quando falamos de crianças, porque muitas vezes, estas são consideradas como seres do futuro e não do presente. Mas, tanto crianças, quanto adultos estão em um contínuo processo de desenvolvimento, cada um com as suas singularidades. As crianças possuem um modo diferente do adulto de compreender o mundo, por isso é importante a sensibilidade do adulto em perceber as singularidades e especificidades das crianças e as suas diversas formas de expressão.

Ao considerar os saberes dos professores, Tardif (2014) sinaliza a necessidade de se reconhecer que só é possível falar do saber docente relacionando-o com aquilo que o condiciona e com um dado contexto de trabalho. É importante considerar que os saberes docentes estão sempre ligados à identidade do professor e a sua história de vida construída a partir de suas experiências profissionais, na relação que estabelece com as crianças e com toda a comunidade escolar.

Diante deste contexto, faz-se necessário refletir sobre o evento abaixo, o qual ajuda a pensar sobre a prática de Sônia:

**Pesquisadora:** Sônia, você fez foi magistério?

**Sônia:** Fiz.

**Pesquisadora:** Ah.

**Sônia:** Fiz foi magistério.

(...)

**Sônia:** Comecei a trabalhar muito cedo com 14 anos, comecei a trabalhar pra ajudar e tudo, aí ficou parado o sonho né, de continuar estudando. Mas assim que deu, os meninos cresceram e tudo, aí eu voltei. Hoje é meu último dia na faculdade de Serviço Social.

(...)

**Pesquisadora:** vocês participam de momentos de formação?

**Sônia:** Então, eu participo, mas por minha vontade, entendeu? Eles não exigem. Eles não pedem. Igual tem aqueles cursos que eles colocam, a secretaria de educação coloca para professor né.

**Pesquisadora:** Da educação infantil?

**Sônia:** Não. Um curso normal, um curso que todo mundo pode fazer, igual eu fiz o básico de libras.

**Pesquisadora:** Mas voltado para área da Educação Infantil, da creche, você nunca participou de nada, nenhuma formação?

**Sônia:** Não. Eles só têm esses intercâmbios.

**Pesquisadora:** E nesses intercâmbios você vai?

**Sônia:** Vou. Vou mesmo porque a gente é obrigado a ir né (risos)!

**Pesquisadora:** São os intercâmbios que acontecem na secretaria de educação né?

**Sônia:** Isso! É uma vez por ano sempre em setembro.

**Pesquisadora:** Então é só uma vez por ano que você participa de uma formação direcionada para a creche. E aqui, na creche que você trabalha?

**Sônia:** Nunca.

**Pesquisadora:** Nunca teve nenhuma formação para vocês? E as reuniões pedagógicas, não tem formação não?

**Sônia:** Não. Fala mais do administrativo, alguma coisa pedagógica mais voltada mesmo assim do que está trabalhando com a criança e ela passa uma orientação do que a gente precisa fazer tipo avaliação, e autonomia da criança, essas coisas, assim, mas é muito pouco, bem pouco, a gente não tem formação nenhuma não. (Entrevista- 11/12/2018).

Os enunciados proferidos pela professora Sônia mostram que não faz muito tempo que ela retornou aos seus estudos, e que, mesmo tendo feito o curso de magistério, na graduação optou por serviço social.

Refletir sobre os enunciados da professora é considerar que o saber docente é também social e está intimamente relacionado a elementos de ordem histórica, cultural e política (TARDIF, 2014).

Sobre a formação docente, o Projeto Político Pedagógico da creche (2007, p.22), aponta que os professores “[...] buscam, fora da instituição cursos que os aperfeiçoem/especializem/e os capacitem cada vez mais”, além de participarem das formações em contexto que são as reuniões pedagógicas que acontecem um sábado por mês na

instituição, dos intercâmbios das creches públicas municipais<sup>26</sup> e também dos grupos de estudos promovidos pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Diante desse contexto, foi possível observar que a creche busca uma discussão coletiva considerando relevantes os estudos sobre educação infantil. A princípio o PPP diz que os professores procuram uma formação em outros espaços fora da creche, o que condiz com a fala de Sônia quando ela diz que participa de cursos oferecidos pela SME, embora nenhum deles esteja voltado para o campo da educação infantil. O PPP aponta que a formação docente acontece também através das reuniões pedagógicas, mas através dos enunciados de Sônia notamos que nessas reuniões não há espaço para refletirem sobre a formação porque gastam muito do tempo em questões administrativas e situações pontuais em relação ao planejamento e a avaliação. Quanto às formações voltadas especificamente para a creche, Sônia salienta que desconhece aquelas direcionadas aos professores da educação infantil, e explica que só participa dos intercâmbios de creches que a SME promove porque esses são obrigatórios. Em conversa com a coordenadora da creche, ela informou que sobre o grupo de estudos da educação infantil oferecido pela SME é ela quem participa e escolhe uma professora para participar. A coordenadora relatou que é complicado que todas as professoras participem, pois no horário do grupo elas estão na creche com as crianças. Dessa forma, foi possível notar que o que Sônia diz sobre a sua formação não corresponde com o Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, para que as possibilidades ativas das crianças sejam desenvolvidas, é essencial que as crianças sejam educadas e cuidadas em ambientes que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades. Para isso, diversos aspectos importam: conhecimento do desenvolvimento infantil, conhecimento dessas potencialidades das crianças, espaços e materiais adequados, profissionais com a formação necessária para planejar e desenvolver um trabalho que tenha como cerne o desenvolvimento integral das crianças (BARBOSA, 2009). Diante disso, podemos refletir que os elementos que Sônia traz acerca da sua formação repercutem diretamente na dinâmica que marca o seu trabalho com as crianças.

O evento descrito a seguir também é representativo da discussão sobre o trabalho com os conteúdos pedagógicos. Uma atividade, que é muito frequente nas rodas de conversa da

---

<sup>26</sup> O evento é realizado anualmente, pela Secretaria municipal de Educação de Juiz de Fora e tem como objetivo a prática e troca de experiências entre os professores (creches e escolas de educação infantil), que atendem bebês e crianças pequenas.

turma, “Folheando livros”, será acompanhada. Em determinado momento da roda, Henrique se aproxima de Sônia demonstrando a vontade de ver livros de história e pede para ela pegar um dos livros de literatura que estavam dentro do seu armário.

## Evento 2

**Henrique:** Tia você pega o livro agora?

**Sônia:** Você quer ver livro?

**Henrique:** Sim.

**Sônia:** Eu pego uns livros para você ver então.

**Ana:** Eu também quero.

**Sônia:** Você também quer ver livro?

**Daniel:** Eu não quero não.

**Henrique:** Eu quero!

(Sônia vai até o seu armário e pega os livros. As crianças se levantam e vão uma a uma escolher o livro de sua preferência).

(...)

**Daniel:** (Daniel vai até a professora que está sentada no chão perto das crianças e aponta para a capa do livro) Tia, o que está escrito aqui?

**Sônia:** Está escrito assim, ó “o que começa com”...?( a proposta deste livro é descobrir coisas que começam com as letras do alfabeto. Para cada letra do alfabeto há uma página com desenhos de objetos e animais que começam com a mesma letra).

**Sônia:** Vamos ver o que começa com A? O que é isso aqui?

**Daniel:** árvore

**Sônia:** Árvore começa com A. E isso aqui? O que é isso?

**Daniel:** avião

**Sônia:** avião começa com A. E isso aqui, você sabe o que é isso?

**Daniel:** Arco-íris

**Sônia:** Arco-íris. E esse aqui? Esse negócio aqui?

**Daniel:** É água

**Sônia:** Água do aquário. Tudo isso começa com A. E com a letra B? O que começa com a letra B? Vamos ver.

(a professora segura o livro e vai mostrando as figuras)

**Sônia:** O que é isso aqui?

(Sônia aponta para a figura de uma boca)

**Henrique:** Beijo

**Sônia:** Boca. E isso aqui?

**Daniel:** O neném

**Sônia:** É o bebê.

(A professora continua lendo o livro pra Daniel, perguntando o nome das figuras que começam com cada letra do alfabeto).

(Transcrição de vídeo gravação, 20/11/2018 – RC 11).

Os livros que a professora leva para a roda fazem parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNDE)<sup>27</sup>, e apresentam uma qualidade estética, chamando a atenção das

<sup>27</sup>Em 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNDE), com o objetivo principal de democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil, nacionais e estrangeiras, assim como o acesso a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos de escolas públicas brasileiras.

crianças por suas imagens e histórias. Os livros ficam dentro de uma caixa de papelão azul guardados dentro do armário da professora. Cleberson e Ana também manifestam a mesma vontade de Henrique. Sônia acolhe a proposta das crianças e traz a caixa de livros para a roda.

Fotografia 2 - A caixa de livros



Fonte: Arquivo da autora, 2018

Daniel a princípio não demonstra muito interesse em ver livros, mas quando a professora oferece os livros permitindo que cada criança escolha os de sua preferência ele logo se anima e escolhe um livro informativo. Mostrando o desejo de conhecer sobre aquela narrativa, ele solicita a ajuda da professora. Sônia, que estava encostada na parede, muda a sua postura e chega mais perto de Daniel. Segurando o livro com suas mãos, a professora se coloca de frente para Daniel e vai apontando o nome dos desenhos e perguntando com qual letra começa cada figura.

Fotografia 3 - História: "O que começa com...?"



Fonte: Arquivo da autora, 2018

A imagem acima mostra que Daniel não segura mais o livro, que já está nas mãos da professora, ele vai respondendo o que Sônia lhe pergunta, ela aproveita o momento e começa a ensinar as letras do alfabeto que aparecem na sequência de páginas em que ela mesma vai folheando. Neste evento, através dos diálogos entre Sônia e Daniel, percebe-se que a questão da preparação das crianças para a escola era um assunto muito presente, principalmente na turma das crianças de três anos.

Conforme disse Sônia durante uma conversa informal, ela selecionou os livros de acordo com a faixa etária das crianças e aqueles que considerava mais interessantes para trabalhar com as crianças durante o ano. Na caixa não havia apenas livros literários, mas também alguns livros informativos relacionados à conceitos matemáticos e letras do alfabeto.

Daniel elegeu um livro que apresentava um contexto informativo, mas ele não parecia estar preocupado com a informação em si. O livro que ele escolheu era atrativo, colorido e cheio de desenhos e objetos que despertaram a sua curiosidade e ele queria compartilhar com a professora. É importante destacar aqui que, de acordo com a coleção “Leitura e escrita na educação infantil” (BRASIL, 2016), não há nenhum problema de crianças bem pequenas manipularem esses livros, observarem as figuras e de suas professoras nomearem as figuras para elas. O livro informativo pode ser muito interessante para essas crianças. A discussão que se coloca aqui é que não foi aberto um diálogo pela professora a fim de possibilitar que Daniel pudesse exercer o protagonismo expressando quais as suas proposições e percepções em relação ao gênero escolhido.

Porém, nem todas as ações garantem que as aprendizagens aconteçam porque houve uma intencionalidade pedagógica, pois os sentidos que os sujeitos constroem para uma determinada situação são diferentes, o que provoca a existência do inesperado. Contudo, não podemos esquecer que é a intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente e ela somente é conquistada através de uma formação profissional sólida, um olhar sensível e atento, assim como disposição em oferecer às crianças situações que as desafiem e, ao mesmo tempo, as aproximem (BARBOSA, 2009).

Por isso, de acordo com as DCNEIs (2009), o trabalho na creche é centrado nos eixos das interações e da brincadeira, garantindo às crianças experiências com a linguagem em suas múltiplas expressões e manifestações. Articulando esses princípios com princípios dos campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), pode-se pensar que o conhecimento é relacional, ou seja, ele se constrói na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as outras crianças. E é

através dessas interações que as aprendizagens acontecem e os sujeitos vão dando significados ao mundo.

Neste mesmo evento, através dos gestos e movimentos de Henrique, presentes na transcrição, foi possível observar que ele estava deseioso em fazer parte daquele momento entre Daniel e Sônia, revelando-se até mais curioso em saber o que significavam os nomes das imagens impressas no livro.

**Henrique:** Titia, o que é isso? Tia, o que é isso? Ei, ei, ei, ei! o que é isso? (apontando para uma figura do livro).

**Sônia:** E isso aqui Daniel, você sabe o que é?

**Daniel:** Dente.

**Sônia:** Dente, muito bem!

(Henrique muda de posição e sentando ao lado da professora fica enroscado em sua perna).

**Sônia:** Espada, elefante, escova.

**Henrique:** O que é isso aqui?

**Henrique:** Tia, deixa eu botar a mão?

**Daniel:** Isso aqui é... (Daniel é interrompido por Sônia)

**Sônia:** Janela, jardim, jacaré, jabuti e a jarra.

(Transcrição de vídeo gravação, 20/11/2018 – RC 11).

Fotografia 4 - Henrique interagindo com a história



Fonte: Arquivo da autora, 2018

Quando Henrique diz: “Titia, o que é isso? Tia, o que é isso? Ei, ei, ei, ei! o que é isso?” ele mostra que está envolvido na cena enunciativa, querendo participar daquela interação e chama a atenção da professora para olhar para ele. Mas Sônia está implicada em mostrar as letras para Daniel. Buscando estabelecer um diálogo, Henrique não se dá por satisfeito e continua a insistir, e, chegando mais perto ele abraça a perna de Sônia tentando

chamar a sua atenção. Mostrando as figuras, Henrique faz perguntas e quer colocar as mãos no livro, mas Sônia não responde para ele e continua a conversa com Daniel. Quando Daniel vai falar o nome das figuras, ela o interrompe e toma para si a fala nomeando as figuras que ela mesma indica.

Neste evento, Henrique marca o seu protagonismo a todo o momento, mas as suas falas não são acolhidas pela professora. Essa atitude de Sônia nos provoca a fazer uma reflexão a respeito de como as crianças ainda são consideradas em nossa sociedade seres rasos, incompletos, que não possuem conhecimentos e percepções, e que precisam ser preenchidas com o conhecimento adulto. Aqui Sônia demonstra uma dificuldade em compreender e potencializar o protagonismo tanto de Henrique quando de Daniel. Abramowicz e Oliveira (2010, p.44) destacam que “por vezes o cardápio de sentidos que dispomos é insuficiente para compreender estas falas. A criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade”.

Oportunizar momentos de diálogos com as crianças pressupõe acreditar que elas se constroem como sujeitos através da interação social. Por isso, quando o professor possibilita que a criança fale, ele provoca uma relação dialógica com ela. Nas palavras de Bakhtin (2011, p.275), “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Dessa forma, o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal, assim uma escuta dialógica e ativa é uma forma de dar uma resposta responsiva ao outro. Este evento sinaliza que as respostas de Daniel eram dadas de acordo com as perguntas da professora, isto é, eram respostas previsíveis de acordo com o que Sônia gostaria de ouvir. Como não parecia haver naquele momento questionamentos e problematizações, não era despertada a curiosidade de Daniel para imaginar e criar. Como já discutimos anteriormente, a intenção da professora de ensinar as letras do alfabeto tem relação direta com as marcas que naturalizaram os sentidos de ser professora, vista tradicionalmente de forma linear, monológica e vertical de transmissão de conteúdos. O esforço de Sônia de fazer cumprir essa concepção, muitas vezes, ignora o direito das crianças de serem vistas como capazes de participar ativamente de todo processo educativo.

O discurso de Sônia evidencia a sua percepção sobre as aprendizagens das crianças e a necessidade de elas aprenderem sobre o saber sistematizado, e que, como professora, ela tem a responsabilidade de ensinar, como pode ser observado nos enunciados a seguir.

Quando eu vim pra cá os meninos estavam sem educadora. Eles estavam sem rumo mesmo, coitados, nosso Deus! Foi muito difícil, primeiro dia que fiquei aqui né?! Falei: “gente essas crianças não sabem nem cantar”! Aí

comecei né, todo dia fazendo rodinha, todo dia e cantando e conversando e contando historinhas pra eles né?! Aí eles, ficaram bem, entendeu? (Entrevista- 11/12/2018).

No excerto acima, Sônia relata que chegou na turma no mês de junho de 2018 (antes ela estava com as crianças do berçário II). Os enunciados expressos pela professora indicam que ela sentia que precisava dar um jeito na turma, precisava ensinar a cantar, contar histórias, e conversar, enfim ensinar o que fazia parte da cultura da escola.

Vigotski (2009b, p.13), aponta que o aprendizado começa muito antes de as crianças frequentarem o espaço educativo, pois elas já possuem um sistema de aprendizagem, que ele denomina de conceitos espontâneos. Na escola, esse conhecimento se junta a outro, “[...]com ele interage e acaba por enriquecê-lo e modificá-lo como resultado da aprendizagem”, esse autor o denomina de conceitos científicos.

Apesar de os conceitos espontâneos e científicos passarem por cursos de desenvolvimento diversos, ambos se relacionam à medida que a criança parte de sua experiência cotidiana e do que já sabe sobre determinado conhecimento, para superá-lo, até chegar à aquisição do conhecimento científico.

Diante desse contexto, faz-se interessante apresentar um evento ocorrido que trata dessa discussão entre os saberes que as crianças trazem e os saberes adquiridos na creche.

### Evento 3

**Sônia:** Peraí que a tia Sônia vai contar uma história. Aquela história dos bichos que vocês gostaram. Alguém lembra que nome é do livro?

**Daniel e Henrique:** O macaco!

(Ana imitar o macaco fazendo sons e movimentos com o corpo).

**Sônia:** O nome da história é “tem bicho que sabe”! Alguém sabe o que o macaco sabe fazer?

**Ezequiel:** Ele sabe pendurar na árvore!

**Sônia:** É o macaco sabe pendurar na árvore! Ele sobe e vai lá em cima na árvore bem grande e pendura pelo rabo e fica balançando.

**Sônia:** Agora a tia vai ler a história para vocês. Vocês vão me ajudar? (as crianças balançam a cabeça fazendo o gesto que sim)

**Sônia:** Mas não é só o macaco, tem bicho que sabe fazer outras coisas. (A professora vai passando as páginas do livro e conversando com as crianças sobre os animais que aparecem)

**Sônia:** Olha é a abelha! O que a abelha sabe fazer?

**Ana:** (faz gestos com as mãos e os braços imitando a abelha) Zum! Zum! Zum!

**Daniel:** Voar e fazer mel!

**Sônia:** Voar e fazer mel muito bem! E qual é o barulhinho da abelha mesmo? Vocês lembram?

**Sônia e crianças:** zzz! zzz!

**Sônia:** Esse passarinho aqui? Quem é?

**Henrique:** Gumerango

**Sônia:** É o João de barro! Ele chama João de barro, sabia? E o que ele faz?

**Malu:** uma casa!

**Sônia:** Ele faz uma casa. Como ele faz que a tia Sônia falou?

**Ana Beatriz:** Barro.

**Sônia:** Isso mesmo! Ele vai lá na beiradinha da água pega um monte de barrinho no bico, aí vai lá e vai fazendo a casinha dele. Ele faz uma casa grandona. Olha que legal! Olha ele na portinha da casa que bonitinho!

**Malu:** Aonde?

**Sônia:** A portinha da casa dele é essa aqui, olha! Ele está na portinha da casa. Isso tudo é a casa dele.

**Malu:** Por que ele não tem uma portinha para fechar?

**Sônia:** Ah! Porque ele não sabe fazer uma portinha para fechar. Entendeu? Ele não sabe fazer.

**Malu:** Eu sabe!

**Sônia:** E esse aqui é o...

**Erik e Henrique respondem juntos:** Camelo!

**Sônia:** Camelo! Ele faz o que mesmo? Vão ver se alguém lembra! Ele aguenta o calor, porque ele vive no deserto e lá é muito calor. E esse aqui? (Transcrição de vídeo gravação, RC 06- 01/11/2018).

Esse evento ilustra as relações que as crianças estabelecem com a professora Sônia a partir da história que ela contou no dia anterior. Através de imagens coloridas e vibrantes, a história “Tem bicho que sabe” chama a atenção para algumas características de cada um dos animais retratados no livro.

Fotografia 5 - Contando a história: "Tem bicho que sabe"



Fonte: Arquivo da autora, 2018

Sônia se ajeita na cadeira para contar a história assumindo fisicamente uma postura verticalizada em relação às crianças. Como foi falado anteriormente, na hora de contar histórias ela gosta de sentar na cadeira porque fica mais fácil das crianças visualizarem as imagens do livro.

A professora começa mostrando a capa do livro que tem a imagem de um macaco, e pergunta qual é o nome da história, ao que Henrique e Daniel se manifestam dizendo a palavra macaco. Ana Beatriz aproveita a fala dos meninos e responde, através de gestos, imitando o som e os movimentos do macaco e logo depois os da abelha. As atitudes de Ana demonstram que as crianças também se manifestam por meio de outras linguagens e não somente através da linguagem verbal, sendo que outras formas de comunicação são também uma maneira de as crianças participarem.

Sônia começa a contar a história pedindo a ajuda das crianças para contá-la. As crianças estabelecem um diálogo com a professora, respondendo quando ela pergunta sobre as características de cada animal que aparece na história. As respostas das crianças, de forma correspondente com as perguntas da professora, se aplicam apenas à identificação das ilustrações do que elas veem nas páginas do livro. Assim, Sônia vai conduzindo a interação com o livro demonstrando que naquele momento, a sua intenção era saber sobre os conhecimentos das crianças em relação às características dos animais destacados na história, não explorando os sentidos que eram produzidos pelas crianças através de suas vivências.

Mesmo entendendo que as experiências de leitura literária com as crianças bem pequenas não são produzidas para ensinar algo, podem ampliar sua capacidade de comunicação e de compreensão do mundo, exercendo um papel significativo na formação cultural desses sujeitos (CORSINO, 2010). Assim, as crianças vão se posicionando no mundo e construindo sua identidade. Além disso, podem, a partir de suas vivências cotidianas, dependendo dos diálogos que estabelecem com os outros, potencializar a imaginação e a sua atividade criadora.

Os enunciados de Sônia sobre o João de Barro mostram como Malu está envolvida com a narrativa. Quando Malu pergunta por que o João de Barro não tem uma portinha para fechar a sua casa, a professora dá uma resposta informal, dizendo que o João de barro não sabe fazer uma porta para fechar a sua casa, mas Malu, mais que depressa, responde: “eu sabe”. A fala de Malu expressa o seu desejo de se constituir como sujeito nesta interação. Ela manifesta o desejo de falar sobre a sua experiência, ou seja, de ver a sua experiência em diálogo com o que a professora está narrando. Desse modo, buscando elementos da sua realidade, Malu quer contar que sabe fazer uma porta para o João de barro através do conhecimento que ela tem sobre esse assunto (conhecimento espontâneo). Porém, nesse momento a professora não responde ao enunciado de Malu, e segue contando a história.

De acordo com Vigotski (2009b) as instituições educativas têm um papel fundamental na transformação dos conceitos espontâneos em científicos, de maneira que se parta dos

conceitos espontâneos (conhecimento cotidiano da criança) em direção aos conceitos científicos (funções psicológicas superiores), e que, para isso, demandam formas sistematizadas e reflexivas organizadas no processo de aprendizagem.

Considerando que o desenvolvimento dos conceitos científicos está relacionado à mediação do adulto entre os conceitos espontâneos e as formas superiores de conhecimento, o professor, através de sua mediação e de uma prática intencional, pode ser o parceiro mais experiente proporcionando espaços de diálogo, que explorem o universo infantil, propondo novos desafios e ampliando os saberes do cotidiano (MARSIGLIA, 2011). Sendo assim, o conhecimento científico é conquistado pelas crianças não como algo determinado, sem significado, mas como saberes que são apropriados por elas a partir das interações com o outro, através da linguagem. Essa concepção de desenvolvimento está apoiada no que Vigotski (2004) chamou de zona de Desenvolvimento Eminente, e para criá-la, a criança precisa ser instigada a exceder sua condição de conhecimento atual e ser provocada a agir além daquilo que já sabe, o que é importante para que possa construir novos conhecimentos.

Neste eixo, ao falar sobre os saberes que fazem a roda girar, buscou-se evidenciar, como o protagonismo das crianças se revelou no processo de transmissão/apropriação de saberes. Apareceram temas que podem ser chamados de “pedagógicos”, ou seja, aqueles que contêm um ensinamento ou alguma coisa a aprender, mas também surgiram temas vivenciais, que foram aqueles que as crianças quiseram trazer de experiências delas. A intencionalidade da professora de transmitir determinados conhecimentos às crianças não levou em conta o necessário protagonismo das crianças nesse processo, visto que as crianças queriam falar sobre outras coisas que produziam encantamento para elas. Os sentidos produzidos pelas crianças eram diferentes dos produzidos pela professora.

No processo de construção de sentidos, os próprios sujeitos se constroem e são construídos através das relações que estabelecem com o meio social. Mas como esses sujeitos negociam esses sentidos? É o que será discutido no próximo eixo.

### **5.2.2 Eixo 2 - A imaginação que dá sentido à roda**

Este eixo traz a discussão sobre sentidos que a professora Sônia e as crianças produzem para uma mesma situação na roda de conversa, isto é, como as crianças interpretam o que a professora diz e vice-versa; as repercussões das falas das crianças; o questionamento sobre a igualdade ou não em relação à participação das crianças.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural e dialógica da linguagem, o sujeito é fruto das relações históricas e sociais. Entretanto, ele possui características específicas que lhe são próprias; sendo assim, mesmo o sujeito sendo resultado de uma totalidade, todas as relações construídas no seio da cultura envolvem a constituição de cada ser na sua singularidade. Portanto, os sentidos produzidos no processo de circulação de vozes refletem interpretações particulares referentes à trajetória de vida de cada pessoa. Pensando a roda de conversa como um encontro que envolve produção de sentidos, entendo que esse encontro vai sendo (re) significado pela professora e pelas crianças cada um do seu jeito, de acordo com as suas histórias de vida, suas memórias, seu tempo, e com que mais os afetam.

Para Bakhtin/Volochinov (2017), uma mesma palavra pode adquirir diferentes sentidos de acordo com a entonação expressiva. E é através dos discursos decorrentes, que encontros e desencontros de princípios e visões de mundo entram em ação criando possibilidades para o compartilhamento de novos outros significados.

A roda de conversa constitui um diálogo vivo em que as vozes se confrontam, num movimento dialético de singularidade e construção de sentidos. Ela se constitui numa permanente tensão entre os discursos e reivindica um movimento dialógico e polifônico dos sujeitos que dela fazem parte.

Bombassaro (2010) destaca que quando o professor e as crianças estão na roda de conversa, eles estão produzindo signos sobre a roda, sobre a relação de cada um com a roda e sobre si mesmos. Portanto, professor e crianças são sujeitos leitores uns dos outros e de tudo que os rodeia.

Sendo as crianças sujeitos de seu desenvolvimento, elas vão se desenvolvendo a partir das experiências que as afetam e dos sentidos que vão atribuindo ao contexto do qual fazem parte. Para Vigotski (2010), esses sentidos são produzidos nas vivências das crianças, ou seja, é na relação que a crianças estabelecem com os elementos do meio que será determinada qual ação o meio exercerá sobre ela. O evento a seguir ilustra bem essa discussão.

Neste dia, Sônia propôs na roda que as crianças fizessem bolinhas de papel crepom, para isso elas deveriam fazer os movimentos com mãos de rasgar, amassar e fazer bolinhas e depois colar em uma folha de ofício. Através de uma conversa informal com a professora, perguntei qual era a sua intenção em realizar tal atividade, ela respondeu que era para trabalhar a coordenação motora das crianças.

**Sônia:** Aqui deixa eu falar uma coisa com vocês. Vocês sabem fazer bolinha de papel?

**Cleberon:** Eu sabe!

**Davi:** Eu não consigo.

**Ana:** Eu não sei fazer bolinha de papel.

**Sônia:** Tia Sônia vai ajudar, peraí só um pouquinho.

**Daniel:** Eu sabe, é só pegar o papel e fazer assim (Daniel faz movimento de amassar com as mãos mostrando para Ana).

**Sônia:** É... eu vou pegar papel então e dar para vocês fazerem bolinha.

(A professora vai até seu armário e pega algumas folhas de papel crepom).

**Malu:** Tia eu quero rosa!

**Ana:** Eu quero roxo.!

**Davi:** Tia eu quero preto (apontando para a cor marrom)

**Sônia:** Este aqui não é preto não Davi. É marrom. Espera aí que eu vou falar com vocês como vou fazer hein. Vocês vão rasgar, vão amassar e vão fazer assim com as mãos fazendo bolinhas.

(a professora mostra o movimento de rasgar, amassar e enrolar o papel para as crianças)

**Liara:** Eu sei (mostrando a bolinha para a professora)

**Sônia:** Tá bem, deixa aí.

**Davi:** Tia eu fiz!

**Sônia:** Parabéns! Deixa aí que a gente vai colar no papel!

(...)

**Cleberon:** Tia, eu posso fazer um bonequinho? Tia, uma bolinha é uma cabeça do boneco. Uma grandona!

**Davi:** Não! É uma bolinha! ô tia é uma bolinha.

(Cleberon encosta na parede e fica olhando para a professora como se estivesse esperando uma resposta dela).

**Sônia:** Oi? O Henrique está fazendo? E a Liara? Diminui a suas bolinhas liara, está muito grande.

(a professora aproveita e pede para quem fez bola grande diminuir o tamanho).

**Sônia:** O Cleberon está fazendo bolinha?

**Cleberon:** Sim (responde com tom de voz bem baixo).

**Sônia:** Parabéns einh Cleberon!

(Sônia circula pela sala passando cola nas folhas de ofício e entregando para as crianças colarem as bolinhas que fizeram).

**Cleberon:** Tia, olha! Eu fiz o meu bonequinho!

**Davi:** Ôh tia eu já acabei.

**Sônia:** Parabéns Davi! Ficou lindo!

**Cleberon:** Eu cabe!

**Sônia:** Acabou? Ah muito bem Cleberon, ficou lindo! Ficaram lindos os trabalhinhos de vocês.

**Cleberon:** Tia eu posso fazer um bonequinho aqui?

**Pesquisadora:** Sônia o Cleberon está te chamando.

**Sônia:** Oi

**Cleberon:** Eu posso fazer um bonequinho?

**Sônia:** Pode. Peraí que a tia Sônia vai passar cola. Deixa só eu ajudar o Henrique aqui. Faz bolinha Henrique.

**Davi:** Eu vou fazer um robô!

**Ana:** Ôh tia, eu também posso fazer bonequinho?

(Sônia vai em direção ao Cleberon e passa a cola no seu papel)

**Sônia:** Faz uma bola no papel Cleberon, neste papel aí, a tia Sônia vai passar cola e você vai colocar em cima as suas bolinhas.

(Sônia continua passando a cola na folha das outras crianças)

**Cleberon:** Eu fiz uma mulhê! Tia eu fiz o bonequinho, olha!

**Sônia:** É.

**Ana:** Tia eu preciso de mais cola.

**Sônia:** Eu acho que coloquei pouca cola para você, né Ana?

(...)

**Ana:** Tá ficando bonito hein Cleberon?

**Cleberon:** Ela tem uma bolsinha!

(Malu e Cleberon são os últimos a terminar e entregar o trabalho)

**Cleberon:** Eu cabe!

**Sônia:** Acabou? Ah, muito bem Cleberon, ficou lindo!

(A professora pega os trabalhos das crianças e coloca em cima da mesa para secar e volta para a roda).

**Ana:** O meu tá lindo! Eu fiz uma cabeça de boneca.

**Malu:** O meu ficou lindo! Eu fiz uma florzinha.

(Malu e Ana insistem em dizer para a professora o que fizeram e puxam a sua perna para falar).

**Sônia:** Ficou lindo!

**Davi:** Eu fiz um boneco.

**Sônia:** De todo mundo ficou lindo!

(Transcrição de vídeo gravação, RC 09- 13/11/2018).

A professora introduziu o tema perguntando quem sabia fazer bolinhas de papel crepom. Cleberon se manifestou dizendo que sabia. Quando Ana e Davi se pronunciaram que ainda não sabiam fazer, Daniel foi logo explicando, fazendo movimentos de enrolar com as mãos. Sônia se prontifica a ajudar quem não sabe e vai distribuído os papéis de acordo com as cores escolhidas pelas crianças. A princípio, as crianças ouviram a proposta da atividade na roda e, à medida que elas começaram a mexer com os papéis a roda foi mudando de formato, e as crianças foram se sentando com mais autonomia, espalhadas, algumas encostadas na parede, sentadas de frente umas para as outras, ou no meio da sala.

Fotografia 6 - Fazendo bolinhas de papel



Fonte: Arquivo da autora, 2018

Conforme mencionado anteriormente, na sala de atividades da turma de três anos não havia mesas e nem cadeiras para as crianças. Neste dia, perguntei a Sônia por que não havia mesas e cadeiras na sala, ela disse que a coordenadora anterior não gostava, mas ela não sabia qual era o motivo. Em um outro dia, quando me encontrei com a coordenadora da creche perguntei-lhe por que não havia esse mobiliário nas salas das turmas de três anos, ao que ela respondeu que, como a creche trabalha com projetos e as atividades eram mais lúdicas, não era necessário o uso de cadeirinhas e nem de mesas na sala. Explicou-me também que, esporadicamente, quando havia uma atividade individual as professoras usavam o refeitório. A coordenadora enfatizou que dependia muito do projeto no qual elas tivessem trabalhando, mas que a orientação era não ficarem presas ao papel ofício.

Enquanto as crianças faziam as bolinhas e mostravam para Sônia para ver se estavam fazendo do tamanho que ela havia pedido, notei que Cleberson insistia para que Sônia olhasse para ele. Ele estava tentando chamar a sua atenção, pois queria a sua permissão para construir um boneco com as bolinhas que havia feito. “Tia, eu posso fazer um bonequinho”? Como Sônia ainda não havia respondido, Davi foi logo dizendo que ele tinha que fazer era uma bolinha de papel e não outra coisa. Mas Cleberson não queria saber a opinião de Davi, o que parecia lhe importar naquele momento era a posição de Sônia sobre a sua ideia, tanto que ele ficou com os olhos fixos nela, esperando uma resposta. Cleberson continuou a insistir com Sônia que estava envolvida em passar a cola nas folhas das crianças para que elas colassem as bolinhas. Nesse momento, mesmo sabendo qual era o meu lugar naquela roda, pedi a Sônia que atendesse a Cleberson. Ela atendeu ao meu chamado respondendo rapidamente ao enunciado de Cleberson e voltou novamente a ensinar Henrique a amassar as bolinhas de papel. Através deste evento, podemos perceber que a fala de Cleberson não estava sendo privilegiada pela professora, pois ela queria que as crianças fizessem o que ela havia planejado para aquela atividade, e o bonequinho de Cleberson não fazia parte daquele planejamento. Isso nos leva a refletir novamente sobre a concepção de criança considerada incapaz e dependente da fala do adulto, aquele que tem o controle constante sobre os quereres e fazeres das crianças.

Para Mello (2017), compreender a criança bem pequena como capaz, exige uma atitude de escuta e acolhimento por parte do docente, e isso requer abrir mão do poder de controle sobre elas para oportunizar situações em que elas possam ser sujeitos de atividade, em que tenham liberdade para escolher e dialogar através de relações de troca como outro.

Porém, Sarmiento (2016, p.9) ressalta que em diferentes âmbitos, sendo um deles o educacional “[...]as crianças têm sido colocadas no lugar de quem escuta e não no lugar de quem fala. E é importante esse esforço. Não no sentido de inverter esses lugares, mas no sentido de torná-los recíprocos”. Na relação criança-adulto, tanto um quanto o outro falam e também escutam. De acordo com esse autor, as crianças fazem parte do mundo social e estão em contínua interação com os adultos, não existindo, portanto, somente o olhar infantil. “[...] O olhar é sempre, desde o primeiro momento, contaminado pela cultura, e essa cultura as crianças partilham com os adultos”. Por apresentarem uma grande flexibilidade de renovar os elementos que lhe são apresentados, as crianças podem propor outras maneiras de ver o mundo diferentes daqueles “[...]que estão cristalizados nas culturas dominantes das nossas sociedades” (SARMENTO, 2016, p.13).

Os enunciados de Cleberson revelam como ele estava desejoso em transformar aquelas bolinhas em um boneco e mostraram que ele havia dado um outro sentido para aquela atividade. Os sentidos produzidos por ele nesta situação eram diferentes dos de Sônia, que parecia demonstrar que precisava cumprir com os conteúdos, nesse caso trabalhar a coordenação motora fina. Como foi dito anteriormente, os sentidos produzidos por Sônia pareciam marcados pelo lugar ocupado por ela como professora de crianças de três anos - que é o de fazer com que as crianças aprendam e saiam “preparadas” para a escola.

A relação que Cleberson produziu para esse evento, nesse caso a construção de um boneco, constituem suas vivências, ou seja, foram levados em consideração todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude em relação ao acontecimento. Vigotski (2010) aponta esse fato de que a influência de uma determinada situação não depende do conteúdo da própria situação, mas do quanto os sujeitos compreendem, interpretam a situação. Por isso, cada um dos sujeitos vivencia um mesmo acontecimento de diversas formas. O autor também destaca que, dependendo da idade da criança, ela atribuirá sentidos diferentes, sendo através desse processo que ela se desenvolverá, conhecendo novos elementos a partir de suas vivências.

Para Cleberson, o mais importante era criar, dando um outro sentido para a proposta da professora. Depois que ele recebe a permissão de Sônia para fazer o boneco, Davi se manifesta e diz que vai fazer um robô. Ana, que estava sentada perto de Cleberson, também manifesta a vontade de fazer um bonequinho. Eles não têm a resposta da professora, mas Ana começa a fazer a cabeça de um boneco. Ao perceber que está com pouca cola, solicita mais para Sônia, que lhe passa mais um pouco de cola. Quando Ana termina, ela diz “O meu tá lindo! Eu fiz uma cabeça de boneca”. Será que Ana havia feito só a cabeça da boneca por que

não havia espaço para construir o corpo? É possível, pois Sônia havia feito um círculo bem grande com a cola ocupando o espaço todo do papel. Malu, que não havia pedido Sônia para criar um desenho, também foi mostrando o seu “O meu ficou lindo! Eu fiz uma florzinha”.

Figura 7 - Novos sentidos para as bolinhas de papel



Fonte: Arquivo da autora, 2018

Além dos enunciados de Cleberson, as falas de Davi, Ana e Malu revelam que eles também deram outros sentidos para a atividade e ressignificaram aquela proposta inicial da professora. Para atingirem os seus propósitos, através da reelaboração criativa (VIGOTSKI, 2009a), as crianças foram além do que havia sido solicitado por Sônia, ou seja, elas selecionaram parte do que compreenderam e reproduziram, interpretando e criando novos significados e formas de agir de acordo com os seus desejos.

O evento que apresentarei a seguir mostra, através de uma brincadeira com as palavras, como as crianças ressignificam elementos da cultura, levando para uma situação de brincadeira os modelos de comportamento e significados construídos em outros espaços de interação.

Neste dia as professoras da creche apresentaram para as crianças o teatro da história da Dona Baratinha. Esse momento é chamado de projeto roda de histórias e acontece uma vez por semana. As professoras se vestem de diferentes personagens e apresentam uma peça de teatro para todas as crianças da creche. Depois de voltarem para a sala de atividades, já na RC, Sônia conversou com as crianças sobre o teatro a que assistiram perguntando sobre os personagens de que mais gostaram. No meio da conversa Henrique se manifesta

## Evento 6

**Henrique:** Tia eu tô comendo pipoca!

**Sônia:** Não, você não está comendo pipoca.

(Fazendo gestos com as mãos e a boca Henrique mostra para Sônia).

**Sônia:** Ah, tem pipoca aí na sua mão, então tá! Você me dá um pouco dessa pipoca?

(Henrique vai até a professora e coloca pipoca na boca dela).

**Sônia:** Muito obrigada! Vou comer também.

(As seis crianças que estão na roda, entram na brincadeira e vão ao encontro de Henrique e pedem pipoca para ele).

**Sônia:** Ih, você mostrou, agora todo mundo quer pipoca!

(Nathan, não para de pedir pipoca e fica com as mãos abertas esperando ganhar mais).

**Sônia:** (risos) Pera aí! Nathan agora chega, senão vai acabar a pipoca do Henrique. A sua pipoca está gostosa? É salgada ou doce?

(As crianças voltam para roda e continuam comendo a pipoca de Henrique)

**Henrique:** Não estou vendo nenhum desenho aqui.

**Sônia:** Você não está vendo nenhum desenho aqui?

(Henrique aponta para a parede)

**Sônia:** Ah tá! Você está fazendo de conta que está vendo televisão e comendo pipoca! Legal!

(Ana, Erik e Daniel, olham para a parede acompanhando Henrique)

**Nathan:** Ô tia! A minha pipoca acabou!

**Clebson:** Tia eu comprei pipoca.

**Sônia:** Eu também gosto de pipoca eu vou fazer lá na minha casa hoje! Bem pensado!

(Transcrição de vídeo gravação, RC 04- 25/10/2018).

Neste evento, através de uma situação imaginária, Henrique se introduz na cena dialógica interrompendo a fala de Sônia sobre o teatro da Dona Baratinha. Sônia estabelece uma relação positiva com Henrique, ela escuta e responde aos seus enunciados, colocando-se em um diálogo genuíno com ele. Quando Sônia interrompe o que está falando e escuta oferecendo uma contrapalavra ao que Henrique diz, ela está tendo uma atitude de uma escuta responsiva. Para Bakhtin (2011, p.272) uma compreensão ativa por parte do adulto o coloca na participação do diálogo com a criança. Desse modo, “[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”. A participação ativa de Sônia faz com que Henrique se sinta importante e continue com a brincadeira ampliando as suas possibilidades de criação. A respeito da brincadeira e sua relação com a criação, Vigotski (2009a, p.16), aponta que “[...]os processos de criação manifestam-se com toda a força já na mais tenra infância”. Pois, é nessa fase que se identifica “[...] nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”. Sendo esse processo de criação fundamental para o desenvolvimento e autoria infantil, Vigotski (2008, p.35) aponta que a brincadeira é uma grande fonte de

desenvolvimento, pois permite que a criança dê um salto acima do seu comportamento comum formando a zona de desenvolvimento iminente. “Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura”.

Também chama a atenção nesse evento que, além de Sônia se divertir com a brincadeira, ela se colocou como uma parceira interessada em participar, respeitando os desejos de Henrique. Ela não orientou como seria a brincadeira, mas incentivou-o a conduzi-la a seu modo. Ao assumir o papel da brincadeira, Henrique começa a perceber os limites e as possibilidades das regras que caracterizam a atividade, o que pode e o que não pode, e a sua relação com o outro e o mundo, sendo isso fundamental para suas aprendizagens e relações futuras (MARCOLINO e MELLO, 2017).

A atitude de Henrique de imaginar que estava comendo pipoca, além de provocar a interação de Sônia com ele, possibilitou a participação e estimulou a imaginação das outras crianças na brincadeira, as quais começaram a se dirigir ao Henrique para pedirem pipoca. Quando Henrique diz: “Não estou vendo nenhum desenho aqui” e aponta para a parede, ele faz entender para Sônia que na parede tem uma tela de TV, mas que não está passando desenho. Ele relaciona o ato de comer pipoca com o de ver um filme, fato que pode ter acontecido quando estava junto de sua família ou em outro contexto. Assim Henrique cria uma nova situação, reproduzindo criativamente o que vive em seu contexto social, sendo capaz de imaginar e criar algo novo a partir de suas experiências.

De acordo com Vigotski (2009a, p.17), as crianças em suas brincadeiras reproduzem muito do que viram no seu contexto social, desse modo

As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.

É baseada nessas impressões que acontece a construção de uma realidade nova que tem a ver com as aspirações e os desejos das crianças. De acordo com Prestes (2013), a explicação de Vigotski sobre o termo reelaboração criativa no que se refere à brincadeira, parece se aproximar do conceito ao qual Corsaro (2011) chamou de reprodução interpretativa, em que destaca uma perspectiva de olhar a brincadeira como espaço de ressignificação da cultura.

Na medida em que as crianças, através da brincadeira “[...] Objetivam nas ações significados derivados de suas experiências com um objeto qualquer, elas confrontam esses significados” podendo adicionar e modificar informações, fazendo surgir no espaço da brincadeira novos outros significados (PEDROSA e SANTOS, 2009).

O evento abaixo também ilustra o conceito de reelaboração criativa estudado por Vigotski (2009a) em que as crianças nomeiam um elemento da cultura possibilitando o surgimento de uma novidade compartilhada por elas. Nesse caso trata-se de um nome inusitado de um objeto chamado pelas crianças de “Robô gigante”.

Quando chego para mais um dia de pesquisa, as crianças já estão sentadas em roda dentro do quiosque que fica no pátio da creche. Sônia inicia a roda de conversa:

#### Evento 7

**Sônia:** Vamos cantar um “cadinho”? Vamos?

**Cleberson:** Quando você vai trazer um brinquedo aqui pra gente?

**Sônia:** A tia Sônia vai trazer, daqui a pouco tá? Vamos cantar uma música?

**Malu:** Olha o robô! (Malu estava se referindo à máquina de construção ao lado da creche que eles deram o nome de robô gigante.)

**Ezequiel:** Quero dá bom dia!

**Sônia:** Olha o Ezequiel quer dar bom dia, vamos dar bom dia.

**Malu:** Tia! O robô parou!

**Sônia:** Bom dia, bom dia o sol já despertou... (a professora começa a cantar uma música de bom dia, mas é interrompida por Malu).

**Malu:** O robô parou...

**Sônia:** Bom dia, bom dia, O sol já despertou! Bom dia, bom dia, bom dia para você! Bom dia! (Sônia vai dando bom dia para cada criança).

**Crianças:** o robô parou!

**Henrique:** (entusiasmado grita bem alto) O robô parou!

**Sônia:** Ah! Então a gente vai parar com a roda também.

(a professora da sequência com roda e continua cantar a música “bom dia”).

**Sônia:** Qual mais a gente vai cantar?

(Malu e Ana cochicham uma com a outra e continuam mostrando o “robô gigante”).

**Malu:** Tia, depois “nóis vai” ali? (Malu aponta o dedo para a área gramada que tem uma casinha de brinquedo.)

**Sônia:** Não sei não! Vamos ver, vou pensar no seu caso!

**Ana:** Tia será que o robô vai destruir a casa toda?

**Sônia:** Não sei. Será? Vamos descobrir gente?

**Ana:** Eu também não sei!

(Transcrição de áudio-gravação, RC 10- 14/11/2018).

Enquanto estive no campo, observei apenas esta roda de conversa no espaço externo da creche. Em conversa informal perguntei a Sônia se ela realizava a roda do lado de fora, ela disse que fazia às vezes e não com muita frequência.

Mesmo tendo um espaço bastante amplo, a creche não possui área coberta, somente um quiosque pequeno. Havia muitos dias que Sônia estava prometendo para as crianças realizar a roda de conversa no espaço externo da creche, mas como estava em um período chuvoso ela dizia que tinham que esperar o tempo ficar bom.

Durante a entrevista Sônia fez o seguinte relato:

[...]não capinam lá fora, a gente não tá levando os meninos agora que tem sol porque o mato tá desse tamanho (mostrando com as mãos que o mato está muito grande), você entendeu? A gente tem que levar lá para trás e ficar naquele cercado, e não pode ir pra lá, não pode ir pra lá sabe? (...) A gente não tem assim uma, um retorno para gente poder trabalhar mesmo com a autonomia, eles sempre falam para ter autonomia, como a gente vai ter autonomia? Como a criança vai ter autonomia sendo que não tem nem espaço? (Entrevista- 11/12/2018).

Neste excerto, Sônia se refere à área externa que tem uma área verde gramada, mas sem manutenção. A área não é tratada, o mato cresce e não há uma capina, impossibilitando-a de levar as crianças com frequência a esse espaço. Quando ela diz: “A gente tem que levar lá para trás e fica naquele cercado”, ela está se referindo ao quiosque, que é bem pequeno, mas é o único local coberto e, mesmo com sol, é o lugar que dá para as crianças ficarem. Os enunciados de Sônia sinalizam que a área para as crianças do lado de fora da sala de atividades, mesmo sendo ampla, é restrita, dificultando a autonomia de Sônia ao realizar atividades nesse espaço, e também das crianças que ficam impossibilitadas de agirem com mais liberdade. Mas mesmo com estas questões relatadas pela professora, as crianças se mostravam eufóricas por estarem naquele lugar e comentavam sobre os acontecimentos à sua volta.

No terreno ao lado da creche, um prédio estava sendo construído, e a bomba que lançava o concreto na obra estava a todo vapor. Este equipamento é um objeto que possui uma lança instalada sobre um caminhão com um braço articulado de aproximadamente 3 metros de altura ao qual as crianças deram o nome de robô gigante.

Essa situação em que as crianças criam um novo nome para o objeto, nas palavras de Vigotski (2009a) é uma atividade combinatória da imaginação em que há uma combinação do velho rearranjado como um novo sentido. E é através dessa “[...] capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras que constitui a base da criação”. Em seus construtos, Vigotski (2009a) mostra como as ações das crianças sobre os objetos vão se modificando pela mediação do outro e do signo, e aponta que “[...] “palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra” e foi isso que as crianças fizeram ao

transformarem a máquina em um robô gigante. “[...] é a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária”. Sendo assim, é através da linguagem que as crianças se transformam ao longo do processo histórico, dando novos sentidos ao mundo, aprendendo, brincando e recriando.

Sônia inicia a roda cantando a música de bom dia, mas é logo interrompida pela fala de Malu sobre o robô. A professora continua cantando demonstrando que precisa levar a rotina adiante, mas outras crianças, acompanhando os enunciados de Malu, começam a falar juntas sobre o robô que havia parado. Henrique, com a intenção de chamar a atenção de Sônia diz bem alto: “o robô parou”! Apesar da tentativa de Sônia em cantar a música do dia, Ana e Malu mantêm seus posicionamentos e cochicham sobre o robô. Malu pergunta para a professora se eles vão sair do quiosque para ir até a casinha de plástico que fica perto da construção onde está o robô. Sônia promete pensar na sua ideia, quando Ana diz: “Tia, será que o robô vai destruir a casa toda”? Ela parece estar preocupada se o robô gigante vai derrubar a casinha de brinquedo. Mas Sônia não dá uma resposta pronta e diz: “Não sei. Será? Vamos descobrir gente”?

Quando Sônia pergunta para as crianças, seus enunciados nos revelam que ela leva um convite para as crianças pensarem e refletirem sobre o que pode acontecer com a casinha de brinquedos. Sua fala é potente porque ela incentiva as crianças a produzirem respostas. Com essa atitude, Sônia parece se colocar como uma parceira investigativa, dando a entender que naquele momento ela não sabe e que não tem uma resposta imediata para dar. Sônia não diz que as crianças não sabem sobre o assunto, mas instiga um levantamento de hipóteses alimentando a imaginação das crianças. Isso é importante porque faz com que ela se aproxime das crianças, mostrando a possibilidade de estabelecer um diálogo mais horizontal e democrático.

Através de um diálogo horizontal, professora e crianças aprendem a olhar umas para as outras reconhecendo-se em sua alteridade (SILVA e ALMEIDA, 2014). Quando Sônia valoriza a fala de Ana, ela está criando condições para uma relação dialógica que, na verdade, é uma relação de sentido em que se articulam ideias em um determinado momento, produzindo novas significações (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017). E é esse exercício de alteridade que favorece o diálogo entre a professora e as crianças. Quando Sônia se permite sair do seu lugar e se alterar diante da diversidade das crianças, ela estimula as crianças a pensarem sobre o que pode acontecer naquela situação, acolhendo os enunciados infantis e procurando compreender seus pontos de vista.

De acordo com Brait (2008, p.128), Bakhtin apresenta o diálogo entre os sujeitos “[...] não como algo garantido, mas como uma meta a ser buscada, precisamente para vencer a incomunicação, a ausência de resposta do outro.” Desse modo, se formos pensar as relações dialógicas na creche sobre a ótica de Bakhtin é através de um movimento de alteridade do professor que se pode estabelecer uma relação responsiva e dialógica com as crianças bem pequenas, pois é através dessa relação de alteridade que crianças e adultos vão tecendo relações uns com os outros e construindo novos sentidos para ser e estar no mundo.

Esse eixo, que tratou dos sentidos atribuídos pelas crianças e professora nas rodas de conversa, evidencia a carga de interpretações e significados contidos nos enunciados expressos nesse movimento dialógico, pois o universo infantil tem características diferentes do universo adulto. Levar em conta as singularidades das crianças, através de uma escuta sensível e ativa aos seus dizeres e expressões, significa que o que elas falam é importante e tem valor.

Com base no pressuposto defendido por Bakhtin (2011) de que os sujeitos se desenvolvem através de uma contínua interação social, o próximo eixo discutirá os enunciados das crianças produzidos no momento em que a professora propõe cantar as músicas da rotina no espaço da roda de conversa.

### **5.2.3 EIXO 3 – Os (des)compassos que movimentam a roda**

Considerando as interações sociais condição fundamental para o processo de humanização e que a roda de conversa contribui para o processo dialógico através de um movimento de trocas de conhecimentos, aprendizagens e experiências, Faraco (2009, p.87) aponta que é através das relações dialógicas que surge “[...]a singularidade que se constituirá explorando o espaço infindo da tensão dialógica das vozes sociais”, ou seja, é na interação viva com as vozes sociais que os sujeitos podem viver a sua singularidade.

Rocha (2012) defende que para que os cenários sejam dialógicos é essencial que haja objetivos e princípios comuns entre os interlocutores. No caso da creche, um objetivo comum é o desejo de crianças e adultos se entenderem considerando-os como aprendizes em relação aos modos de expressão uns dos outros, a intenção é a busca de uma compreensão ativa, de elementos extra-verbais, dos não-ditos do qual o outro se expressa a partir das interações (BAKHTIN, 2011).

De acordo com o PPP da creche Arco-íris (2017, p.11), um dos princípios é valorizar a interação das crianças com o meio social, sendo a criança “[...] “um sujeito ativo em seu

processo de aprendizagem [...] o seu envolvimento e participação são essenciais para que as atividades sejam realizadas.”

A expressão “os (des)compassos que movimentam a roda” se refere à desconstrução, feita pelas crianças, de uma proposta de atividade muito presente na roda de conversa que eram as músicas de rotina. Tratam-se de canções populares, em sua maioria com temas sobre animais. As crianças tinham sempre a liberdade de escolherem essas músicas. Não será feita aqui uma análise dessas músicas, mas o destaque será para o que acontecia nos entremeios dessas canções. Era nesses intervalos que as crianças se manifestavam, rompendo com a linearidade da atividade proposta, e, nesse momento, o protagonismo das crianças se revelava através de seus enunciados que interrompiam e torciam toda a sequência musical planejada pela professora Sônia.

Esse movimento em que as crianças tomavam para si os turnos de fala introduzindo-se na cena discursiva podem ser observados nos enunciados a seguir.

A professora Sônia propõe para as crianças que estas cantem as músicas do dia perguntando qual elas querem cantar. As crianças vão se manifestando e escolhendo suas músicas preferidas.

#### Evento 8

**Sônia:** Vamos cantar mais? Vamos? Qual nós vamos cantar?

**Daniel:** Do jacaré!

**Crianças:** “Jacaré deitou na ponte não deixou ninguém passar, sai jacaré, xô jacaré, aqui tem chulé”!

**Sônia:** E agora? qual vamos cantar?

**Ana:** Tia, quando tá chovendo a luz apaga!

**Sônia:** (Olhando no olho de Ana responde) Apaga né? Apaga mesmo, na minha casa também apaga.

**Malu:** Tia a minha luz não apaga

**Sônia:** Não queima?

**Davi:** (que estava encostado na parede se aproxima da professora e diz) Nem a minha queima!

(Ana e Nathan começam a brincar batendo com as mãos um do outro como se estivessem cumprimentando. Davi observa e entra na brincadeira, ele olha para a professora para ver se ela está olhando para ele).

**Davi:** Tia, bate aí (Davi bate na mão da professora)

(Neste momento as crianças se juntam no meio da roda e querem brincar com a professora batendo nas mãos dela, a professora não interfere e acompanha os movimentos das crianças. Cleberson e Liara que estavam quietos encostados na parede da sala, também se manifestam e mostram que querem participar).

**Sônia:** Davi, cadê o Samuel? Por que ele não está vindo na creche?

**Davi:** Ele está dormindo muito.

**Sônia:** Eu imagino vai ser muito difícil para ele acordar esses dias de horário de verão.

**Ana:** Tia eu tava dormindo muito.

**Sônia:** Tava dormindo? Pois é eu também estou numa soneira. Da vontade de ficar em casa dormindo todo dia.

**Ana:** A minha mãe não me deixou dormir mais um pouquinho...

**Sônia:** Não deixou não? Pois é meu celular também não me deixou dormir mais um pouquinho.

**Ana:** Seu celular fala?

**Sônia e Crianças:** Risos (a roda muda de configuração e as crianças não estão mais em círculo).

**Sônia:** Meu celular me desperta de manhã. Ele faz assim: plim...plim...plim... Muito alto aí eu tenho que acordar todo dia, senão eu fico dormindo e não venho ficar com vocês!

(Transcrição RC 09- 13/11/2018)

Este evento demonstrou que as crianças estão interagindo com a professora cantando as músicas do dia, mas que, ao mesmo tempo, vão produzindo outros sentidos para a atividade na medida em que não seguem a sequência contínua ao tema proposto por ela. Ana é a primeira criança a romper com a linearidade do momento, quando, no intervalo de uma música para outra, comenta sobre a luz que apaga quando chove. Mesmo sendo os seus enunciados diferentes da expectativa da professora, esta acolhe a fala de Ana e, através do olhar, mostra está atenta ao que a menina diz. Sônia não corta os enunciados de Ana dizendo que naquele momento não era para falar, mas possibilita a fala de Ana através de uma escuta responsiva oferecendo uma contrapalavra.

Para Bakhtin (2011, p.271),

[...]o ouvinte, ao compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.

Dessa forma, o ouvinte não é um sujeito passivo, pelo contrário, tanto o locutor quanto o ouvinte são interlocutores ativos no processo de comunicação. O processo de compreensão ativa favorece a interação de diferentes pontos de vista, constituindo uma réplica, uma contrapalavra, tornando a compreensão plena real (BAKHTIN, 2011). Os enunciados de Ana são o ponto de partida para Sônia estabelecer um diálogo genuíno com as outras crianças. Através de uma brincadeira de cumprimentar chamada de “toca aqui”, Nathan vai interagindo com Ana e Davi que, logo depois, convida a professora para participar. Sônia aceita despertando em outras crianças o desejo de se envolverem no cenário da brincadeira. Inclusive Liara, que estava silenciosa na hora de cantar as músicas, naquele momento manifesta vontade de participar e vai ao encontro da professora. Já Cleberson permanece encostado na parede e não sai do lugar, mas o seu sorriso sugere que ele está gostando daquela situação. Compreendemos que, neste contexto, a expressão de Cleberson, manifestada

em sorriso, também fez parte desse cenário dialógico, pois a ausência de uma expressão verbal não significa que ele não tenha elaborado suas respostas às interações, pois como aponta Bakhtin (2011), o ato da compreensão já é dialógico e resulta em uma ação de responsividade, mesmo que ele não aconteça de maneira imediata.

Fotografia 8 - Brincadeira "toca aqui"



Fonte: Arquivo da autora, 2018

A professora Sônia se mostra envolvida na situação e, mesmo sabendo que precisava prosseguir com o seu planejamento de música, ela continuou compartilhando com as crianças os seus dizeres incentivando o exercício da contrapalavra.

De acordo com Silva, Lima e Fernandes (2017, p.1007), “falar e ouvir o outro provoca reverberações do que cada um diz, gerando e ampliando pensamento e considerações acerca de si, do mundo e de suas percepções e experiências”. Desse modo, quando a professora Sônia acolhe as manifestações infantis, ela vai construindo relações de afeto com as crianças, promovendo sentimentos de aceitação e de pertencimento ao grupo.

A disponibilidade dos adultos para a escuta é fundamental para se compreender as comunicações infantis. A compreensão parece ser possível a partir do momento em que o adulto se dispõe corporal e emocionalmente para vivenciar a alteridade na relação com a criança pequena (ROCHA, 2012). Conforme Bakhtin (2011), a compreensão significa ir além da identificação e da interpretação, isto é, não basta o adulto interpretar as expressões das crianças, mas compreender o quê e como se comunicam para responder a elas de uma forma ativa. Desse modo, a professora da creche é provocada a transformar “o falar à criança no falar com a criança” (ROCHA, 2012, p.33), entrando com ela em uma negociação e produção de sentidos. Entretanto, é importante ressaltar que o ato da compreensão não é linear; ele

abrange conflitos e tensões, pois nele “[...]desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011 p. 378).

Nesse evento é possível perceber, também, que a partir do enunciado de Sônia sobre o seu celular que não a deixou dormir porque despertou cedo, Ana criou um novo sentido para aquele enunciado quando ela pergunta se o celular da professora fala, revelando como as crianças produzem novos sentidos a partir da imaginação (VIGOTSKI, 2009a). Nesse momento, professora e crianças começam a rir demonstrando ter achado engraçado o que Ana diz, o que faz com que as crianças se mostrem mais descontraídas na roda, sinalizando uma maior liberdade de movimentos através de seus corpos, como podemos ver na imagem a seguir.

Fotografia 9 - Configuração da roda de conversa



Fonte: Arquivo da autora, 2018

Para Coutinho (2010, p.114), as crianças ampliam suas experiências também através de seus movimentos corporais, visto que eles são importantes informantes do que as crianças pensam, sentem, de como agem e participam em seus contextos. Pois, de acordo com a autora,

[...] o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquietta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social.

Ao observar atentamente a Figura 9, podemos perceber que as crianças não só prestam atenção quando estão quietas, sentadas em roda com “perninha de índio”, mas também demonstram participar ativamente através de outras formas de comunicação, neste caso,

através dos gestos, as posturas e os sorrisos mostraram que é possível outros modos de estarem atentas à uma situação.

Embora a busca pela compreensão das diferentes linguagens expressas pelas crianças não seja tarefa fácil, a observação e a escuta sensível do professor, seu envolvimento e a utilização de saberes coerentes aos modos como as crianças expõem seus pontos de vista são posturas educativas fundamentais que reconhecem a autoria infantil, possibilitando as expressões do corpo, dos afetos das crianças e de suas culturas infantis.

No evento descrito a seguir é possível identificar situações ocorridas em uma das rodas de conversa e que mostram como as crianças, através das interações, vivem suas experiências de mundo através de diferentes linguagens: música, história, gestos e sons.

A roda de conversa começa com as crianças e a professora Sônia cantando “Bom dia, bom dia, o sol já despertou! Bom dia, bom dia, bom dia para você! Bom dia”! Após cantarem a música de bom dia, Samuel propõe uma música,

#### Evento 7

**Samuel:** Vamos cantar a do lobo mau?

**Ezequiel:** Eu tomei banho antes de dormir.

**Sônia:** O Samuel quer a do lobo mau. Vamos cantar a do lobo mau para ele?

**Henrique:** Eu tomei banho!

**Sônia:** Que bom!

**Samuel:** Eu tomei banho também.

(a professora começa a cantar a música do lobo mau e as crianças a acompanham batendo palmas)

**Crianças e Sônia:** “Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau eu pego as criancinhas pra fazer mingau!

**Sônia:** Ah, eu só sei essa parte! Ah, eu vou contar a historinha do lobo mau! Vocês querem que eu conte?

**Malu:** (batendo palmas) Sim! Sim!

**Henrique:** Não!

**Daniel:** Eu quero! (faz um sinal de ok com os dedos)

**Sônia:** Era uma vez uma família de porquinhos que moravam na Floresta. Tinham a mamãe porca e os três porquinhos.

**Daniel:** E o papai?

**Samuel:** Não tinha papai não!

**Sônia:** Um dia a mamãe falou com os três porquinhos que eles tinham que fazer as suas próprias casas. Os porquinhos chamavam Palhaço, Palito e Pedrito. O palhaço que era o porquinho mais preguiçoso construiu uma casa de palha, o Palito que era mais ou menos preguiçoso construiu uma casa de pau, o porco Pedrito era mais trabalhador e gostava das coisas muito bem feitas, construiu uma casa de tijolos. A sua casa ficou muito forte.

**Ana:** Ah! (fazendo uma expressão de entusiasmo coloca a mão sobre o peito).

**Sônia:** Aí, quando eles estavam bem em casa descansando vem alguém e bateu na porta, toc, toc, toc. (Sônia faz um nó com os dedos e bate na parede da sala).

**Daniel:** O lobo mau!

**Sônia:** Primeiro ele foi na casa do Palhaço que perguntou quem era. (Sônia muda a sua entonação imitando o lobo com uma voz grave). Sou eu o lobo, abre a porta senão eu vou soprar! O porquinho não abriu, então o lobo soprou bem forte.

(Ezequiel, Ana, Henrique e Cleberon enchem o peito de ar e sopram bem forte imitando o lobo).

**Sônia:** A casa do porquinho foi para os ares e o porquinho saiu correndo para casa do palito.

(Ezequiel, Henrique e Ana imitam o porquinho correndo batendo os pés e as mãos no chão).

**Sônia:** Eles ficaram muito assustados com os olhos arregalados esperando o lobo chegar (Sônia imita o lobo arregalando os olhos com as mãos). O lobo chega e bate na porta, os porquinhos perguntam quem é. Sou eu o lobo, abre a porta senão eu vou soprar!

(Ana se abraça e fica toda encolhida, demonstrando que está com medo do lobo).

**Sônia:** O lobo enche bem o pulmão de ar e sopra a casa de palito que foi para os ares.

(Crianças imitam o lobo soprando muito forte)

**Sônia:** Os porquinhos saíram correndo para a casa do Pedrito. (a professora bate as mãos imitando os porquinhos)

**Malu:** Tia é assim ô! (batendo com os pés e as mãos bem rápido no chão) (Sônia imita Malu)

**Sônia:** De repente bate na porta dos porquinhos...

**Henrique:** Chama tia, chama!

**Sônia:** Quem é? Sou eu o lobo abre a porta senão eu vou soprar! Pode soprar seu lobo a minha casa não cai!

(Crianças sopram bem forte, Ezequiel e Daniel até deitam no chão para soprar).

**Sônia:** O lobo soprou várias vezes, mais a casa não caiu!

**Henrique:** (começa a rir) Bem feito seu lobo, bem feito!

**Sônia:** O lobo ficou muito bravo e foi andando em volta da casa procurando um jeito de entrar.

**Malu:** E depois o bumbum dele vai queimar!

**Sônia:** É! Ele subiu em uma escada que ficava atrás da casa que levava no telhado e entrou pela chaminé. Só que o Pedrito era muito esperto ele pegou um caldeirão e...

**Daniel:** Colocou fogo.

**Sônia:** Isso! Colocou o fogo e a água ficou borbulhando de fervendo.

(Henrique com as mãos para o alto imita o caldeirão fervendo)

**Sônia:** O lobo caiu naquela água quente e queimou o bumbum dele.

**Malu:** Ai!

**Crianças e Sônia:** Ai, ui!

**Sônia:** o lobo saiu correndo e sentou em uma bacia de água fria e nunca mais quis saber de comer os porquinhos! Gostaram da história?

**Ezequiel:** ô tia, eu vi essa história lá na televisão!

**Sônia:** Você viu na televisão? Que legal!

**Samuel:** Eu já vi com a minha mãe!

**Malu:** Eu vi a das abelhinhas!

**Sônia:** Oh que legal! Gostaram da história? Depois a tia Sônia conta mais.

**Malu:** Eu quero a do chapeuzinho vermelho!

**Sônia:** (a professora olha a hora no relógio). Você quer a do chapeuzinho vermelho? Outra hora eu conto porque eu vou inventar um outro jeito de contar tá (risos)? Agora a gente vai fazer uma atividade da árvore de natal bem legal! (Transcrição de vídeo gravação, RC 12 - 04/12/2018).

Neste evento, as crianças estão na roda de conversa cantando as músicas de rotina do dia. Elas começam interrompendo as músicas mostrando que querem conversar sobre o banho, mas a professora Sônia parece querer dar continuidade às músicas não demonstrando querer se estender sobre o assunto. Depois de cantarem a música do “lobo mau” escolhida por Samuel, a professora abre a possibilidade de narrar sem um apoio de um livro a história dos três porquinhos. Malu e Daniel se mostram animados em ouvir a história, demonstrando interesse pela proposta de Sônia. Henrique não manifesta interesse em ouvir a história, mas logo que a professora começa a contar ele senta ao seu lado e fica debruçado sobre as suas pernas.

Quando Sônia começa a contar a história, Daniel e Samuel começam a interagir com a narrativa, levantando e confirmando a hipótese sobre os porquinhos que não tinham pai. Isso mostra que eles não estão recebendo a história passivamente e que participam de forma ativa dos seus processos de construção de conhecimentos. Mattos (2013) adverte que para um movimento dialógico aconteça é preciso fazer inferências na história, ou seja, é importante provocar as crianças a irem além do que está posto, fazê-las pensar, fugindo do óbvio e da superficialidade. Esse processo também é importante para que as crianças construam outros sentidos e significados para a história.

No decorrer da história, a professora, através do uso de recursos expressivos, imita os personagens e vai envolvendo as crianças com o barulho do toc-toc-toc que o lobo faz na porta, o suspense antes do lobo entrar em cena e o arregalar dos olhos dos porquinhos e a própria entonação de voz quando imita o som do lobo mau. Esses recursos ajudam as crianças a interagirem com a história, convidando-as ao mundo imaginário e provocando-as a construir novos sentidos para as suas vivências, enriquecendo a sua capacidade criadora. As crianças vão mostrando a todo momento que querem participar da contação da história junto com a professora, e vão expressando os sentidos que estão produzindo para a história principalmente através dos movimentos corporais, como os gestos que fazem como o de encher o peito de ar e soprar imitando o lobo e o jeito de bater os pés e mãos repetindo o barulho dos porquinhos quando correm. Nesses movimentos das crianças a imitação e a repetição se revelam como ações criativas.

Para Vigotski (2009a, p. 17), “os elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade.” As crianças não imitam ou repetem qualquer elemento do mundo adulto, elas fazem escolhas, elas recriam as ações daquilo que faz sentido para elas, daquilo que as afeta.

Durante a contação da história, as crianças foram levantando hipóteses sobre o que iria acontecer com o lobo e, antes da professora dizer, Daniel e Maria se adiantaram e disseram que o lobo iria queimar o bumbum porque os porquinhos iam colocar um caldeirão bem quente quando ele entrasse pela chaminé. Seus enunciados apontam que eles já conheciam a história demonstrando uma participação ativa das crianças nesse momento. Essa mediação entre as crianças e a professora favorece o desenvolvimento infantil, pois possibilita que as crianças construam conceitos e se apropriem da cultura incorporando às práticas sociais (VIGOTSKI, 2010).

A mediação da professora Sônia e sua maneira de provocar o envolvimento das crianças no momento da história revelam os valores que orientam a sua atuação como professora. As crianças estão envolvidas na narrativa, interagindo e dialogando com a professora até o final da história. Essa interação possibilitou uma aproximação de Sônia com as crianças que, mesmo sutilmente através de sua mediação, favorecia uma abertura para que as crianças participassem através de suas diferentes linguagens.

Entendendo que o homem se constitui pela alteridade, em permanente interação social, o outro representa um papel fundamental para esse acabamento que será sempre temporário. Nesse caso, a criança parece estar disponível para relações dialógicas com o adulto no momento em que encontra um interlocutor verdadeiro. Assim, as comunicações afetivas das crianças pequenas – que procuram interpretar, atribuindo sentidos e compreendendo o que foi expresso e comunicado - são potências dialógicas que demandam uma resposta do adulto.

Desse modo, a prática com as crianças bem pequenas requer um olhar acolhedor para seus interesses e manifestações. É no movimento das interações sociais que as linguagens vão se constituindo e se transformando. Por isso, sendo a roda de conversa um lugar de multiplicidade de assuntos, de relações, movimentos e afetos, é importante que o professor, além de mediar os enunciados das crianças assegurando que elas coloquem os seus pontos de vista e participem de forma ativa dos diálogos, possa propiciar que esse espaço seja de momentos de partilha com possibilidades de perguntar, refletir, sugerir e responder os assuntos apresentados (ALESSI, 2011).

A transcrição deste evento mostra que, logo após a história, as crianças continuavam desejosas em interagir com a professora e que queriam falar sobre assuntos relacionados à narrativa, não demonstrando querer terminar aquele diálogo. Sônia ouve as crianças, mas nesse momento o assunto não é ampliado, ela só confirma o que as crianças dizem, comentando: “Que legal!”. Malu pede para a professora contar a história do chapeuzinho vermelho, Sônia olha no relógio e promete contar outro dia pois não havia mais tempo,

porque eles faziam uma atividade sobre o natal. Essa atividade consistia em colar papel verde picado na árvore de natal e fazia parte dos trabalhos de final de ano que as crianças levariam para casa.

Ao tomar a atitude de interromper os dizeres das crianças no momento em que elas estavam tão interessadas em dar continuidade aos assuntos da história “Os três porquinhos”, Sônia reforça o lugar que o controle das rotinas tem na creche e da prioridade que as atividades direcionadas ocupam, principalmente na turma de crianças de três anos. Como discutimos no eixo I (Saberes que fazem a roda girar), é importante reiterar que a professora Sônia se move no contexto da sua prática e que está dentro de um espaço ambíguo, conflituoso que é a creche, e que, por isso, ao mesmo tempo em que ela quer escutar o que as crianças dizem e abrir espaço para elas se expressarem, ela também é orientada pela ideia de que a função do professor é a de ensinar os conteúdos.

Nesse eixo, ao discutir sobre os enunciados das crianças que interrompiam a linearidade da rotina proposta pela professora, buscamos marcar os eventos em que surgiram possibilidades de negociações e impasses entre professora e crianças. Nesse movimento de tensão, em alguns momentos a professora Sônia aproveita os dizeres das crianças e oferece uma contrapalavra dando continuidade aos enunciados produzidos; em outros, ela insiste em manter a discussão dentro do foco estabelecido e planejado por ela. É através dessa tensão que os diálogos entre professora e crianças vão se constituindo.

### **5.3 As Ambiguidades que movem a roda**

Com a intenção de compreender como se manifesta o protagonismo infantil nas rodas de conversa, através dos eixos de análises consideramos que o protagonismo das crianças fica evidenciado quando há uma escuta sensível e atenta por parte da professora Sônia, não só através da verbalização das crianças, mas através das diferentes formas de expressão. Os eixos mostraram um movimento de tensão que se colocou a todo momento na prática educativa com as crianças, apontando as ambiguidades presentes na roda de conversa. Em muitos momentos, a professora Sônia se permitiu romper com as barreiras de um planejamento linear e, sendo movida por uma roda em que eram possíveis despropósitos e incertezas, aceitou o surgimento e a inclusão de imprevistos, possibilitando um diálogo ativo com as crianças, ampliando as suas visões de mundo. Já em outros momentos, a professora, movida por sua condição de ensinar e transmitir conteúdos, conduziu a roda de conversa em um movimento contínuo de

trabalhar os assuntos previstos no seu planejamento pedagógico, inibindo o protagonismo das crianças.

Através dos eventos apresentados em cada eixo, foi mostrado como o protagonismo infantil se revelou. No eixo I, as crianças romperam com o saber sistematizado, demonstrando que o que realmente interessava a elas não eram os conteúdos ensinados, mas sim o que fazia sentido para elas. No eixo II, o protagonismo se deu no momento em que as crianças ressignificaram as ações da professora através da imaginação. Já no eixo III, as crianças protagonizaram a situação quando romperam com a linearidade do planejamento da professora. Apesar de cada eixo destacar um aspecto relacionado ao protagonismo infantil, todos eles estão presentes nos três eixos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tia, você já vai embora?  
Nathan*

Inspiram estas considerações finais as palavras de Lopes (2018) sobre a metamorfose da borboleta: “quando a lagarta vira borboleta, ela nunca mais vê o mundo da mesma forma”. Aceitando o desafio de fazer pesquisa com crianças busquei neste estudo compreender como se manifesta o protagonismo infantil nas rodas de conversa de um agrupamento de crianças de três anos de idade em uma creche conveniada no município de Juiz de Fora. Retomo, aqui, a minha voz singular para apresentar indícios do processo de transformação que essa pesquisa possibilitou em minha vida através das interações feitas com os sujeitos, e das reflexões que surgiram a partir dos estudos, das observações do campo, e das análises dos eventos que foram realizados durante este percurso.

A proposta de pesquisa foi se delineando a partir de minhas experiências profissionais e acadêmicas, da minha atuação como professora da educação infantil e dos estudos no grupo de pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI) o qual teve papel importante, possibilitando vivências significativas sobre a participação de bebês e crianças bem pequenas. Desse modo, propus fazer uma pesquisa que contribuísse, ao mesmo tempo, com os estudos acadêmicos e a prática pedagógica, focando o protagonismo das crianças nas rodas de conversa da creche.

O desenvolvimento desta investigação se deu com base em objetivos centrais: elencar aspectos que favorecem ou inibem o protagonismo infantil nas rodas de conversa e analisar os processos de interação e diálogo entre as crianças e a professora.

As teses, dissertações e trabalhos que tratam da temática do protagonismo infantil nas rodas de conversa, mapeadas em diferentes bases de dados e que foram apresentadas nesta pesquisa, mesmo não sendo exclusivos com crianças de três anos, mostraram que os pesquisadores chamam a atenção para a necessidade de as práticas educativas favorecerem a participação ativa das crianças desde a mais tenra idade.

Entendendo a linguagem como interação humana e reconhecendo a importância das diversas vozes sociais que atuam na nossa visão de mundo e nos constituem, pude perceber que a roda de conversa pode ser uma prática capaz de favorecer a participação ativa da criança, pois é um espaço potente para a construção identitária e que se dá através de um encontro dialógico entre os sujeitos que se desenvolvem através das relações que vivenciam

com o meio social. Em se tratando do contexto da creche, pude compreender que o professor, através de um olhar e de uma escuta sensível e atenta às linguagens verbais e não-verbais em que as crianças bem pequenas se comunicam principalmente nessa faixa etária, pode propiciar situações em que o protagonismo infantil na roda de conversa seja realmente exercido pelas crianças. Pude constatar também que, quando exercem o protagonismo, as crianças se expressam através de uma participação ativa e autoral, compartilhando experiências de vida, emoções e interpretações sobre o mundo, produzindo novos outros sentidos para suas vivências, transformando e sendo transformadas como sujeitos histórico-culturais. Entretanto, reconhecer a participação ativa das crianças não quer dizer que elas podem fazer tudo o que quiserem; mas que, de outro modo, o exercício do olhar e da escuta sensível possibilita responder aos interesses das crianças, e gerar ações educativas construídas no coletivo.

É importante ressaltar que, durante esta investigação, foi difícil sair do meu lugar de professora da educação infantil e ocupar a posição de pesquisadora, colocando-me no lugar de alguém que tentava compreender as atitudes da professora Sônia em alguns momentos de sua prática e os sentidos que as crianças produziam para e nas rodas de conversa. Sendo assim, penso que a dimensão formativa da pesquisa é também um aspecto importante deste trabalho. Isso porque muitas coisas no meu modo de entender a formação e o contexto da creche se alteraram, mas somente se modificaram e me ajudaram a problematizar algumas das minhas certezas quando fiz um movimento de ir a fundo nas análises dos eventos e da entrevista com a professora resistindo à tentação de dar respostas prontas e acabadas.

As crianças realmente são potentes e são sujeitos sociais com agência. Elas mostram isto o tempo todo. Mas no caso específico da creche onde foi realizada a pesquisa, as práticas pedagógicas não têm como objetivo potencializar o protagonismo das crianças bem pequenas; ao contrário, as crianças têm que lutar para fazer com que esse protagonismo se efetive.

Durante as observações foi possível perceber situações de apagamento desse protagonismo. É importante ressaltar, que aqui não me refiro à professora, mas à instituição na qual ela trabalha, já que esse apagamento tem a ver com uma série de elementos contextuais e institucionais. Um deles é a padronização e o controle dos espaços e tempos de aprender. Nessa lógica, os tempos são organizados de modo fragmentado, materializando-se numa rotina que é definida pelo tempo do relógio, o cronos, não considerando o tempo da experiência das crianças. Isto faz com que a vivência das crianças seja condicionada pela produtividade. Destaco também a fragilidade dos elementos físicos que compõem o cenário educativo, com espaços reduzidos, sem manutenção adequada, e ausência de materiais diversificados e disponíveis às crianças.

Outra problemática é uma formação em serviço destinada aos docentes em que é a coordenadora da creche quem participa e não a professora.

Porém, mesmo diante da não valorização do protagonismo infantil, as crianças não são de maneira alguma receptoras passivas das regulações que a creche lhes impõe no cotidiano; elas criam maneiras próprias de reverter o jogo que a instituição determina, elas forçam uma entrada, elas rompem com o instituído, subvertendo a rotina rígida da roda de conversa, ou seja, por não se conformarem com esse desaparecimento do protagonismo, elas reivindicam um protagonismo que não existe. E quando ele se manifesta, é porque as crianças demandam, não é um protagonismo que está previsto, é um protagonismo que vai sendo conquistado mostrando de forma ainda mais contundente a potência das crianças.

Desse modo, as crianças fazem a roda girar ao contrário, e invertendo a direção da roda elas se colocam nesse espaço através de diferentes linguagens, principalmente através das linguagens do corpo. Entretanto, mesmo as crianças se expressando através de suas emoções, olhares, gestos, movimentos, sorrisos, sussurros e silêncios os dados produzidos pela pesquisa revelaram a valorização apenas da linguagem verbal.

Há de se reconhecer que compreender as diferentes linguagens das crianças bem pequenas não é uma tarefa fácil para o professor, principalmente em se tratando de crianças bem pequenas, o que exige uma formação que considere as suas especificidades. Sendo assim, foi mostrado no decorrer desta investigação que existe também uma lacuna no processo no que se refere à formação docente, tanto na formação inicial, quanto na formação em serviço. Mas é preciso salientar que reduzir as dificuldades da professora à questão da formação inicial e em serviço é desconsiderar que ela é também um sujeito histórico, que desenvolve à docência num contexto que também não favorece o seu protagonismo. A professora Sônia age dentro de um contexto condicionante, por isso, a forma como a instituição se organiza parece não favorecer nem o protagonismo das crianças e nem o protagonismo da docente. E, se a professora não é protagonista é difícil que as crianças possam ser.

Desse modo, cumpre questionar sobre que tipo de formação pode possibilitar a criação de condições para que os professores reflitam em relação à especificidade do trabalho com a criança bem pequena, de forma que os docentes sejam protagonistas das propostas curriculares para a educação infantil que embasam os projetos políticos pedagógicos das creches.

Por isso, rever práticas e novos outros olhares para o espaço da creche demanda novas formas de ver e interpretar a infância, percebendo as crianças na sua inteireza e o professor de

creche como um narrador de sua prática, através de uma relação em que ambos estejam no centro do processo através de uma relação de parceria e troca.

Diante desses apontamentos, é necessário considerar que a realização desta investigação apontou perspectivas de construção de novos estudos e pesquisas sobre o tema, considerando que o protagonismo infantil pode ser potencializado nas rodas de conversa, desde que nos contextos educativos se reconheça as singularidades das crianças a partir de uma escuta verdadeira às manifestações infantis que oriente os seus saberes e fazeres. No intuito de ampliar o debate sobre essa temática, novas/outras inquietações apontam com base nas reflexões sobre o campo do protagonismo. Uma destas inquietações diz respeito ao papel institucional diante de uma perspectiva que contemple a escuta das diferentes linguagens produzidas pelas crianças no contexto da roda de conversa e em outros momentos do cotidiano da creche.

Diante dessas reflexões e inspirada pelo enunciado de Nathan na epígrafe que inaugura este texto, considero que já é hora de fechar esta dissertação, mesmo acreditando que seja impossível finalizar uma pesquisa, pois a partir dela surgirão novos outros desdobramentos que também me acompanharão ao longo da minha caminhada como professora-pesquisadora. E assim seguirei, com determinação e coragem, e, como diria Manoel de Barros, carregando água na peneira a vida toda, pois é essa água que escorre e se renova que faz com que o ato de pesquisar nunca termine.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 01, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.17-36.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Tese Doutorado em Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões**. Invest. Práticas, Lisboa, v. 6 n.1, p.69-86, mar. 2016.

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa: Uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ALMEIDA, Mara Rita Oriolo de. **Roda de conversa na educação não-formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. *In*: ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

AMORIM, Kátia de Souza. **Bebês com quadros orgânicos patológicos na creche: rede de significados, mediadores das práticas de cuidados**. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2002.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livros, p. 7-70, 2005.

ÂNGELO, Adilson de. **A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância**. *In*: I Congresso Internacional de Pedagogia Social. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso: 10 de jun. 2018.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. 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/UFRGS, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 02 de dez. 2019.

BARROS, Manoel de. **O menino que carregava água na peneira**. Disponível em: <https://lacaneando.com.br/o-menino-que-carregava-agua-na-peneira/> Acesso em: 20 jan. 2019.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In: Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação** (Marcos Vinícius Mazzari, Trad.). São Paulo: Summus, 1984.

BERTONCELI, Marcia. **A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto, 1994.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Educação Infantil: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar**. 2010. 96f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, Rio Grande, 18: 35-50, 2006/2007.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. *In: VASCONCELLOS, Tânia de. [et al.]. Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói, RJ, EdUFF, 2008.

BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer Moreira. Alan Prout: Novas formas de compreender a infância. São Paulo, **Especial Revista Educação**, 2013.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação**. 7. ed. Editora Brasiliense, 84p. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf). Acesso em 22 de out. 2019.

CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Ribeirão Preto, SP, 2011.

CEREJA, William. Significação e Tema. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 201-218.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. *In*: PAIVA, Aparecida. et al. (Orgs.). **Literatura Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 183-204, 2010.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil conversando com professores e professoras**. Curitiba: CRV, 2017.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Participacion ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. *In*: II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia “Ciudadania Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos”. Lima, Peru, 2005. Disponível em: [http://www.crin.org/docs/Perú\\_Congress\\_IFEJANT\\_](http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_). Acesso em: 02 de fev. 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179. Maio/2005. ISSN 0100-1574.

DELGADO, Ana Cristina Cool; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org). **A criança fala**. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DORNELLES, Leni Vieira.; FERNANDES Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FERREIRA, Maria Manoela. **Salvar corpos, forjar a razão**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal, (1880 – 1940). Coleção Memórias da Educação, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. ROCHA, Cristina. As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as: Análise da produção acadêmica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. **Investigar em Educação**, v. 6, p. 15-126, 2010.

FERRETTI, Celso., ZIBAS, Dagmar., e TARTUCE, Gisela Lobo. “Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio”. **Cadernos de Pesquisa**, 34 (122), p. 411-423. (2004).

FICHTNER, Bernd. Instrumento-signo-mímesis: o potencial de representações simbólicas na perspectiva da abordagem histórico-cultural. *In*: LOPES, Jader. Janer. Moreira., SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. **Diálogos de Pesquisas entre crianças e infâncias**. Niterói: EDUFF, 2010. p. 245-259.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. 4. ed. Editorial Estampa LTDA, 1975.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002. Acesso em: 28 de out. 2019.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: Maria Teresa de a. Freitas; Solange Jobim e Souza; Sônia Kramer. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, v. 107, p. 26-38.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. Nos Textos de Bakhtin e Vygotsky: Um Encontro Possível. *In*: Beth Brait. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 295-313.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas (etal); O papel do orientador da perspectiva histórico-cultural na história de um grupo de pesquisa. **Educação em foco: revista de educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de educação/centro pedagógico. Edição especial, p. 39-59, ago./2012.

GAITÁN, Angel. “**Protagonismo Infantil**”. Actas del Seminario La Participación de Niños y adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas (pp. 85-104). Florencia: UNICEF.1998. Disponível em <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>. Acesso em: 02 de fev. 2019.

GARCEZ, Andrea.; DUARTE, Rosalia.; EISENBERG, Zena.; Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. de. [et al.]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

GRAUE, M.E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha **Educar em Revista**, n.74, março-abril, 2019, pp. 271-289. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

HART, Roger. **Children’s participation**: from tokenism to citizenship. Florence: Unicef, 1992.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOELZ, José Carlos; BATAGILA, Walter. **O uso de vinhetas em estudos qualitativos**: análise da aplicação em uma pesquisa da área de administração. *Investigação qualitativa em Ciências Sociais*, v. 3, 2015, p. 64-69. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/146/142>>. Acesso em: 05 de out. 2019.

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular de Educação Infantil**: a construção da prática cotidiana. Secretaria de Educação. Juiz de Fora – MG, 2010.

JUNQUEIRA FILHO. Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 19, 20-28, 2002.

LOPES, Jader Janer Moreira.; MELLO, Marisol Barenco de. Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan./jun., 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. *In*: MELLO, Suely Amaral.; COSTA, Sinara Almeida da. **Teoria Histórico-Cultural na Educação infantil**. Curitiba, PR, CRV, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas, SP: autores associados, 2011.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salluto. **Leitura literária na creche**: o livro entre textos, imagens, olhares, corpo e voz. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

MELLO, Suely Amaral. **A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas**. PSICOLOGIA USP, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/42024>. Acesso em: 19 de set. 2019.

MELLO, Suely. Amaral.; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, set./dez. 2014.

MELLO, Suely Amaral.; A escuta como método nas relações na escola da infância. *In*: MELLO, Suely Amaral.; COSTA, Sinara Almeida da. **Teoria Histórico-Cultural na Educação infantil**. Curitiba, PR, CRV, 2017.

MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. **Especialmente recomendado para crianças menores de seis anos**. 2016. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambientes da infância e formação do educador**: arranjo espacial no berçário. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MORETTO, Milena. Vozes que emergem em sala de aula: a importância diálogo nas dinâmicas de produção de texto. *In*: **Leitura**: teoria e prática. Campinas: v.32. n.6, p.87 a 98, jun. 2014. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/242/141>. Acesso em: 12 de dez. 2019.

MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. *In*: 39º Reunião Anual da ANPED - Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências, 2019, Niterói- RJ. **Anais da 39º Reunião Anual da ANPED - Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências**. Niterói, v. 1. p. 1-6. out/2019.

Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_45\\_6](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_45_6). Acesso em 12 de dez. 19.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Glenda Matias de. **No descomeço era o verbo**: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PAIVA, Yolanda Moreira dos Santos. A afetividade na aprendizagem: uma breve introdução ao tema. *In*: ELIAS, Marisa Del Cioppo (Org.). **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. Campinas: Papyrus, 1996. p. 91-118.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da.; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. *In*: MELLO, Suely Amaral.[et al.]. **Teoria Histórico-Cultural na Educação infantil**. Curitiba, PR, CRV, 2017.

PEDROSA, Maria Isabel. SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogos com Corsaro. *In*: **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. MULLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009, p.51-58.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido em um mundo maior. *In*: R. M. R. Pereira, & N. M. R. Macedo. **Infância em pesquisa**. 1ªed Rio de Janeiro: Nau Editora 2012, p. 25-57.

PESSOA, Fernando (Alberto Caeiro). **Obras poéticas e em prosa**. Porto: Lello & Irmão, 1986.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski/ Angel Pino. – São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, Sergio Fernandes Senna.; BRANCO, Ângela Uchoa. **Protagonismo infantil**: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17 (38), p.311-320, 2007.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional. (Tese de Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associado, 2012.

PRESTES, Zoia. R. A Sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, mai./ago. 2013.

PROUT, Alan. **The Future of childhood**: towards the interdisciplinary study of children. London: RoutledgeFalmer, 2005.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 777-792. 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 02, maio/ago., 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *In: Pro-posições*. Campinas, v. 22, n. 01 (64), jan./abr/, 2011.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes Ramos. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

RICHTER, Sandra Regina Simonis.; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação - Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1605>. Acesso em: 29 de nov. 2019.

RIZZINI, Irene & TISDALL, Kay. Introdução: a importância do debate internacional e interdisciplinar sobre participação infantil e juvenil. *In: O Social em Questão – Ano XV – n.27*, 2012.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. **Cadernos do Noroeste**. v. 13, n. 2. Braga: IEC/Universidade do Minho, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginários e Culturas da Infância**. Braga-PT: IEC-Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *In: Revista Educação & Sociedade*. v. 26. n. 91. Maio/ago. 2005. p.361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de.; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25- 49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Retrato em positivo. *In*: **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz as crianças Mapa da Infância Brasileira, 2016, p. 16-22. Disponível em <[http://mapadainfanciabrasileira.com.br/cgiwin/be\\_alex.cgi?nombred=mapadainfanciabrasileira&sesion=XEcf9tzSdh5lK4pRy8M8UmNZk9URjvMR](http://mapadainfanciabrasileira.com.br/cgiwin/be_alex.cgi?nombred=mapadainfanciabrasileira&sesion=XEcf9tzSdh5lK4pRy8M8UmNZk9URjvMR)> Acesso em: 08 de dez. 2010.  
**Revista eletrônica.**

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na Roda de conversa**: Possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil. 2015.237f. (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2015.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues., ALMEIDA, Rosane. **A Educação Infantil e a participação das crianças na Roda de Conversa**. Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança, pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos, 2. 2014, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2014. Disponível em: <<http://www.estudosdacrianca.com.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em 14 de fev.2020.

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização das rotinas. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil conversando com professores e professoras**. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, Regina Broco Lima da. **A roda da conversa na educação infantil**: a constituição da criança como sujeito. 2016. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL - campus Maria Auxiliadora, Americana, 2016.

SILVA, Regina Broco Lima.; LIMA. Norma Silva Trindade de.; FERNANDES, Renata Sieiro. A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança? **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p.1001- 1019, set./dez., 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Miriam/Downloads/2181-11939-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 de fev. 2020.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: Por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011.222f. (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

STAM, Robert. **Bakhtin**: Da teoria literária à cultura de massa. Ática S.A: São Paulo, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. 2013, 158 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. DIPP, Flávia Franzini. **Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema**. ZERO-A-SEIS (FLORIANÓPOLIS), v. 21, p. 31-50, 2019.

TEIXEIRA, Regina Sônia., BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: Concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil conversando com professores e professoras**. Curitiba: CRV, 2017.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Revista Linhas**. Florianópolis: UDESC, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2004.

TOMÁS, Catarina. (2007). **Participação não tem idade**; Participação das crianças e cidadania da infância. Contextos&Educação. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal; pp. 45-57.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir da Sociologia da infância. Trabalho apresentado em I simpósio Luso-brasileiro em estudos da criança, *In*: **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas da dialogicidade, Braga, 2012.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Problemas de la Psicología**. Obras escogidas – Tomo IV. Madrid: Machado Libros, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. – Tradução de Paulo Bezerra.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 8(abr.), 23-36, 2008. Disponível em: [sabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf](http://sabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf). Acesso em: 31 de mar. 2020

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Quarta aula**: a questão do meio na pedagogia. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas II**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas III**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas IV**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012b.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

## **APÊNDICE A - Apresentação da pesquisa para a coordenadora e professora da turma de três anos da creche.**

Achadouros de infância: um olhar sobre as práticas que favorecem o protagonismo das crianças na creche.

### **Resumo**

A pesquisa tem como principal objetivo conhecer como o protagonismo das crianças de três anos de idade é propiciado nas rodas de conversa por uma professora de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora – MG. O estudo está pautado na Teoria Histórico-Cultural em diálogo com a Sociologia da Infância, que destacam as crianças como sujeitos participativos e criativos. As crianças estão vivendo experiências de participação ativa na creche? Como a professora propicia sua participação? Quais participações refletem o protagonismo infantil? Para responder tais questionamentos realizaremos uma pesquisa qualitativa de cunho interventivo, com o propósito de problematizar, discutir e construir colaborativamente com a professora ações que potencializem o protagonismo das crianças na creche.

### **Introdução**

Considerando as crianças como atores sociais de direitos, a Educação infantil pode contribuir como um espaço fundamental para atender às crianças nas suas especificidades, rompendo com a visão adultocêntrica e ressignificando relações entre adultos e crianças a partir de uma visão mais horizontalizada. De acordo com Vigotski (2006), a criança participa desde o seu nascimento na vida social, e esse ambiente social é condição para o seu desenvolvimento humano. O conceito de criança protagonista está relacionado à imagem de criança potente, competente, e portadora de direitos, definida pela Sociologia da Infância. Favorecer o protagonismo infantil baseia-se na ideia de que a criança estabelece relações e diálogos com o seu tempo e espaço, constrói significados e conhecimentos acerca do mundo. Estudos recentes sobre crianças e suas infâncias têm indicado que a criança pequena precisa ser compreendida como protagonista, e que a creche constitui um espaço privilegiado para que as elas sejam capazes de protagonizar o seu processo de aprendizagem e suas vozes sejam expressas em diferentes linguagens (OLIVEIRA, 2011).

Sarmiento (1997) defende que as crianças são capazes de estabelecerem interações e de produzirem sentidos às suas ações, como todos os seres humanos, a partir dos recursos que dispõem. As contribuições da Sociologia da Infância, além de influenciarem perspectivas de educação às crianças pequenas, vêm apontando possibilidades para práticas docentes, o que torna-se indispensável repensar, como diz Faria (2011), em uma educação para a diferença, para a escuta, para as relações.

De acordo com Barbosa (2010, p.10), apesar de a creche ser um campo da educação, “as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as particularidades das crianças pequenas e não têm dado atenção as especificidades da ação pedagógica”. Isso nos convida a pensar em uma formação docente para a “emergência de novas pedagogias, que promovam e recebam “com bons olhos” a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades, espaciais e temporais”. (FARIA e FINCO, 2010, p. 175).

Os professores são indispensáveis para que as crianças possam protagonizar a própria aprendizagem. Eles precisam ter um olhar e uma escuta sensível que contemple a criança, seus interesses e suas necessidades. O papel do professor deve centralizar-se na provocação

de oportunidades, de descobertas, por meio das relações, do diálogo, da ação conjunta e da coconstrução do conhecimento pela criança (EDWARDS, 1999).

### **Objetivo primário**

Conhecer como o protagonismo das crianças de três anos de idade é propiciado nas rodas de conversa por uma professora de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora – MG.

### **Objetivo secundário**

- Conhecer qual é o lugar que as crianças de três anos de idade ocupam no espaço da creche;
- Analisar as formas de participação das crianças nas rodas de conversa;
- Possibilitar a reflexão crítica com a professora acerca da sua prática pedagógica.

### **Metodologia proposta**

A pesquisa segue a abordagem qualitativa, com viés interventivo no contexto da formação em serviço. Os instrumentos de geração de dados serão a observação participante, o diário de campo, entrevistas semiestruturadas, filmagens e fotografias.

### **Benefícios**

Esperamos que este estudo possa contribuir com o debate sobre o protagonismo infantil no espaço da creche, problematizando a participação das crianças nas rodas de conversa e o papel dos adultos no processo educativo democrático.

### **Metodologia de Análise de dados**

Análise de conteúdo.

### **Desfecho Primário**

Considero que os resultados deste estudo possam contribuir com as práticas educativas da creche, no sentido de acolher as manifestações das crianças, para assim, torná-las cada vez mais coautoras das ações pedagógicas.

### **Referências:**

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *In: \_\_\_\_\_ as cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação Pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. **“Agora eu...”** Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. São Paulo, 2011. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Didática, teorias de ensino e práticas escolares). Universidade de São Paulo.

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

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre esclarecido enviado para as famílias



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**Achadouros de infância: Um olhar sobre as práticas que favorecem o protagonismo das crianças na creche**”. Nesta pesquisa, pretendemos conhecer como o protagonismo das crianças de três anos de idade é propiciado nas rodas de conversa por uma professora de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora - MG. O motivo que nos leva a fazer essa investigação é o entendimento de que as crianças são atores sociais de direitos e a Educação Infantil pode contribuir como um espaço fundamental para atender às crianças nas suas especificidades, rompendo com uma visão adultocêntrica e ressignificando relações entre adultos e crianças a partir de uma visão mais horizontalizada. A criança participa desde o seu nascimento na vida social, e esse ambiente social é condição para o seu desenvolvimento humano. O conceito de criança protagonista está relacionado à imagem de criança capaz, potente e competente que participa ativamente do meio no qual está inserida. Estudos recentes sobre a criança e suas infâncias tem indicado que a criança precisa ser compreendida como protagonista e que a creche constitui um espaço privilegiando para que elas sejam capazes de protagonizar o seu processo de aprendizagem e suas vozes sejam expressas através das diferentes linguagens. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo, fotografia, vídeo gravação, e entrevistas semiestruturadas. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em que os participantes possam ter sua identidade exposta devido as imagens que serão produzidas ao longo da pesquisa de campo.

Contudo, todos os cuidados serão tomados para preservar possíveis identificações do menor com técnicas de anonimato. A pesquisa contribuirá com o debate sobre o protagonismo infantil no espaço da creche, problematizando a participação das crianças nas rodas de conversa e o papel dos adultos no processo educativo democrático.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do (a) Responsável

---

Assinatura da Pesquisadora

**APÊNDICE C – Segundo termo de consentimento livre esclarecido enviado para as famílias**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ responsável \_\_\_\_\_ pela criança \_\_\_\_\_, aceito e concordo que ela participe da pesquisa intitulada “ Hoje meu coração bateu na porta da minha casa: O protagonismo das crianças nas rodas de conversa da creche”, que tem como objetivo compreender como a roda de conversa propicia o protagonismo infantil em um agrupamento de crianças de três anos de idade de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG, de responsabilidade de Miriam Nogueira Duque Villar, mestranda do programa de Pós-Graduação da UFJF, orientada pela Professora Ana Rosa Costa Picanço Moreira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou ciente que esta pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com a máquina fotográfica, de gravações em vídeo e voz e das falas e produções das crianças, tais como desenhos. Autorizo de forma gratuita a utilização do primeiro nome da criança e caso ela queira, poderá escolher um nome fictício como identificação. Também autorizo o uso das imagens e falas da criança, em todos os meios de divulgação científica, escrito e falado. O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica de resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais, bem como em periódicos e revistas especializadas e atividades formativas com educadores como palestras e aulas em âmbitos acadêmicos. Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas, bem como recebi anteriormente um documento informando todos os itens e procedimentos da pesquisa assinado pela pesquisadora responsável. Esta autorização e cessão estão sendo concedidos, desde que não coloquem a criança participante pelo qual sou responsável em situação de constrangimento. As pesquisadoras colocam-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que surgirem.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE D - Roteiro para entrevista com a professora da creche**

### 1- Informações sobre formação da professora

1. Escolaridade (quando, onde).
2. Escolha de trabalhar em creche. Tempo de trabalho na creche
3. Formação em serviço
4. Prática com crianças de 3 anos

“Toda professora deveria passar pela creche antes de ir trabalhar em uma escola” (Prof. Sônia). Pedir para que a professora comente sobre esta afirmação.

2- Quais características você acha que a professora da creche precisa ter? Por quê?

3- O que é ser professora de crianças com três anos de idade?

4- O que você entende por participação ativa da criança?

5- Você começou com essa turma de três anos em abril de 2018? A Roda de Conversa já era uma prática realizada pela outra professora ou começou com você?

6- Qual o significado que a Roda de Conversa tem para você?

7- Qual é a sua intenção em realizar a RC?

8- Como você realiza o planejamento da Roda de Conversa? Quem faz as escolhas dos assuntos a serem discutidos? As crianças participam desse planejamento? Se sim, como?

9- Quais temas você acha que merecem ser discutidos na Roda de Conversa?

10- Você acha que a Roda de Conversa favorece a participação ativa das crianças? Por que?

11- Você considera o que as crianças trazem para a Roda de Conversa?

12- A RC acontece sempre no mesmo horário. Por quê?

13 - Gostaria de falar mais alguma coisa sobre a roda de conversa?