

“SERÁ QUE O ROBÔ VAI DESTRUIR A CASA TODA?!”: O PROTAGONISMO INFANTIL NAS RODAS DE CONVERSA NA CRECHE

Miriam Nogueira Duque Villar
Prefeitura de Juiz de Fora - MG

Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Universidade Federal de Juiz de Fora -PPGE/UFJF

Nilcéa Betraiz Jenevain Braga
Prefeitura de Juiz de Fora – MG

Andressa Lodron de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora -FACED/UFJF

Resumo: O artigo aborda parte de uma pesquisa que 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, estudo de caso, 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, em diálogo com a Sociologia da Infância. Como instrumentos e técnicas de pesquisa, foram adotadas: a observação participante de 13 rodas de conversa, notas de campo, registros fotográficos, videogravações e entrevista semiestruturada. Os dados analisados foram agrupados em três eixos: (I) saberes que fazem a roda girar; (II) a imaginação que dá sentido à roda; e (III) os (des)compassos que movimentam a roda. 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. Creche.

Introdução

Estudos recentes sobre crianças e suas infâncias têm destacado o protagonismo infantil no processo educativo, e consideram a creche como um espaço privilegiado de participação efetiva de bebês e crianças no processo de aprendizagem. A palavra protagonismo, portanto, tem sido usada para afirmar a participação das crianças, considerando não só as suas vozes e ações, mas também a expressão infantil.

De acordo com Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274), o termo protagonismo infantil está relacionado 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 uma categoria relacional, e acontece sempre na relação com o outro. 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. Adotamos esse termo 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.

A importância do protagonismo infantil está visivelmente afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), uma vez que esses documentos sinalizam a necessidade das práticas educativas estarem voltadas para uma educação democrática e participativa, construídas com a participação efetiva das crianças.

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 da linguagem corporal, notadamente o olhar, os gestos e os movimentos, para se comunicarem.

Considerando a roda de conversa como um lugar de produção de linguagens, ela pode se constituir como um espaço dialógico em que as crianças são sujeitos das experiências vivenciadas na creche. Nessa perspectiva, a roda de conversa 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).

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

Diante disso, a pesquisa em pauta busca 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. Para tanto tomamos por base as concepções de infância e de criança e os conceitos de participação e protagonismo infantil a partir da Sociologia da Infância e da Abordagem Histórico-Cultural imbuída pelo pensamento de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin.

Um dos fundamentos dessa abordagem é a concepção de ser humano como produto e produtor da história, contrapondo-se ao pensamento de que, ao nascer, ele já possui todo o seu potencial. Aqui, o que o ser humano é ou pode vir a ser vai depender dos sentidos que produz nas relações que estabelece com o mundo. Assim, nada está definido *a priori*, o ser humano é construído nas relações sociais, histórica e culturalmente definidas (VIGOTSKI, 2009).

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. Bakhtin destaca o sujeito como um ser dialógico que 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).

Para Vigotski (2010, p. 695), o meio exerce importante papel 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”. 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.

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.

De acordo com Vigotski (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.

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 forma como os adultos imaginam. Isso requer um olhar sensível para observar mais cuidadosamente as atitudes das crianças. 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.

Para a Sociologia da Infância, as crianças são sujeitos de direitos, capazes de criar, compartilhar e ressignificar culturas, que interagem 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. 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 (CORSARO, 2011).

Desse modo, 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.

No caso de crianças tão pequenas, como é possível compreender seu protagonismo? Como pensar o protagonismo infantil nas rodas de conversa para além da linguagem verbal? Podemos começar pensando então que o protagonismo não emerge somente das e nas narrativas infantis, e sim de outras linguagens da infância. Por isso, mesmo a roda de conversa sendo uma prática que foca a linguagem oral, ela pode promover o desenvolvimento de outras linguagens (gestual, corporal, plástica etc.) para as crianças se expressarem.

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

Entretanto, defender a participação ativa e autoral das crianças não é estar contra os adultos e nem desconsiderar e invalidar o seu papel educativo. 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).

Desse modo, 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.

DESENVOLVIMENTO

São sujeitos desse estudo a professora e 11(onze) crianças de uma turma de três anos da creche, sendo composta por três meninas e oito meninos. As turmas de três anos recebem crianças entre três anos a três anos e onze meses de idade.

Dentre os procedimentos possíveis de trabalho com a abordagem qualitativa, foi eleito o estudo de caso. Os instrumentos de geração de dados foram: observação participante, gravações em câmera de vídeo-móvel; em alguns momentos foram produzidas 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 e a análise do Projeto Político Pedagógico da Creche. Esses instrumentos e técnicas contribuíram para a compreensão das diferentes linguagens que surgiram nos acontecimentos das rodas de conversa produzidas a partir das relações dialógicas entre professora e crianças.

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 as observações, foi possível perceber 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.

As propostas de atividades mais frequentes nas rodas de conversa eram nomeadas pela professora de “conversa informal”. Esta abria todas as rodas, sendo um momento breve que durava em torno de sete minutos, durante os quais a professora falava sobre assuntos relacionados aos combinados da turma. 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.

Para realizar a análise do material produzido no campo, selecionamos excertos das rodas de conversa, os quais foram agrupados em três eixos de análise. 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.

Para fins deste trabalho, selecionamos o eixo 2, **A imaginação que dá sentido à roda** o qual traz a discussão sobre sentidos que a professora 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.

Pensando a roda de conversa como um encontro que envolve produção de sentidos, entendemos 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. 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.

Sendo as crianças sujeitos de seu desenvolvimento, elas se desenvolvem 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 descrito a seguir é representativo da discussão.

Em mais um dia de pesquisa, as crianças estão sentadas em círculo, dentro do quiosque que fica no pátio da creche. A professora inicia a roda de conversa:

Professora: Vamos cantar um “cadinho”? Vamos?

Cleberson: Quando você vai trazer um brinquedo aqui pra gente?

Professora: A tia 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!

Professora: Olha o Ezequiel quer dar bom dia, vamos dar bom dia.

Malu: Tia! O robô parou!

Professora: 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...

Professora: Bom dia, bom dia, O sol já despertou! Bom dia, bom dia, bom dia para você! Bom dia! (a professora vai dando bom dia para cada criança).

Crianças: O robô parou!

Henrique: (entusiasmado grita bem alto) O robô parou!

Professora: Ah! Então a gente vai parar com a roda também.

(a professora da sequência com a roda e continua cantar a música “bom dia”).

Professora: 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.)

Professora: Não sei não! Vamos ver, vou pensar no seu caso!

Ana: Tia será que o robô vai destruir a casa toda?

Professora: 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 à professora 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 possuía área coberta, somente um quiosque pequeno. Há muitos dias a professora 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 era preciso esperar o tempo melhorar.

Durante a entrevista a professora 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, a professora se refere à área externa, que tem uma ampla área verde gramada, mas sem manutenção. A área não é tratada, o mato cresce e não é feita a capina com regularidade, 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 da professora sinalizam que a área para as crianças do lado de fora da sala de atividades, mesmo sendo ampla, é restrita, dificultando a sua autonomia ao realizar atividades nesse espaço, e também das crianças, que ficam impossibilitadas de agirem com mais liberdade. No entanto, 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 para o qual as crianças deram o nome de “Robô Gigante”.

Essa situação em que as crianças criam um novo nome para o objeto, segundo Vigotski (2009a, p.17), se refere à atividade combinatória da imaginação, em que há uma combinação do velho rearranjado como um novo sentido. Trata-se do conceito de reelaboração criativa. 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, o autor 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 (VIGOTSKI, 2009b). 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.

A professora 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 da professora diz bem alto: “o robô parou”! Apesar da tentativa da professora 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. A professora 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 a professora não dá uma resposta pronta e diz: “Não sei. Será? Vamos descobrir gente”?

Quando a professora 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, a professora 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. A professora 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 a professora 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 a professora 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a linguagem como interação humana e reconhecendo a importância das diversas vozes sociais que atuam na nossa visão de mundo e nos constituem, percebeu-se 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, compreende-se 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. Constatamos 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.

Mesmo diante da não valorização do protagonismo infantil, as crianças não são de maneira algumas 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.

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.

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 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.

Rever práticas e assumir 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 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.

REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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_ve rsaofinal.pdf. Acesso em 22 de out. 2019.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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.

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.

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/psicousp/article/view/42024>. Acesso em: 19 de set. 2019

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.estudosedadacrianca.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

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 pedologia. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

Miriam Nogueira Duque Villar

Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Prefeitura Municipal de Juiz de Fora - Brasil; Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI/UFJF).

miriamduquev@hotmail.com

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF; Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI/UFJF). E-mail: anarosamaio6@gmail.com

Nilcéa Beatriz Jenevain Braga

Especialização em Arte-Educação Infantil, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Prefeitura Municipal de Juiz de Fora - Brasil; Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI/UFJF). nilceabeatriz@gmail.com

Andressa Lodron de Oliveira

Graduanda de Pedagogia, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)- Brasil; Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI/UFJF); Bolsista de Projeto de Extensão: “Espaços Brincantes na UFJF para e com bebês”. E-mail: andressalodron@hotmail.com