



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

O PROTAGONISMO INFANTIL NAS RODAS DE CONVERSA NA CRECHE¹

Miriam Nogueira Duque Villar

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Maria Rosana do Rêgo e Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – PPGE/UFJF

RESUMO: A pesquisa em andamento tem como eixo de investigação e discussão o protagonismo infantil nas rodas de conversa na creche. Considerando as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, a Educação Infantil pode contribuir como contexto privilegiado 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. Este estudo está pautado na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e na Filosofia da Linguagem de Bakhtin em diálogo com a Sociologia da Infância. O objetivo principal do estudo é conhecer 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. Diante disso, estabelece-se as seguintes questões: Quais os sentidos que emergem da roda de conversa na creche? Como a roda de conversa propicia o protagonismo infantil em uma turma de crianças de três anos de idade na creche? Quais experiências de participação as crianças estão vivenciando na creche? Como a professora propicia a participação das crianças? Qual o papel da professora nas rodas de conversa? Para responder tais questionamentos foi feita uma investigação por meio da abordagem qualitativa realizada através de um estudo de caso. Os instrumentos e técnicas para a geração de dados foram a observação participante, notas de campo, entrevista semiestruturada, filmagens e fotografias. A análise preliminar dos dados aponta para a roda de conversa como prática onde as contradições de promoção do protagonismo e do controle das crianças bem pequenas são evidenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo infantil; participação infantil; roda de conversa; creche.

INTRODUÇÃO

Flor era uma menina que fazia parte da nossa turma e tinha cinco anos de idade. Neste dia, chegou na sala bem animada dizendo: “Gente, hoje eu trouxe uma novidade para mostrar na roda”. A prática da roda de conversa já fazia parte da nossa rotina. (Nota de campo, 18/06/2018)

¹Agencia financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

O excerto que inaugura este artigo nos convida a refletir como a Roda de Conversa (RC) pode se constituir em uma prática bastante potente com as crianças da educação infantil na medida em que pode propiciar que as “[...] crianças estabeleçam de forma interativa, que atuem ativamente nesse processo, que aprendam, se desenvolvam e se humanizem” (SILVA, 2017, p. 152).

Considerando a criança como um sujeito de direitos, Kramer (2003, p. 80) defende que “precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções”. Para tanto, é preciso refinar e sensibilizar o nosso olhar, penetrando no mundo das crianças e dialogando com suas próprias lógicas, a fim de contribuir para ampliar suas experiências e alargar o conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmas.

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 que suas vozes sejam ouvidas (PUERTA, 2017; VASCONCELOS, 2015). Mas ouvir as vozes das crianças não basta; é preciso escutar o que elas dizem não somente por meio da oralidade, mas também do corpo, pois as crianças manifestam seus desejos e ideias, muitas vezes utilizando outras formas de expressão. Igualmente, é preciso escutar o que elas dizem através do silêncio.

A infância tem suas características próprias que a difere da adultez. Não é a idade da não-fala, pois todas as crianças desde bebês se manifestam através de diferentes linguagens produzindo sentidos sobre o mundo. Assim, é necessário se pensar em práticas construídas com a participação das crianças, possibilitando que o protagonismo infantil seja potencializado. O conceito de criança protagonista está relacionado à imagem de criança potente, competente, e portadora de direitos. 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.

Na perspectiva de Bakhtin (2003), a roda de conversa é um acontecimento de produção de linguagem. Se a considerarmos como um princípio democrático, ela pode ser uma prática que favorece o protagonismo infantil, já que oferece a possibilidade de a criança constituir-se como sujeito no espaço educativo na medida em que dá visibilidade às suas curiosidades, questionamentos e observações.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) define a roda de conversa como um

[...] momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações [...] ler e contar histórias, cantar, declamar poesias, dizer parlendas, etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

Nesta pesquisa, aborda-se a roda de conversa como prática dialógica que oportuniza à criança a participar ativamente das experiências de aprendizagens vivenciadas na creche. O professor, por conseguinte, é considerado um mediador que, pautado em atitudes de respeito e alteridade, se apresenta como parceiro do grupo.

Diante disso, esta pesquisa elege as seguintes questões norteadoras: Quais os sentidos da roda de conversa na creche? Como a Roda de Conversa propicia o protagonismo infantil em uma turma de crianças de três anos de idade em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora?

Para buscar responder essas questões adota-se como objetivos: (1) conhecer qual é o lugar que as crianças de três anos de idade ocupam na roda de conversa; (2) identificar e analisar as formas de participação das crianças nas rodas de conversa; e (3) compreender qual é o papel da professora nas rodas de conversa;

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O referencial teórico abarca três áreas do conhecimento, a saber: Psicologia, Filosofia e Sociologia. Essas áreas são representadas aqui pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a Filosofia da Linguagem de Bakhtin e a Sociologia da Infância. De acordo com Rocha e Buss-Simão (2013), nos últimos anos tem ocorrido a articulação entre diferentes áreas para o estudo da educação da infância por uma demanda da própria comunidade científica. Essas perspectivas nos auxiliam na discussão sobre a concepção de criança e infância, e também sobre os conceitos de participação e protagonismo infantil no contexto educativo.



LEV S. VIGOTSKI E MIKHAIL BAKHTIN: CONVERGÊNCIAS POSSÍVEIS

A Teoria Histórico-Cultural concebe a criança como produto e produtor da história, e se opõe ao pensamento reducionista de que, ao nascer, ela já possui todo o seu potencial. Nessa teoria, o que o ser humano é ou pode vir a ser dependendo das vivências que emergem da sua relação com o meio ao longo da vida, ou seja, a condição de ser e estar no mundo vai depender dos sentidos que ele produz sobre as relações que estabelece com o mundo. Assim, nada está definido *a priori*, o ser humano se constrói nas e por meio das relações sociais, que são histórica e culturalmente definidas. Nesse caso, a criança é vista como ser histórico e cultural, que se constitui na relação com o outro, por intermédio da linguagem/fala (VIGOTSKI, 2001; 2009; 2012a).

Também, 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, sendo que o seu desenvolvimento não é linear e sim um processo dialético. Vigotski (1996) argumenta que a criança é 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.** (grifo nosso)

Nessa linha, discutir sobre o protagonismo infantil na dimensão relacional, isto é, na relação com outro implica admitir seu caráter processual e dialógico.

Assim como Vigotski, Bakhtin (1996), também dá centralidade às relações sociais e à linguagem na constituição da consciência, no desenvolvimento das funções psicológicas exclusivamente humanas. Conforme destacam Magalhães e Oliveira (2011, p. 106), “[a] relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais, cria a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos”.

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



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

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).

Sendo a linguagem viva e dinâmica é preciso entendê-la como forma de comunicação e perceber que o ponto de vista do Outro é fundamental e necessário, pois cada sujeito ocupa um lugar único e sua ação no mundo não é igual a de nenhum outro.

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 que com suas vozes se encontram através do diálogo.

SOB ALENTE DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Tendo como principais interlocutores, os estudos da criança com base na perspectiva da escuta às suas necessidades, aos seus desejos e inquietações, esta investigação também é orientada pela concepção de criança advinda da Sociologia da Infância, que toma como pressuposto a criança como um ator social situado no tempo e no espaço e reconhece o seu processo de participação como possibilidade de atuação social.

A Sociologia da Infância contribui para 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).

Corsaro (2011, p. 15-16) defende que “as crianças já são uma parte da sociedade desde o seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade”. Elas são protagonistas porque têm competência para agir, e desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social.

As contribuições dessa área do conhecimento têm influenciado perspectivas de educação e atendimento às crianças pequenas, as quais apontam indicações para práticas



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

docentes, o que se torna indispensável repensar, como diz Faria (2011), em uma educação para a diferença, para a escuta, para as relações.

A importância do protagonismo infantil está visivelmente afirmada nas DCNEI (2009). Segundo o 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).

Portanto, esse documento, que têm caráter mandatório, determina que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos em suas diversas dimensões (físicas, emocionais, afetivas e sociais), capazes de relacionarem 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, e que sejam inseridas no centro do planejamento curricular.

Nesta investigação, optei por escolher o termo protagonismo infantil, devido ele estar relacionado com a participação autoral da criança, com o poder de criação e sua capacidade 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 sofrendo transformações, vem sendo tensionado e por isso ele não é um conceito acabado.

Então, como é possível compreender este protagonismo em se tratando de crianças bem pequenas? Será que o protagonismo é só quando as crianças falam? Mas crianças de três anos ainda não tem a linguagem oral tão desenvolvida como uma criança de quatro e cinco anos. Podemos começar pensando 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 produtora de linguagem, não se faz presente somente através das falas das crianças, mas sim, através das múltiplas linguagens (gestual, corporal, plástica...) que elas utilizam para se expressarem. Desse modo se consideramos as diferentes linguagens podemos dizer que o silêncio também pode ser um portador de protagonismo.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Sendo assim, o modo como considero o meu objeto de investigação - o protagonismo infantil – baseia-se na compreensão de uma relação criança-adulto que considere uma escuta atenta às diferentes linguagens que as crianças apresentam. Nesse sentido ouvir o que as crianças tem 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.

Para Agostinho (2010), o direito das crianças de participarem 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 (AGOSTINHO, 2010, p. 109).

A participação ativa da criança é construída na relação com o outro, no tempo da experiência. Nesse sentido, o exercício de observação e escuta sensíveis possibilita perceber as diferentes formas como as crianças expressam seus pensamentos, sentimentos, desejos e interesses. Para tanto, considerar práticas educativas que estejam voltadas para uma educação democrática e participativa parece ser uma atitude do professor bastante plausível para que o protagonismo infantil ocorra.

Defender a participação ativa 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 sobretudo, 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 éticas.

Para Borba (2008), é no encontro de todas as vozes presentes na educação infantil que existe a possibilidade (re)criar novos desdobramentos sobre o cotidiano infantil e aponta que,

Se partimos da compreensão da criança com 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



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

professor impõe os tempos e espaços de rotina e as crianças se adaptam...também não há lugar para as práticas que subordinam o trabalho as 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 resignificação 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 compromissos diferentes, mas nem por isso, menos importantes. Isso possibilita relações mais horizontalizadas e respeitadas entre crianças e adultos, abrindo espaço para que o protagonismo infantil possa ser evidenciado sendo um aspecto habitual no cotidiano educativo.

METODOLOGIA

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.

Também, a metodologia precisa estar alinhada à teoria e ao seu 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.

Em consonância com a perspectiva teórica adotada e para atingir o objetivo dessa pesquisa, que é compreender como a roda de conversa propicia o protagonismo infantil em um agrupamento de crianças de três anos de idade, elegeu-se o estudo de caso como metodologia de pesquisa.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

São sujeitos desse estudo a professora e 11(onze) crianças da turma de três anos (3A) da creche. As turmas de três anos recebem crianças entre três anos à três anos e onze meses de idade.

Fez-se uso de diferentes recursos metodológicos de maneira a contribuir para o registro sistemático das diversas situações interativas e comunicativas da professora com as crianças e seus pares que ocorreram na roda de conversa. Assim, os instrumentos de geração de dados foram a observação participante, gravações em câmera de vídeo móvel, também foi utilizado imagens de fotografia em alguns momentos, registros dos aspectos mais importantes através de notas de campo, que contextualizou o que foi observado e capturado pelas gravações e fotografias além de uma entrevista semiestruturada com a professora.

CARACTERIZANDO AS RODAS DE CONVERSA

Foram observadas 13 rodas de conversa perfazendo o total de 7 horas e 12 minutos. Com base no registro do material empírico, foram levantados alguns apontamentos. Foi percebido que a prática da roda de conversa é realizada todos os dias após o lanche da manhã e acontece sempre na sala de referência das crianças. As rodas de conversa são iniciadas pela professora que vai chamando as crianças a se aproximarem dela e a se sentarem em roda no chão. Na maioria das vezes, foi observado que as crianças começam a falar sobre assuntos do cotidiano, tais como o que vão ganhar de presente da mãe ou do pai, a roupa que estão vestindo ou algo que fizeram em casa. A professora propõe que as crianças comecem essa atividade cantando a música de “bom dia” e depois solicita que elas escolham músicas que fazem parte da rotina delas, como “borboletinha”, “bruxa”, “barata” etc.” Os assuntos trazidos pelas crianças entremeiam-se às músicas cantadas.

A seguir, será apresentada uma das rodas de conversa (RC-06) com a temática leitura da história “Tem bicho que sabe”, como mostra o episódio abaixo:

Episódio 1:

Prof.: Peraí que a tia Sônia vai contar uma história. Aquela história dos bichos que vocês gostaram.

(Sônia pega o livro que está guardado dentro do seu armário e senta em uma cadeirinha enquanto organiza as crianças no chão de modo que todas possam ver as imagens da história).

(Sônia, nesse momento, mostra a capa do livro para as crianças)

Prof.: Alguém lembra que nome é do livro?

Daniel e Henrique: O macaco!



IV Congresso de Educação do CPAN

III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN

'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

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

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

Ezequiel: Ele sabe pendurar na árvore!

Prof.: 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.

Malu: E também eu já vi um filme de mambo!

Prof. De mão?

Malu: Não! De Mambo.

Prof: O que é mambo?

Malu: É um filme!

Prof: Ah, tá!

Ana Beatriz: Tia eu já vi a mão do dinossauro!

Malu: Eu já vi o filhotinho do dinossauro.

Prof. Ah é? Agora a tia vai ler a história para vocês. Vocês vão me ajudar?

(as crianças balançam a cabeça fazendo o gesto que sim)

(...)

Prof: Esse passarinho aqui? Quem é?

Henrique: Gumerango

Prof.; É o João de barro! Ele chama João de barro, sabia? E o que ele faz?

Malu: Uma casa!

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

Ana Beatriz: Barro.

Prof: 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?

Prof.: 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?

Prof. Ah! Porque ele não sabe fazer uma portinha para fechar. Entendeu? Ele não sabe fazer.

(Malu mais que depressa levanta do lugar aonde está e chega mais perto da prof.)

Malu: Eu sabe!

Prof.: E esse aqui é o...

Erik e Henrique respondem juntos: Camelo!

(Transcrição RC 06- 01/11/2018).

O evento apresenta as relações que as crianças estabelecem com a professora Sônia a partir da história que ela contou no dia anterior.

Sônia mostra a capa do livro que tem a imagem de um macaco e pergunta qual é o nome da história, Henrique e Daniel se manifestam dizendo a palavra macaco. Isto mostra a importância das imagens na produção de sentidos feitas pelas crianças, ou seja, o diálogo que as crianças pequenas fazem com o texto escrito a partir da “leitura” que



realizam das ilustrações. Ana Beatriz, aproveita a fala dos meninos e responde, através de gestos, imitando o som e os movimentos do macaco. Essa atitude de Ana Beatriz mostra que as crianças também se manifestam por meio de outras linguagens e não somente através da linguagem oral, sendo que outras comunicações das crianças são também uma maneira de conhecer os seus pontos de vista.

Ainda neste episódio, é possível notar que as crianças mantêm um diálogo com a professora respondendo quando ela pergunta sobre as características de cada animal que aparece na história.

Os enunciados de Sônia sobre João de Barro mostram como Malu está envolvida com a história. Quando a professora diz que o João de Barro não sabe fazer uma porta para fechar a sua casa, Maria mais que depressa responde “eu sabe”. A fala de Malu expressa o 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.

Segundo Vigotski (2000, p. 13), o aprendizado começa muito antes de as crianças frequentarem o espaço educativo formal, pois elas, já possuem um sistema de aprendizagem, que ele denomina de conceitos espontâneos. Na escola, esse conhecimento se encontra com outro e “[...] com ele interage e acaba por enriquecê-lo e modificá-lo como resultado da aprendizagem, que ele denomina de conceitos científicos”.

Essa abordagem legitima a ideia de que o diálogo genuíno e uma escuta sensível dos dizeres das crianças podem proporcionar um conhecimento maior sobre os saberes e as experiências das crianças ampliando cada vez mais os seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O que foi visto até o momento, nos permite perceber que a roda de conversa é uma situação de produção de linguagens, não só verbais, mas também outras, como expressões corporais, gestuais e faciais e que podem favorecer para que as crianças ampliem seus conhecimentos. Perceber esses movimentos de uma maneira sensível nos faz pensar que as práticas educativas sejam organizadas com e para as crianças, pois são elas as protagonistas dos trabalhos que serão desenvolvidos na creche. Mas o professor



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

não fica de fora desse processo, ele atua como um mediador que dialoga com a criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Tentar compreender e problematizar os acontecimentos nas rodas de conversa explicitando as contradições faz parte dessa investigação. Por isso continuaremos a problematizar outras questões que vão surgindo no decorrer da pesquisa. A roda de conversa com crianças bem pequenas é um espaço de liberdade ou é só uma formalidade ou um elemento a ser vencido? Os temas que as crianças trazem nas rodas de conversa são ouvidos e reverberam em outras situações do cotidiano?

REFERÊNCIAS

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.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói-RJ: EDUFF, 2008.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

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).

FICHTNER, Bernd. Instrumento – Signo – Mímesis: O potencial de “representações simbólicas” na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto; LOPES, Jader Janer Moreira. **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói-RJ: UFF, 2010.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O papel orientador da perspectiva histórico-cultural na história de um grupo de pesquisa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora v. 1, p. 39-60, 2012.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. **“Agora eu...” Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância**. São Paulo, 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação: Didática, teorias de ensino e práticas escolares). Universidade de São Paulo.

PUERTA, Laura Simone Marim. **Entre tramas e interações: o protagonismo das crianças pequenas numa creche de Campo Grande/MS**. Campo Grande, 2017. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Marcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educação e Pesquisa**. 39(4), p. 943-954, 2013.

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.

VASCONCELOS, Gisele Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer”. A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil**. Florianópolis, 2010. 190f. Dissertação de Mestrado em Educação, vinculado ao centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

YVOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2001.