

# AS FALAS E AS AÇÕES DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO E O PROTAGONISMO

**Leticia Campos de Lima**

Especialista em Educação Infantil  
Universidade Federal de Alagoas  
leticiaacamposs@hotmail.com

**Láise Soares Lima**

Doutoranda em Educação  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
laisesoareslima@hotmail.com

## **Resumo**

Este estudo analisa qual o espaço que as falas e ações da criança ocupam no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Alicerçado na perspectiva da Sociologia da Infância, em que concebe a criança como sujeito de direitos, singular, produtora de cultura e história, questionamos como as professoras consideram o protagonismo das crianças de cinco anos na elaboração e execução de suas práticas pedagógicas. De maneira específica, investigamos se os planejamentos contemplam as indagações, inquietações, diálogos das crianças e como ocorre processo pedagógico. A partir de uma abordagem qualitativa, a observação do planejamento e das atividades acompanhadas de registros fotográficos e do diário de campo permitiram a produção de dados da pesquisa. As análises revelam que na rotina da turma há momentos em que as falas e as ações das crianças são consideradas pela professora, e que a participação simbólica e o protagonismo infantil estão presentes cotidianamente.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas; Sociologia da Infância; Pedagogia da escuta.

## **THE CHILD'S SPEECHS AND ACTIONS IN CHILDHOOD EDUCATION: PARTICIPATION AND PROTAGONIST**

### **Abstract**

This study analyzes the space that child's speeches and actions occupy in the daily life of an childhood education institution. Based on the perspective of the Sociology of Childhood, in which the child it is designed as a subject of rights, singular, producer of culture and history, we question how teachers consider the protagonism of five years old children in the elaboration and execution of their pedagogical practices. Specifically, we

investigate whether the planning contemplates the questions, concerns, dialogues of children and how the pedagogical process happens. From a qualitative approach, the observation of planning and classes, accompanied by photographic records and field diary allowed the production of research data. The analyses reveal that in the class routine there are seasons of the children in which speeches and actions are considered by teacher and that symbolic participation and the protagonism of children are present daily.

**Keywords:** Pedagogical practices; Sociology of Childhood; Pedagogy of listening.

## **Introdução**

O presente estudo tem como pauta discursiva a criança como protagonista na Educação Infantil, cuja raiz de investigação é precedente das vivências em uma pré-escola enquanto bolsista de iniciação à docência do subprojeto de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão. Ao desenvolvermos atividades pelo projeto proporcionadas, com crianças, professoras, professores e demais profissionais foi possível perceber as falas das crianças em diversas situações do cotidiano educacional, a importância considerada pelas professoras às colocações infantis e sua influência no planejamento e nas práticas educativas.

Diante dessa realidade, surge o interesse em aprofundar a temática do protagonismo infantil, uma abordagem tanto conceitual quanto prática que favorece a criança como ator social. Ao considerarmos a criança como sujeito histórico e sócio-político, acentuamos que os direitos alcançados tem sido motivo de lutas e movimentos em vista das potencialidades das crianças no ambiente familiar, na escola ou na comunidade, sendo, portanto, uma ação concreta e necessária para a construção de sujeitos sociais, conforme nos aponta a Sociologia da Infância (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Partindo de perspectivas que defendem as potencialidades infantis, buscamos estabelecer um diálogo com autores que discutem a trajetória histórica que a criança perpassa para legitimar seus direitos e ser reconhecida socialmente. Reconhecemos que a Sociologia da Infância vem contribuindo para projetar uma perspectiva de criança participativa e atuante nas instituições de Educação Infantil. As contribuições teóricas e metodológicas da abordagem Reggio Emilia são notórias e inspiradoras, sendo um referencial pertinente para este estudo. Para tanto, no decorrer do texto dialogaremos com

autores que compartilham concepções fundamentais para delinear um caminho de estudos sobre o protagonismo das crianças na região alagoana.

Discutiremos neste escrito o protagonismo infantil no âmbito educacional em consonância com a abordagem pedagógica de Reggio Emilia<sup>1</sup>, que mesmo elaborada e utilizada no contexto europeu, isso não impede que seja uma referência para as demais realidades, e neste estudo investigamos e levamos em conta a realidade educacional e socio-econômica do sertão de Alagoas com suas particularidades e subjetividades. Desta maneira, para além do protagonismo infantil, cabe ressaltar que outros princípios aparecem nesse estudo, como a pedagogia da escuta, pois além de serem complementares estão intrinsicamente relacionados (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Assim, essas propostas conceituais e pedagógicas emergentes são possíveis de serem abordadas, analisadas e resignificadas em contextos similares ou distintos.

Pois, diante da diversidade cultural, social e econômica que há em nosso país, diversas também são as realidades educacionais que as crianças estão inseridas. Logo, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas em ação complementar da família e da sociedade, com instituições educacionais públicas ou privadas que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, tendo jornada integral ou parcial. Em vista disso, a Educação Infantil é tida como espaço de socialização, de convivência, de trocas e interações socioculturais, de afetos, de constituição de identidades e de subjetividades (BRASIL, 1996; BRASIL, 2010).

Desse modo, visamos contribuir ao perpassar os subsídios teóricos que orientem o trabalho pedagógico por meio das abordagens inovadoras tanto da pedagogia da escuta quanto do protagonismo infantil, para a comunidade acadêmica, para professores e professoras da Educação Infantil em sua formação inicial e continuada.

O espaço que as falas e ações das crianças ocupa no cotidiano da Educação Infantil é o objetivo que consiste este texto, de forma a investigar se os planejamentos das professoras contemplam as indagações, inquietações e diálogos das crianças.

Tendo o protagonismo infantil como campo de estudo, é relevante conceituarmos este termo que logo é confundido com participação, sendo assim, Pires e Branco (2007)

---

<sup>1</sup> A abordagem Reggio Emilia vem desenvolvendo um sistema inovador e singular para educação da primeira infância na Itália que concebe as crianças em suas múltiplas linguagens e potencialidades, tendo o direito de protagonizar o processo ativo de aprendizagem, como também ter espaço para serem escutadas num ambiente em que complemente e promova aprendizagens e experiências (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

dialogam sobre a distinção conceitual entre protagonismo e participação, enfatizando que apesar de serem utilizados em diversos momentos como sinônimo, possuem naturezas distintas na sua definição. Os autores apresentam que a participação é entendida pelo caráter político democrático em que todos podem participar, e o protagonismo referente ao ator principal de um acontecimento. Portanto, o protagonismo infantil refere-se a criança não apenas como um participante, mas como sujeito ativo, autônomo, crítico, reflexivo, atuante.

A pensar sobre isso, relevando as múltiplas facetas das instituições de Educação Infantil, as relações desenvolvidas entre adultos e crianças podem obter várias configurações, vez que “essas relações não são simétricas e acaba por existir algum grupo que predomina ou detém o poder” (PIRES; BRANCO, 2007, p. 313), assim, o protagonismo infantil propõe reconfigurar as relações assimétricas entre adultos e criança de forma que esta, por sua vez, se sobressaia.

Neste sentido, Alfageme, Cantos e Martinez (2003, p. 37) explicitam que o direito a participação das crianças pode ser manipulado pelo adulto e até utilizado para se obter vantagens, essas situações são denominadas de participação simbólica. E que dessa maneira existem relações de poder entre o adulto e a criança, e o protagonismo infantil defende a redefinição dessas relações que permitam potencializar o papel das crianças como cidadãs, lançando um novo olhar sobre as infâncias e as crianças.

Perante da complexidade do fenômeno, reiteramos o uso do termo protagonismo infantil, tendo em vista que decorre da participação. Afirmamos que a criança deve ser protagonista de seu conhecimento a partir da efetiva ação no processo educativo e no reconhecimento enquanto cidadã, considerando a alteridade entre crianças e adultos (ALFAGEME; CANTOS; MARTINEZ, 2003, p. 36).

Quando nos referimos ao protagonismo na Educação Infantil, corroboramos com a pedagogia da escuta idealizada por Loris Malaguzzi como proposta pedagógica para Reggio Emilia em que valoriza a escuta das crianças e de suas linguagens, colocando-as como protagonistas de seu próprio processo de conhecimento, admitindo-as como cidadãs ativas e participantes do processo educacional (RINALDI, 2012).

E de acordo com Corsaro (2011, p. 47), “as crianças contribuem ativamente com a sociedade e como as crianças os adultos têm participação complementar no sistema social”. Tal afirmação nos leva a perceber que existe uma estrutura organizacional da

sociedade em que as crianças estão inseridas e que a diversidade sociocultural influencia os modos de vida e de percepção desses sujeitos.

A criança rica em potencialidades, no ambiente em que está situada tem nas interações com os adultos e seus pares de idades, condições para estabelecer ideias, pensamentos e afirmações sobre o mundo. Percebendo que a criança cria e ressignifica os aprendizados e amparado pelos estudos sociológicos da infância, Corsaro (2011, p. 31), apresenta o termo “reprodução interpretativa” para confirmar como as crianças atuam como ativas e socialmente criativas:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade, como veremos ao longo deste livro, as crianças criam e participam das 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.

Como vemos, as crianças não são meros sujeitos passivos que apenas internalizam o que os adultos lhes ensinam, agindo com total dependência ou por imitações. Nas brincadeiras com seus pares de idades e nas interações elas reinterpretem o mundo e a cultura, recriam as possibilidades apresentadas, reorganizando novas significações que atendam seus desejos e vontades.

Essa pedagogia da escuta beneficia professores e professoras, crianças, pais e instituição de ensino, que tende a contribuir no crescimento e qualidade do processo educativo respeitando as crianças como protagonistas. Pois, as crianças tendo suas potencialidades reconhecidas e estimuladas ganham visibilidade, isto é, o papel do educador é de criar um contexto educacional de conforto, motivação, segurança, pesquisa e respeito. É também por meio de oportunidades para expressão e escuta com colaboração, negociação e interação que as crianças à medida que participam da construção do conhecimento compreendam e atribuam significado ao processo de aprendizagem (RINALDI, 2012).

### **Entre Observações, Registros Escritos e Fotografias**

Essa pesquisa qualitativa de cunho exploratório, configurar-se como estudo de caso em função investigativa de um grupo de crianças e suas professoras, proporcionando

uma melhor visão do fenômeno por ter uma ampla variedade de fontes de informações. O estudo de caso também possibilita explorar as situações reais com amplitude e profundidade, detalhando o contexto inserido (YIN, 2015). A delimitação dá-se a partir dos questionamentos que foram surgindo da curiosidade epistemológica em compreender como e quando as crianças protagonizam na escola suas falas e ações. Mergulhar no contexto pré-escolar, adentrar a sala e vivenciar as práticas realizadas por docentes e crianças; perceber e refletir nas distintas situações sejam de transgressões, emoções, afetos, expressões, entre outras, que favorecem e enriquecem a investigação.

O fenômeno do protagonismo infantil no contexto pré-escolar do sertão alagoano é uma necessidade, tendo em vista, a escassez de estudos da infância nesse espaço. Logo, foi realizada a coleta de dados entre os meses de julho e agosto de 2017 em uma turma com crianças de cinco anos de idade de uma pré-escola situada na cidade de Delmiro Gouveia em Alagoas, por meio de observações tanto dos momentos de planejamento das professoras quanto do cotidiano da turma supracitada, também foi realizado o registro escrito no diário de campo e a captura de algumas fotografias neste ambiente que por alguns meses foi *locus* de estudo.

A instituição de Educação Infantil foi delimitada pelos critérios de modalidade de ensino e financiamento. Para tanto, a instituição é uma pré-escola pública e municipal, possibilitando um campo investigativo rico ora em suas diferentes representações sociais, econômicas e culturais das crianças, ora nas práticas educativas dos docentes que nela trabalham.

Como mencionado, a pesquisa ocorreu em uma turma de Pré-II, embora na instituição funcione com três turmas neste nível, a escolhida foi a Girassol<sup>2</sup> por sugestão da equipe gestora da pré-escola. A justificativa dada pela equipe gestora dá-se por causa da professora regente ter assumido recentemente a turma, como também porque a sala tem uma dimensão confortável e proporcional ao quantitativo de crianças, se comparada com as demais. Assim, a aceitação para participar da pesquisa foi positiva tanto por parte das professoras quanto das crianças. A quantidade de crianças que frequentam a turma são 24, que tem idades de cinco anos que em maioria reside em bairros periféricos, tendo o transporte escolar municipal como auxílio.

---

<sup>2</sup> Tanto as professoras e as crianças quanto a turma são referidas com nomes fictícios para manter o rigor ético da pesquisa: para a professora regente utilizaremos Sol e para a professora auxiliar Lua.

A organização das informações ocorreu a partir da triangulação de dados, pois compreendemos que “o fenômeno é complexo, o método é plural e os sujeitos são mutáveis” (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 142). Em vista disso, as análises desse estudo são decorrentes de uma triangulação entre diferentes instrumentos essenciais que dão suporte e sustentação para compreender o fenômeno: observação dos encontros dos planejamentos semanais, a fim de perceber como e o que as professoras planejam; observações do cotidiano da turma; e o questionário estruturado e aberto para as professoras sobre suas concepções de criança, infância e Educação Infantil. Neste estudo, devido a densidade de informações, realizamos um recorte parcial para as análises.

Tivemos como base para análise a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e sua necessidade de estar em contato direto e prolongado com o campo de estudo para captar os significados dos comportamentos observados.

### **A Participação e o Protagonismo da Criança no Cotidiano da Educação Infantil**

A criança se expressa, aprende, socializa, explora o seu entorno, interage com o mundo, pois mesmo no silêncio tem algo a nos dizer. Com isso, a “participação ativa, consciente e livre, é um fator de reconhecimento da dignidade e fortalecimento da consciência da igualdade (ALFAGEME; CANTOS; MARTINEZ, 2003, p. 36)”. Desta maneira, o direito que a criança tem de ser reconhecida como cidadã nos ambientes em que está inserida, tal como a família, a escola, a comunidade deve ser respeitado e garantido por todos.

Destarte, buscamos compreender como e quando as falas da criança são contempladas no cotidiano da Educação Infantil. Diante das observações realizadas no *lócus* da pesquisa foi possível identificar na rotina da turma, momentos em que incidem as falas e as ações das crianças. Tais falas e ações estão atreladas a algumas ocasiões inesperadas, e os posicionamentos das crianças correspondem tanto como participantes quanto protagonistas, conforme serão explanadas.

No que se refere as falas e as ações das crianças, estas correspondem às múltiplas linguagens que são manifestações, expressões, quer seja do pensamento, de ideias e de sentimentos. As linguagens são saberes da ação, sejam eles simbólicos, expressivos, científicos, artísticos, tecnológicos, necessários a comunicação e socialização. A

linguagem do olhar, da fala, do gesto, do toque são interações em que se espera por uma resposta. Essas formas de expressões conduzem o sujeito a se relacionar com a natureza, com as pessoas, os animais e objetos construindo sua identidade, produzindo conhecimento, arte, cultura e história (BRASIL, 2009, p. 84).

Com as observações realizadas na turma Girassol foi identificada uma rotina de atividades comum a todas as turmas e que podem variar a ordem conforme a necessidade de cada uma. O planejamento é semanal e coletivo entre as professoras das turmas, norteado pelos conteúdos curriculares. As atividades são baseadas em temáticas, projetos, sequência de atividades de escolha livre ou por sugestão da equipe gestora. Na rotina, o desenvolvimento de atividades individuais e grupais são denominadas pela instituição de “atividade de sala” e caracteriza-se por propostas de escrita, pintura, desenho, recorte, colagem.

Para compreender o espaço da escuta e da observação docente no planejamento, a reunião do planejamento semanal (14/07/2017) transpareceu a fala de uma das professoras de Pré-II em que ouviu uma criança mencionar que tem cáries nos dentes. A professora prossegue sua explanação enfatizando a necessidade de abordar a higiene bucal como temática, assim, a proposta foi bem recepcionada pelas demais professoras que confirmaram uma realidade em comum. Essa forma de planejar é frequente, o que nos faz assimilar essa prática com um dos princípios de Reggio Emilia: o Planejamento com Enfoque Emergente, que procede dos processos com as crianças, “sendo que o professor, à luz dos princípios que o embasam, ao mesmo tempo em que se utiliza destes, prepara situações que interliguem os interesses das crianças às suas próprias concepções pedagógicas e escolhas (SILVA; SCHNEIDER; SCHUCK, 2014, p. 64)”.

Salientamos tratar de um do episódio referente a higiene bucal, temática oriunda do planejamento com enfoque emergente:

A paródia “Os dentinhos” foi o tema da atividade xerocopiada, em que as frases fatiadas pela professora foram entregues às crianças para que ordenassem e colassem na atividade. A professora auxilia na sequência da paródia escrevendo no quadro a primeira palavra da estrofe. [...] Assim, de mesa em mesa as professoras foram colocando cola na tarefa e as crianças fixando a estrofe. Mais uma vez a professora lê e pede que as crianças repitam, elas, porém não colaboraram tanto quanto ela esperava (Diário de Campo – 20/07/2017).

Nesse episódio, as estrofes da paródia já haviam sido recortadas pela professora, algo que poderia ter sido feito pelas crianças. Dessa maneira as crianças são privadas da



autoria do recorte, por vezes, as professoras têm medo de que as crianças se cortem ou cortem errado e logo acabam assumindo esta tarefa. No grifo acima, as crianças não puderam colocar cola na tarefa, apenas fixar as estrofes fatiadas, sendo uma participação simbólica.

Essa ação poderia ter sido protagonizada pelas crianças, pois ao executar tais atividades, a criança amplia suas potencialidades de diversas formas, como por exemplo: eleva sua autoestima, pois, compreende que pode realizá-la; favorece o desenvolvimento da autonomia e independência do adulto desde simples ações/situações; ajuda no desenvolvimento psicomotor, já que exige habilidade e coordenação motora para recortar.

Analisando os fatos apresentados nesse episódio, vemos que a maneira como a criança faz, escreve, desenha, pinta, cola, recorta, muitas vezes é julgada pelo adulto, não respeitando seus direitos, pois tendo em vista que cada uma possui características singulares, gostos e vontades que se divergem, há também as habilidades motoras e cognitivas que estão em constante processo de desenvolvimento.

As crianças aprendem por meio das experiências, das tentativas, sendo importante perceber todo o caminho de produção e não apenas o final. Uma vez que, o aprendizado é individual, constituído de avanços, recuos, e que respectivamente assumem diversas direções. Não ocorre de maneira linear ou com previsão. Cada criança tem seu tempo para aprender, e a escola precisa respeitar a individualidade e especificidade da criança, nem a apressando ou forçando-a, pois é um processo individual e contínuo (RINALDI, 2012, p. 29).

Do mesmo modo, é importante que a criança tenha acesso a conhecimentos e aprendizagens a partir de suas múltiplas linguagens, conforme expressa Malaguzzi (2016), as crianças possuem mais que cem modos de pensar, jogar, falar, possuem mundos para inventar, descobrir, sonhar, enfim, as linguagens são múltiplas. Por isso, na Educação Infantil não podemos limitar a linguagem escrita e oral, é preciso valorizar as demais formas de expressão, pois todas elas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem de competências, habilidades, saberes e potencialidades.

Outro episódio que revela a expressão da linguagem infantil na atividade de sala ocorreu no dia 04/08/2017. Nesta semana, a proposta do planejamento caracterizou-se mais uma vez com enfoque emergente, sendo uma sequência de atividades sobre alimentação saudável. A ideia inicial constituiu em fazer um sanduíche natural utilizando

alimentos levados tanto pelas crianças quanto pelas professoras. A proposta da montagem do sanduíche natural era tão esperada pelas crianças, pois a professora Sol já havia apresentado a receita do sanduíche natural no dia anterior e mencionado sobre a realização, isso provocou empolgação nas crianças e durante a semana os comentários eram constantes. Vejamos como ocorreu a atividade:

A professora Sol organizou a sala de modo que as cadeiras e mesas das crianças formassem uma mesa enorme, e que o birô (contendo os ingredientes da receita) estivesse visível para as crianças. Após a professora Sol relembrou junto as crianças a receita de maneira oral, conferiram os ingredientes ali presentes. As crianças puderam não apenas observar os ingredientes, mas tocar e experimentar alguns deles a medida que foram percorrendo toda extensão da mesa. O passo seguinte foi o preparo, no qual as crianças observam o modo de fazer enquanto a professora em uma tigela colocava e misturava os ingredientes. Por fim, a professora Sol recheou cada pão com a mistura preparada e serviu as crianças. Porém, algumas pediram que não colocasse beterraba no seu respectivo sanduíche, pois não gostam, nisso, a professora Sol foi solícita. (Diário de campo – 04/08/2017).

As informações descritas explicitam que as ações pré-determinadas pelos adultos desde o planejamento até a ação concreta são executadas pelas professoras, e que as participações das crianças ocorrem num grau simbólico. Como mencionado anteriormente, a participação atribuída à criança ocorre aparentemente, nisso ela tem a oportunidade de ser consultada, de poder expressar-se, mas a ação é executada pelo adulto (ALFAGEME; CANTOS; MARTINEZ, 2003, p. 41).

Estimular, motivar e valorizar as competências e aptidões das crianças reforça a ideia que consideramos a criança como protagonista, potente e competente. Não convém a criança ser expectadora de uma atividade, pois, experimentar, fazer, produzir, criar são formas de aprendizagem. Embora o professor seja uma referência para a criança, a educação objetiva possibilitar descobertas, invenções, reconstruções, desconstruções, o que no episódio citado, a autonomia e autogoverno de escolha, criação, expressão e potencialidades das crianças poderiam ter sido contempladas (RINALDI, 2012).

No contexto da Educação Infantil o professor assume um papel fundamental para garantir a formação integral, pois as crianças “necessitam de uma escuta atenta, cuidadosa e respeitosa por parte do adulto/professor” (RINALDI, 2012, p. 228). Conforme a autora explicita, escutar é um verbo ativo, cujo significado está além de ouvir, pauta-se em interpretar, dar significado e sentido, valorizar e reconhecer as múltiplas linguagens das crianças.

Escutar as crianças é essencial para iniciar o trabalho docente a partir do levantamento dos conhecimentos prévios desses sujeitos a respeito do mundo que os cerca, pois as crianças exploram o mundo com sua curiosidade aguçada, buscam fazer suas próprias descobertas, indagam suas curiosidades, expressam suas ideias, revelam seus sentimentos, enfim, são algumas características presentes em suas ações. Promover o diálogo requer do professor sensibilidade para escutar a criança e corresponder-lhe, de modo a romper o ordinário do cotidiano visando ampliá-lo de sentidos e significações (MALAGUZZI, 2016).

Nesse processo entre quem fala e quem escuta ocorre o diálogo, e tal interação compreende numa maior relação entre ambos. Refere-se a uma escuta recíproca, no qual se interpretam significados, havendo uma troca profícua e profunda entre os dois. A ideia de diálogo dá-se não como troca, mas como processo de transformação que inclui, rompe, constrói, reorganiza (RINALDI, 2012, p. 19). Por isso, a interação e a colaboração com base no diálogo e na negociação é pertinente para o trabalho docente, e que precisa estar atento as crianças em suas necessidades, inquietações, indagações, desejos, encorajamento, apoio, e assim tomar as decisões pedagógicas pertinentes.

Faz-se necessário compreender como a professora Sol potencializa as ações das crianças nas atividades, nisso em sua fala menciona:

Procuro na roda de conversa organizar pra que todos falem, e também quando acontece uma situação chamo individualmente pra conversar (Entrevista – Professora Sol).

A opinião da professora é de ver na roda de conversa a oportunidade de proporcionar a fala das crianças, escutá-las e interage com elas, logo percebe a importância do vínculo que a aproxima das crianças: falar e escuta, valorizando-as e dando significância ao processo formativo. Embora a roda de conversa seja o principal espaço de diálogo entre crianças-crianças e crianças-professoras na turma Girassol, este não deve ser o único momento de fala e escuta, mas durante todo o processo educativo.

A professora Sol preocupa-se em organizar a sala, com isso, convida as crianças para afastar as mesas e cadeiras, logo é formado um círculo com todos os envolvidos. Aqui ressaltamos que a forma como a professora Sol age, expõe delicadeza, sensibilidade e compromisso pedagógico, pois senta-se no chão com as crianças olhando-as com zelo

e disposta a escutá-las. Desta forma, constrói-se uma rede de relacionamentos e comunicações entre ambos envolvidos, e tal vínculo enaltece o trabalho pedagógico.

Interagir com as crianças e instigá-las a dialogar sobre diversos assuntos também é uma prática desenvolvida pela professora Sol, buscando conhecer as realidades e vivências das crianças que também estreita a relação afetiva, pois partilha suas experiências, sentimentos e ideias. E as crianças com suas colocações imprevisíveis oportunizam que a docente considere as necessidades, interesse, pensamento e desejos durante o diálogo.

Durante a roda de conversa, as crianças ao perceberem a abertura da professora para o diálogo, participam e interagem ativamente. O tema da semana é sobre os avós, uma proposta sugerida pela instituição que em seu currículo também utiliza datas comemorativas, com uma preocupação em inovar e desenvolver as temáticas por meio de atividades significativas.

A roda de conversa revela ser um espaço comunicativo entre os sujeitos pesquisados tendo o tema do dia como o fio condutor para propiciar diálogos, em muitos casos, inusitados:

Carlos – Minha avó é jovem.

Profª Sol – A gente chama de “vó” a mãe de nosso pai e de nossa mãe. E “vô” o pai de nosso pai e de nossa mãe. Juntando tudo dá quantos? (Contando nos dedos) Quatro, né isso?

As crianças confirmam em alto tom.

Um menino sussurra para a professora que seu avô paterno já faleceu. Ouvindo o sussurro do colega, uma menina externa para o grupo:

Noah – O pai do meu pai morreu e o pai da minha mãe também já morreu.

Surge então um atropelo de situações citadas pelas crianças:

Cecília – Meus avós já faleceram.

Ferdinando – Quando eu lembro fico triste. (Cabisbaixo e triste).

Malu – Tô com saudade. (Com olhar triste).

Para conter a turma, a professora Sol fala sobre as fases da vida:

Profª Sol – Nascemos, crescemos, ficamos adultos, e quando chega na fase de idoso envelhecemos e morremos, pois ninguém vive para sempre. A gente pode chorar? Pode. A gente pode ficar triste? pode. Porque a gente sente muita saudade. (Diário de campo – 25/07/2017).

A disponibilidade da professora para o diálogo requer tempo, e o desafio apresentado pela professora Sol é de administrar o tempo em que as experiências educativas acontecem. Ao ocorrer uma agitação durante a roda de conversa, a professora Sol percebendo que a hora avançava e que já deveria ter seguido a sequência, interrompe o diálogo das crianças ofuscando o momento de socialização e aprendizagem. A professora nota o envolvimento das crianças na temática, aprecia sua flexibilidade e

prossegue por mais tempo a conversa. Possivelmente essa decisão da professora tenha ocorrido porque anteriormente havia falado que a roda de conversa é o momento apropriado com tempo reservado para interação dialógica, revelando uma participação simbólica.

Contudo, é necessário entender que a escuta docente exige organização do espaço e disponibilidade de tempo, tempo para a escuta e tempo para refletir o significado das colocações do diálogo. É importante ressaltar que não há espaço ou tempo determinado para ouvir as crianças, mas o que deve haver é disponibilidade, compromisso e sensibilidade para percebê-las por meio de um olhar observador e de uma escuta atenta as suas múltiplas linguagens (RINALDI, 2012).

Nesse episódio, a escuta da professora Sol é resultado de sua sensibilidade com as falas das crianças, permitindo-a fazer uma leitura sensível do contexto e compreender parcialmente a realidade de cada criança, seus conhecimentos e seus sentimentos. As crianças veem a professora não apenas como uma profissional, mas como um adulto com quem podem confiar seus anseios, sendo frequente os momentos de troca de afeição e carinho.

Logo, a Professora Sol prossegue falando que algumas crianças trouxeram fotos de seus avós e receitas que mais gostam e/ou preparam. Conversam sobre as atividades que seus avós fazem, como por exemplo, andam de skate, de bicicleta, namoram, vão às festas, dançam, ouvem músicas, entre outras. Desse modo, sobre as receitas que as crianças apresentaram, o diálogo flui:

Profª Sol – Quem quiser falar levanta a mão. Porque assim eu não ouço nada.  
[...] Só vai falar quem tá com a mão levantada.  
Charles – A minha “vó” faz chocolate de bolo.  
Profª Sol – Chocolate de bolo ou bolo de chocolate?  
Charles – Bolo de chocolate. (As crianças caem na gargalhada).  
Paola – Tia! Tia! Na casa da minha “vó” tem bolo... e, e, e ela faz pastel.  
Profª Sol – Eu quero ir pra casa de sua “vó”.  
Paola – Pode ir é bem pertinho também.  
Profª Sol – Eu vou lá, vou lá.  
Ruan – Na casa da minha “vó” tem bolo, pastel, refrigerante, coxinha...  
Profª Sol – Gente, desse jeito a “vó” vai deixar vocês gordinhos. Quanta comida hein... (risos). (Diário de campo – 25/07/2017).

O contexto apresentado abrange a comunicação das crianças entre si e com a professora Sol é interativa e expressiva o que promove o desenvolvimento da fala e da escuta, da sensibilidade e da recepção, da reflexão e da ação (RINALDI, 2012). Mais que

uma troca de experiências, o diálogo entre crianças e professora é um processo formativo enriquecedor por meio da linguagem constrói-se uma teia de relações, sentimentos, ideias.

Com isso, a coerência da ação pedagógica fundamenta-se na compreensão de criança e infância adotada – tanto pela instituição quanto pelo docente – de democracia, a indissociabilidade do cuidar e do educar, em comunhão com a ludicidade e a brincadeira. Portanto “os processos de interação e colaboração sistemáticas, com base na escuta, no diálogo e na negociação, e tenha em consideração a diversidade e o pertencimento (BRASIL, 2009, p. 105)” que agregam qualidade ao processo educativo.

Um fator imprescindível para promover o protagonismo infantil é a comunicação, e para que isso ocorra é preciso “[...] estabelecer uma verdadeira troca de opiniões, com a possibilidade de negociar e chegar a acordos consensuados (ALFAGEME; CANTOS; MARTINEZ, 2003, p. 85)”, a comunicação deve ocorrer de maneira multidirecional entre os sujeitos. É necessário também facilitar o desenvolvimento de habilidades de análise de situações, tomada de decisão, defesa de opiniões próprias, resolução de conflitos e responsabilidade. Portanto, intensificar esse tipo de comunicação é uma ação desafiadora para os adultos, logo é preciso dissolver as formas com que ocorrem as relações interpessoais profundamente enraizadas em nós.

Na turma Girassol também foi possível perceber algumas situações em que as crianças protagonizaram o processo educativo em variados espaços e tempos. Vejamos uma situação relatada no diário de campo:

As crianças já estão condicionadas a brincar com brinquedos na acolhida, mas hoje algumas meninas e meninos usaram giz e quadro para desenhar, escrever, criar e representar o mundo como veem, sejam pessoas, animais, construções, sentimentos, números, letras etc. (Diário de campo – 25/07/2017).

Um momento novo para as crianças, algo que não era comum na sua rotina. Ao enxergar possibilidades e oportunidades de utilizar o quadro negro para um momento recreativo, as crianças dividem o mesmo espaço, se divertem ao mesmo tempo que estabelecem relações entre si. Essas produções das crianças revelam tantas linguagens num único momento. O fazer artístico desenvolve e potencializa tantas habilidades, como também ressignificam a percepção do mundo que as rodeia.

A autonomia das crianças em buscar o novo, em experimentar o diferente, torna visível o protagonismo nos processos de aprendizagens enquanto exploram o espaço, os objetos e suprindo as próprias necessidades e interesses. Por isso, é preciso dar mais

espaço para que as crianças sejam ativas no processo da aprendizagem, e “pensar a escola como um tempo e um lugar divertido, de reflexão, de investigação e de aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 78)”.

Um episódio interessante ocorreu durante uma atividade em alusão ao Dia dos Pais que se aproximava. Mais um momento em que as datas comemorativas aparecem em evidência, neste caso o Dia dos Pais. Todavia, cabe salientar que o trabalho exaustivo com as datas comemorativas sem uma reflexão crítica e contextualizada, vai de contramão com a perspectiva de crianças participantes e protagonistas no processo de aprendizagem, o que nos faz enfatizar a importância de atividades e planejamentos com as crianças e suas singularidades, gostos e vontades.

Nessa perspectiva, após apresentar o livro e a autora, a professora Sol faz a leitura do livro “Verdes, azuis e vermelhinhas” de Vera Lúcia Dias<sup>3</sup> e indaga as crianças se elas têm coleção e de quê, mencionando que os pais quando crianças brincavam, tinham brinquedos e que também colecionavam algo:

Pietro – Eu tenho coleção de Pokémon.

Prof<sup>a</sup> Sol – Não precisa ser uma coleção de coisas caras, pode ser uma coleção de folhas, de pintura, de pedras.

As crianças respondem que possuem coleção de desenhos, carros, borboletas...

Prof<sup>a</sup> Lua – Eu tenho uma coleção de sapo. (As crianças se agitam – eca). Calma, mas não é coleção de sapo de verdade, desses eu tenho medo. Eu tenho uma coleção de sapo de pelúcia.

As crianças afirmam que não tem medo de sapo.

Otávio – Posso falar? Em vez de eu procurar figurinhas eu faço figurinhas (Risos).

Erison – Tia, quando eu vejo um sapo eu mato o sapo mais minha irmã. (As crianças riem).

Luiza – Que nojo!

Pietro – Eu mato até tirar o sangue. (Entonação de ira).

Malu – Eca! Que nojo!

Prof<sup>a</sup> Sol – Fiquei muito triste, saber que vocês matam sapos. Sabiam que o sapo come besouro, mosca e mosquito? Mas quando a gente mata sapo, mas nasce mosquito, mosca e besouro? (Trocando olhares, as crianças se impressionam). Olha tudo na natureza tem uma função, já pensou se todo mundo matar sapos vai ter muita mosca e mosquito! Não é legal matar os animais. Se você fosse um sapo gostaria que alguém lhe matasse?

Logo, as crianças dizem: não! (Diário de campo – 09/08/2017).

Acolher a fala das crianças é também acolher o imprevisível. É preciso ver com seriedade a fala da criança, e favorecer que os conhecimentos prévios e hipóteses sejam explorados, desconstruídos ou ressignificados. As crianças relatam suas histórias, e ao

---

<sup>3</sup> DIAS, Vera Lúcia. **Verdes, azuis e vermelhinhas**. 1 ed. São Paulo: Elementar, 2009.

perceber que estão sendo escutadas de maneira recíproca mais crianças se envolvem neste momento.

Longe das perguntas e respostas, as crianças nesta situação expressam-se. O questionamento feito repentinamente deu abertura para uma conversa fecunda durante a leitura. A professora Sol no momento inicial da conversa retrai sua fala para que a escuta se sobressaia. A partir das falas das crianças, a professora Sol interage explanando sobre o assunto, orientando-as e levando-as a refletir sobre suas ações, assim este momento favoreceu o protagonismo das crianças. Além do diálogo, as crianças também interagem, isto é, todos os sujeitos se envolvem havendo uma comunicação multidimensional (ALFAGEME; CANTOS; MARTINEZ, 2003).

De acordo com a abordagem Reggio Emilia, ao vermos a criança como competente relevamos o protagonismo infantil ao intensificar o desenvolvimento de socialização, comunicação e de atuação na instituição educativa. É preciso rever o papel docente e pensar em práticas educativas que proporcionem o protagonismo infantil

[...] nas quais as crianças possam ser consultadas, possam expressar suas interpretações e opiniões, ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico. (BRASIL, 2009, p. 62).

Para tanto, cabe-nos respeitar o direito de serem escutadas, mostrando suas potencialidades, reconhecidas como cidadãs e protagonistas quer seja no meio social quer seja meio escolar, valorizando-as enquanto sujeitos atuantes. Não há educação sem comunicação, sem sociabilidade, sem linguagem. Tal necessidade básica da vida em sociedade emerge não numa comunicação linear, mas numa comunicação multidimensional.

### **Considerações Finais**

Nesse estudo foi possível conhecer o contexto da turma, das professoras e da instituição. A professora Sol em seus conceitos e práticas exprime variações, pois há situações que suas práticas favorecem o protagonismo infantil, em outros a participação simbólica é visível.

O cotidiano da turma Girassol revelou que há atividades da rotina que mais evidenciam a participação simbólica e outros o protagonismo das crianças, como as



atividades de sala em que as linguagens infantis foram mais ofuscadas que potencializadas; a roda de conversa e também os momentos de diálogos que ocorrem, além desses caracterizam-se como espaços de fala, de escuta e de protagonismo das crianças; situações de protagonismo infantil também foram percebidas durante a acolhida.

Em relação ao primeiro momento, observamos que a atividade de sala tem como proposta o desenvolvimento da linguagem escrita a fim de desenvolver as habilidades psicomotoras da escrita, do recorte e da pintura. Porém, essas propostas na prática não foram contempladas, já que diversas vezes as professoras se incumbiram de executá-las parcialmente. Mesmo com propostas diferentes, os episódios também explicitam a participação simbólica das crianças.

Quanto a roda de conversa, recordemos que para professora Sol a roda de conversa é o espaço oportuno para o diálogo entre crianças-crianças e crianças-professoras, pois vê que é importante escutar a fala da criança. Nessa atividade, a professora Sol busca acionar os conhecimentos prévios das crianças, e por meio do diálogo construir uma teia de saberes, vivências, ideias, histórias que possam contribuir com a aprendizagem, nisso, as crianças protagonizam o processo educativo. Contudo, reafirmamos que não deve haver espaço próprio ou momento certo para a escuta docente, pois todos os espaços e situações são relevantes quer seja para o diálogo e escuta, quer seja para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Por fim, diversas situações, como a da acolhida, revelam que as crianças são capazes de ser autônomas, pois ao ter a curiosidade aguçada tende a experimentar o novo, explorar o diferente, por meio de suas múltiplas linguagens gozar do direito de protagonizar tanto suas aprendizagens quanto atribuir significado ao mundo que lhe cerca.

Para tanto, as professoras consideram parcialmente o protagonismo das crianças de cinco anos na elaboração e execução de práticas pedagógicas. Compreendemos que a participação difere de protagonismo, uma vez que a criança participa das atividades pode não ser a protagonista, sendo assim a participação simbólica. É preciso, pois, descentralizar o professor/educador do processo educativo, tendo em vista que seu papel é de agente potencializador da autogestão e autonomia das crianças, de garantir a educação e a proteção da criança, como também de respeitar o direito da criança em exercer efetivamente o protagonismo em diferentes circunstâncias.

A construção da especificidade da área de Educação Infantil deve pautar-se na criança e em suas peculiaridades e necessidades. Isso significa considerá-la como sujeito competente, potente e cidadão, e reduzir a verticalidade das relações entre adultos e crianças, aceitar sua presença ativa, escutar o que surge das expressões, e respeitar suas colocações. Nisso, a instituição de Educação Infantil deve elaborar uma proposta pedagógica que garanta os direitos das crianças.

Pensando sobre como promover e garantir práticas educativas e estratégias que emancipem a criança para além da participação, sejam, portanto, sujeitos protagonistas do processo educativo. Recorremos a Sociologia da Infância, que nos direciona a pensar e desenvolver o trabalho docente na Educação Infantil com o foco na criança e em suas necessidades e potencialidades, a considerar suas especificidades.

Defendemos, pois, que as crianças mais que participantes sejam protagonistas de seu processo formativo de maneira efetiva, no qual fazem parte cotidianamente. É no diálogo que emergem as situações que resultam em experiências e aprendizagens. Para isso, é preciso ampliar o sentido de escuta e observação docente, no qual o profissional deve repensar sua atuação enquanto educador, seus conceitos e ações, resultando em novas práticas educativas que ampliem as potencialidades das crianças.

### **Referências Bibliográficas**

ALFAGEME, Erika; CANTOS, Raquel; MARTÍNEZ, Marta. **De la participación al protagonismo infantil**: propuestas para la acción. Madrid, Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares / Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos gerais. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Penso: 2016, p. 23-35.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Vol 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 57-97.

PIRES, Sérigo. F. S.; BRANCO, Ângela. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio as práticas sociais. **Paidéia**, 2007, 17(38), 311-320.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 1. Ed. São Paulo. Paz e Terra, 2012.

SILVA, Jacqueline Silva da; SCHNEIDER, Mariângela Costa; SCHUCK, Rogério José. O princípio do protagonismo infantil e da participação da criança na construção do planejamento no enfoque emergente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Bookman editora, 5ª ed. 2015.