



A roda de conversa na Educação Infantil: um lugar de escuta e possibilidades

The circle time in early Childhood Education: A place of listening and possibilities

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Universidade de Brasília (UnB)

Brasília/DF-Brasil

Resumo

O presente estudo teve por objetivo analisar como a roda de conversa tem sido configurada no contexto da Educação Infantil. Para tanto, apresenta-se um recorte de pesquisa de Mestrado no qual se analisaram as relações estabelecidas entre crianças e professoras nas rodas de conversa propostas. A investigação ancorou-se no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, fazendo uso da metodologia qualitativa para a construção e análise de dados. Participaram da investigação: 35 crianças, na faixa dos 5 anos de idade; duas professoras; e, uma coordenadora pedagógica. Em observância à urgência em valorizar a voz infantil em suas diversas manifestações, concluiu-se que a roda de conversa é estritamente necessária em uma prática docente pautada no diálogo, podendo ser percebida como um lugar de encontro, troca de experiências e possibilidades.

Palavras-chave: Escola das infâncias; Voz infantil; Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract

The present study aimed to analyze how the circle time have been configured in the context of Early Childhood Education. To this end, this article presents a section of a Master's research in which the relationships established between children and teachers in the proposed conversation circles were analyzed. The investigation was anchored in the theoretical contribution of Historical-Cultural Psychology, making use of qualitative methodology for the construction and analysis of data. The following participated in the investigation: 35 children, aged 5 years old; two teachers; and, a pedagogical coordinator. In compliance with the urgency of valuing children's voice in its various manifestations, it was concluded that the conversation circle is strictly necessary in a teaching practice based on dialogue, and can be perceived as a place for meeting, exchanging experiences and possibilities.

Keywords: School of childhoods; Children's voice; Cultural-Historical Psychology.

A roda de conversa na Educação Infantil

A roda de conversa na Educação Infantil é compreendida como uma atividade diária de acolhimento às crianças pequenas e bem pequenas. Ribeiro, Krüger-Fernandes e Borges (2021, p. 69) enxergam tal ação educacional como um “[...] processo de múltiplas interações (conhecimentos, culturas e normas) que se articulam como um todo”; além disso, a concebem como um lugar para negociar discussões, respeitar a vez do outro falar e tomar decisões em conjunto. Nessa mesma via, Rosa (2018b) sustenta que a roda de conversa se configura como uma proposta dialógica para o acolhimento e a imprevisibilidade, bem como um convite às ideias e expressões das crianças.

Entretanto, Paiva, Araújo e Cruz (2019) apontam que a roda de conversa tem sido restrita a um espaço para transmissão de conteúdos, em detrimento do diálogo, da escuta de interesses e da curiosidade infantil. Aquelas autoras asseveram que as rodas de conversa seriam “[...] ótimas oportunidades para que as crianças pudessem vivenciar ricas e diversas interações [...]” e que “[...] as falas das crianças precisam ser consideradas e sua expressão e seus significados compreendidos pelos educadores da educação infantil” (Paiva; Araújo; Cruz, 2019, p. 82;85).

Diante de tal realidade, faz-se necessário estudar a roda de conversa no sentido de analisar como esse importante espaço tem sido configurado no contexto da Educação Infantil. Nesse viés, tem-se algumas questões problematizadoras para a devida reflexão, quais sejam: quais tempos-espacos são destinados à roda de conversa com as crianças? Como se dá a organização desse momento? É perceptível uma prática democrática quando se propõe uma roda de conversa? Quais relações são estabelecidas nesse espaço? Para se pensar tais questões, observaram-se as ideias de Aguiar (2023), entre outros, acerca da temática, as quais, apontam caminhos para a abertura a uma escuta mais atenta do universo infantil.

A voz das crianças nas pesquisas

O reconhecimento das perspectivas infantis permite a investigação da própria condição humana e possibilita uma compreensão crítica da produção cultural de nossa época e os lugares sociais, ocupados pelas crianças e adultos (Kramer, 2002). Na visão de Leite (2008, p. 122), por exemplo, convidar a criança para o diálogo na pesquisa implica transgredir com as relações de poder adulto-criança, em uma sociedade adultocêntrica pelo fato de ser pensada e construída “[...] por e para os adultos”.

No âmbito acadêmico, a valorização das perspectivas infantis, além de ampliar a compreensão de peculiaridades, necessidades e desejos das crianças, fornece elementos para a prática pedagógica e contribui para a construção de uma imagem positiva (Cruz; Schramm, 2019). Por meio das lentes epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural, o conceito de infância e o enfoque metodológico permitem compreender o psiquismo e a subjetividade que a criança tem expressado nas pesquisas, entendendo-a em um lugar social onde não é vista como um objeto a ser desvelado, mas como um sujeito de saberes, que estabelece relações com a pesquisa. Partindo desse pressuposto, a perspectiva da criança é alterada para a pesquisa com a criança, na compreensão da experiência humana (Souza; Castro, 2008).

Mello (2010) adverte que o ato de ouvir as crianças e considerá-las, seja nas pesquisas, seja nas práticas pedagógicas, somente é possível à medida em que se dá a superação do conceito de criança que norteou pensamentos e atitudes na educação das crianças. Tal ação deve ser considerada como um desafio para a apropriação de novas concepções e novos conceitos que valorizem a criança como informante na pesquisa, e não apenas como objeto do processo em voga.

Seguindo a ideia de não sobrepujar o conhecimento do adulto em detrimento do infantil, Souza e Castro (2008) levantam a importância de se compreender que adultos e crianças detêm distintas possibilidades de compreensão das experiências que compartilham, as quais devem ser valorizadas e analisadas; entretanto, levantar a discussão acerca da relação adulto-criança, no âmbito escolar, requer análises de relações estabelecidas entre a infância, o poder e a escolarização (Finco, 2011).

A partir daí, é possível entender que a escuta em questão não se refere somente às elucubrações orais, mas também aos outros movimentos expressos pelas crianças e o modo como elas são percebidas na cultura e na história, sendo possível construir com elas práticas democráticas advindas de seus posicionamentos. Nesse sentido, a postura de se colocar à escuta das crianças implica um contexto teórico, epistemológico e/ou político (Sarmiento, 2011).

Percurso metodológico

A pesquisa teve como base epistemológica a perspectiva histórico-cultural, por meio dos pressupostos de Lev Semionovich Vigotski, uma vez que conceber um estudo em bases vigotskianas é compreender que:

A educação acontece na vida, em múltiplos espaços em que exista o encontro de pessoas. As pessoas se constituem, em seu mais profundo sentido de humanidade, por meio dessas relações. E todas contribuem para o desenvolvimento humano, ainda que nem todas usufruam, da mesma forma, desse desenvolvimento (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 12).

Nesse sentido, as reflexões deste estudo pautaram-se na análise das relações estabelecidas com o objetivo de alinhar as intenções investigativas à compreensão aprofundada dos fenômenos sociais. Sob a perspectiva de Bauer e Gaskell (2008), tal abordagem qualitativa permitiu-nos apreender as dinâmicas e os sentidos que emergem dessas interações, indo além da descrição factual para alcançar a interpretação do contexto social investigado.

Dessa forma, elegeu-se a realização de observações participantes nas rodas de conversa. Essa ação que, inserida na metodologia de pesquisa qualitativa, oportuniza uma visão holística dos fenômenos observados, uma vez que a convivência do pesquisador com o grupo estudado, viabiliza uma aproximação adequada para se obter maior compreensão dos contextos em que ocorrem (Mónico et al., 2017).

Diante do exposto, verifica-se que a instituição escolar participante da presente pesquisa faz parte da rede pública de ensino do Distrito Federal e atende à etapa da Educação Infantil. Assim, participaram da pesquisa: 35 crianças, com faixa etária de 5 anos, que cursavam, à época, o 2º Período (sendo 20 crianças do turno Matutino e 15 crianças do turno Vespertino); duas professoras, das respectivas turmas; e, uma coordenadora pedagógica.

Como instrumentos, foram utilizados: diário de campo da pesquisadora; *smartphone* Samsung A3 (com câmera, filmadora e gravador), para o registro e algumas transcrições de áudio de gravações e impressões pessoais; entrevistas semiestruturadas com as professoras e a coordenadora; conversação coletiva com as crianças em rodas de conversas; Termo de Aceite Institucional; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e, Termo de Autorização de Imagem. Vale destacar a existência de uma conversa prévia com os responsáveis para a explicação do TCLE e sobre a importância da pesquisa. No que tange aos materiais, foram disponibilizados: folhas de papel em formato A3; giz de cera; lápis de cor; lápis preto; borracha; latinhas; pincéis; esponjas; hastes plásticas flexíveis, com as extremidades recobertas de algodão; microfone; e, livro de literatura utilizado na contação de história, intitulado *O menino que colecionava lugares* (Lopes, 2016).

No que concerne à construção de dados, foram realizadas 10 sessões de observações participantes, sendo: cinco sessões em cada turno (três observações e duas experiências de roda de conversa); cinco entrevistas semiestruturadas (duas entrevistas com cada professora e uma entrevista com a coordenadora pedagógica); e, uma roda de conversa com as professoras partícipes. Nas sessões de observações participantes, foram notadas diferentes linguagens das crianças, quais sejam: manifestações orais; movimentos corporais; inquietações; expressões musicais; curiosidades; desejos; e, relações professoras-crianças. Ademais, propôs-se às professoras que cada uma participasse das rodas de conversas da outra turma, em seus turnos contrários de regência, ao passo que ambas demonstraram solicitude para com a pesquisa.

No que diz respeito aos procedimentos éticos, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP-CHS-UnB), apresentada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com seus devidos termos de aceite. Por uma questão de coerência com a epistemologia aqui proposta, faz-se importante pontuar que, embora os responsáveis tenham assinado os termos, as crianças foram questionadas sobre a aceitação da participação na pesquisa, sendo solicitado a comunicação em caso de não aceite; porém, elas demonstraram entusiasmo nas experiências que propusemos. Além disso, para preservar a imagem dos participantes, cuidou-se para que não houvesse a identificação de seus rostos nas publicações dos registros fotográficos, bem como se fez uso de nomes fictícios em seus relatos.

Após a realização de revisão bibliográfica sobre a temática em voga e o levantamento das bases teóricas para embasar o tema escolhido, fez-se pesquisa documental e leitura cuidadosa dos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil em níveis nacional e distrital, bem como da Proposta Pedagógica da escola-alvo da presente pesquisa. Posteriormente, empreenderam-se sessões de observação participante em rodas infantis, com a promoção de rodas de conversa com crianças e professoras, de entrevistas com as docentes e da escrita de um diário de campo para o registro das impressões da pesquisa. Dessa feita, a construção de informações se deu a partir das observações e ações propostas com o auxílio dos instrumentos já referidos, sendo construídas categorias de sentido (González-Rey, 2005; 2007) e produzidas as análises a partir das lentes epistemológicas que fundamentaram os aportes teóricos da pesquisa.

No presente estudo, optou-se pela utilização de momentos relatados no diário de campo com as falas das crianças, das professoras e da pesquisadora. Tal instrumento não representou apenas um espaço para rememorar as experiências observadas e vivenciadas na pesquisa, mas também se constituiu como uma potente ferramenta para refletir as práticas enquanto pesquisadoras da infância. As situações, os rascunhos, as palavras, as expressões registradas no movimento, no acontecer dos fatos, permitiram uma pausa no tempo-espaço, um transportar às cenas descritas, auxiliando na revisão de conceitos e no (re) pensar a roda de conversa no contexto da escola das infâncias. Assim, os trechos textuais aqui evidenciados ajudaram a construir as categorias de análise que permitiram olhar a roda de conversa na Educação Infantil como um espaço cheio de possibilidades que levam ao encontro do outro por meio das mais variadas formas de manifestação infantil.

Resultado e discussões

A partir das situações observadas e vivenciadas em campo empírico, na referida pesquisa foram construídas informações e elaboradas cinco categorias de análise; a saber:

- A roda na rotina escolar: Olhando bem direitinho;
- Limitações da roda: relações de poder, o controle dos corpos e o silenciamento das vozes infantis;
- A supremacia do *Chrónos* e a necessidade de produção;
- A roda pedagógica: Concepções docentes e o processo de tornar-se professoras e Possibilidades da roda: a experiência *aiônica*¹.

Nesse viés, como se optou por compartilhar aqui parte da pesquisa, três dessas categorias foram eleitas para a presente discussão. A seleção se deu a partir daquelas que mais se aproximam da temática da escuta infantil no espaço da roda.

Na primeira categoria, intitulada *A Roda na rotina escolar: olhando direitinho*, foram analisados episódios de observação participante nas duas turmas partícipes, bem como a rotina escolar. Logo nas primeiras sessões foi possível observar o que a revisão bibliográfica já apontava: a roda de conversa, muitas vezes, é apenas um espaço para a reprodução da rotina diária (contagem, como está o tempo, calendário, contação de história) ou serve de espaço instrucional para a explicação de atividades em detrimento de um espaço do diálogo e da oralidade.

Nessa toada, a seguir, têm-se alguns relatos das crianças e suas respectivas professoras de ambos os turnos de funcionamento da escola partícipe da pesquisa (Matutino e Vespertino), devidamente registradas no diário de campo e que ilustram tal percepção:

No quadro, havia dois bonequinhos de EVA, um menino e uma menina que servem para representar a quantidade de estudantes presentes na sala de aula na atividade de contagem. Clara solicitou: Hoje eu vou querer que cada um venha colocar a letra do seu nome no quadro. Se você for menina você coloca aqui (apontando para a boneca) e se for menino, coloca aqui (apontando para o menino) e as crianças iam registrando as letras iniciais de seus nomes, com o auxílio de Clara e dos colegas (...) À medida que iam registrando as conversas paralelas iam surgindo, uma delas foi bem próxima a mim:

Leonardo: - Ontem eu comi porco.

Marina: - Porco é bom!

Clara percebeu que estavam conversando e pediu silêncio: Psiiiiu... Prestem atenção! (Aguar, 2023, p. 103).

No episódio descrito foi possível perceber uma situação recorrente nas escolas das infâncias: a realização de tarefas que exigem que as crianças fiquem quietas, paradas e centradas em um único foco (Galvão, 2010), em uma situação de não-movimento (Iza; Mello, 2009). Como as crianças também se expressam por meio de seus corpos, possivelmente, é bem provável que tais exigências causem cansaço, impulsividade ou dispersão. Assim, conforme percebido no relato outrora apresentado, as reações de Clara parecem representar uma parte dos docentes que desejam que toda turma esteja com atenção fixa em uma mesma proposta de atividade.

O segundo episódio retrata a observação inicial empreendida na outra turma partícipe da presente pesquisa e registrada no diário de campo da pesquisadora:

Lia chamou as crianças para fazer a roda, sentou-se no chão e eu sentei-me próxima à turma. Lia disse: Deixa eu ver como está a rodinha... acho que não tá legal não, hein? e foi direcionando algumas crianças para que o círculo ficasse bem delineado. Anunciou que estavam com visita na sala, falou meu nome e que eu estava ali para conhecê-los, ver como é a rotina deles e o que faziam na rodinha e disse: Então... primeiro a Tia vai deixar a Tia [...] se apresentar pra gente começar nossa rodinha, tá? Miguel manda na boquinha agora. Vamos respeitar nossa visita?

Não compreendi o que significa a expressão “Manda na boquinha” mas fiquei observando atenta para ver se ela seria utilizada novamente e em qual contexto (Aguar, 2023, p. 104).

Em outra situação, foi possível compreender o que a expressão “Manda na boquinha” queria dizer. Momento também registrado no diário de campo da pesquisadora:

“A historinha só começa quando a gente canta e fecha bo...”, E as crianças completaram: “...quinha!”. Cantaram uma música e fizeram o gesto de “zipar” a boca: Zip! Lia contou a história do sapo da boca grande, trouxe um sapo de pelúcia enquanto cantavam a música: O sapo não lava o pé. Explorou o som da letra S e seu formato que estava fixo no chão com a fita adesiva. Lucas mostrou-se disperso enquanto cada colega ia caminhando sobre a letra. Lia então solicitou: A tia Lia vai ter que pedir pra você sentar ali se continuar desobedecendo à regrinha. Enquanto as crianças caminhavam sobre a letra, Lia ia me explicando a atividade e elogiando as crianças. Após essa atividade, Lia trouxe uma tarefinhaⁱⁱ para explicar como as crianças deveriam fazer a atividade delas e chamou-as para cantar: Vamos, lá? Manda na boquinha, agora. Manda na boquinha (3x), Calou? Dessa vez, entendi a que se referia tal expressão que indubitavelmente exemplifica o silenciamento infantil, exigido na sala de aula (Aguiar, 2023, p. 106).

A observação desta primeira categoria pautou-se nas relações existentes na Roda de Conversa e no *modus operandi* desta em meio à rotina escolar.

Sobre a questão do silenciamento, este impede que a roda de conversa potencialize a fala oral da criança. Segundo Paiva, Araújo e Cruz (2019, p. 82), quando se dá o empobrecimento das interações e experiências do uso da linguagem oral, “[...] negamos o direito das crianças à cultura, como também à sua expressão e participação, importantes princípios éticos e políticos”. No que diz respeito à importância da fala, Vigotski (2018a, p. 64) sustenta: “A fala oral é sempre compreensível para a criança; ela surge na convivência direta com outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a”.

Na segunda categoria, intitulada *Limitações da Roda: relações de poder, controle dos corpos e silenciamento das vozes infantis*, foi possível perceber o silenciamento que ocorre nas escolas da infância. Em uma das propostas da presente pesquisa, as crianças foram questionadas sobre o que faziam na roda, cujo diálogo foi assim descrito: “– E aqui na roda? O que vocês fazem? – Silêncio!” (Aguiar, 2023, p. 108).

De fato, quando se pensa em rodas de conversa, parece bastante contraditório fazer silêncio, mas outras expressões deixaram claro a necessidade de controlar e silenciar as expressões das crianças, conforme o relato que se segue:

Psiuu... Shiiii... Silêncio... Manda na boquinha... A tia não vai falar de novo com você... Agora é hora de silêncio total... Tranca aí... calou? Tranca a boquinha, Zip... Só crianças educadas vão conseguir prestar atenção... Todo mundo de boquinha fechada, agora é a vez da tia falar... Senta aqui, vou te trocar de lugar e cantou a doce música: Para ouvir o som do mosquitinho e as batidas do meu coraçãozinho, pego a chavinha e tranco a boquinha... Perninha de índio... (Aguiar, 2023, p. 109).

As multifacetadas do silenciamento, tais como: a docilização dos corpos (Foucault, 1999; Veiga-Neto, 2016); a disciplina para a obtenção da passividade (Wallon, 1979); a centralidade no adulto (Leite, 2008); e, as dóceis melodias imbuídas de substantivos no diminutivo (Rosa, 2018a), presentes nas rodas de conversa fazem perceber que estão naturalizadas no ambiente escolar; inclusive, parecem já ter sido absorvidas pelas crianças, conforme o relato que se segue:

No período vespertino, além de ouvir novamente a expressão “Manda na boquinha”, observei com uma ênfase maior o poder do adulto sendo exercido na troca de lugar das crianças e na vez de falar. Luiz estava sentado com os colegas, mas queria ver o bingo de perto. Lia disse: “Luiz, ainda não está na hora do jogo”. Ele estava muito empolgado, não esperava os colegas falarem e logo dava a dica de qual letra seria. Lia disse: “Luiz, se você não respeitar a vez do coleguinha falar, vou ter que te tirar da brincadeira”. Nesse momento, Marcos completou: “E botar lá no cantinho do pensamento” (Aguiar, 2023, p. 110).

Na pesquisa foi possível perceber uma insistente busca pela manutenção do silêncio no ambiente escolar, articulada tanto por diálogos dirigidos, nos quais as crianças apenas completam sentenças preestabelecidas, quanto pelo uso de canções e expressões infantis de caráter apaziguador, que conseqüentemente, acabam por negligenciar a expressividade autêntica as crianças pequenas e bem pequenas. Portanto, priorizar o silêncio em detrimento do diálogo, o adulto cerceia as oportunidades das crianças interagirem com seus pares e ampliarem seus repertórios e suas descobertas.

Ante o exposto, é possível inferir que tais ações, muito comumente ocorridas no ambiente escolar e que divergem da intencionalidade docente, apontam para a necessidade de reflexões acerca das práticas pedagógicas (Galvão, 2010), atentando para a escuta das vozes das crianças, que historicamente têm sido silenciadas “[...] pelo simples fato de emanar de pessoas estigmatizadas na categoria de não adultos” (Kohan, 2000, p. 70). Assim, nas entrevistas empreendidas com as docentes partícipes da pesquisa, foi possível identificar que as professoras reconhecem a importância de ouvir as vozes das crianças, ao passo que se percebeu alguma dificuldade para visualizar tal reconhecimento nas práticas observadas.

Por conseguinte, a presente investigação não teve a pretensão de julgar as falas das docentes como certas ou erradas; entretanto, buscou-se produzir uma análise de práticas historicamente constituídas que, por vezes, suprimem as atividades de criação infantil, seja pela necessidade de reflexão de suas práticas pedagógicas, seja pela necessidade de uma formação docente mais atenta ao protagonismo infantil.

De fato, é sabida a existência de tais contradições, mas que, diante da necessidade de evidenciar as narrativas infantis, faz-se importante:

[...] promover e potencializar práticas narrativas na infância e os sentidos estéticos e humanizadores que emergem dessa ação narrativa no cotidiano das crianças pequenas, sejam em instituições educativas ou em outros espaços de convivência (Vieira; Madeira-Coelho, 2022, p. 1065).

Sobre a questão, Kohan (2010) aponta que é necessário oferecer às crianças a possibilidade de criação, sem cerceá-las. Nesse sentido, vale concordar com Vigotski (2003, p. 300) quando adverte que cabe ao professor organizar um espaço educativo que impulse às crianças para a criação e vivência de diversas experiências, sobretudo, de forma coletiva: “o professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas.”

Vigotski (2018b), ao discorrer sobre a temática da fala no desenvolvimento infantil em seu aspecto sonoro, sustenta a importância do meio e das relações sociais em todo processo. Para o autor “a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança. O significado de cada elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança.” Ou seja, depreende-se que o adulto, ao cercear as possibilidades de fala, as manifestações orais ou desejo das crianças de se expressarem, corre o risco de impactar negativamente o desenvolvimento infantil, ao lhes proporcionar um meio restrito de possibilidades. Diante disso, urge organizar esse meio social como um propulsor de desenvolvimento.

Nessa mesma toada, Mello (2017, p.41), imbuída pelos pressupostos vigotskianos aponta que: “para a teoria histórico-cultural, as crianças aprendem quando são sujeitos das situações vividas. Isto, na escola da infância – na creche – requer que organizemos o espaço, o tempo as relações e atividades de modo a promover esse agir das crianças”. Portanto, cabe as professoras e professores refletirem sobre esses ambientes educativos de forma a potencializar as percepções e relações das crianças.

A última categoria eleita no presente estudo foi intitulada *Possibilidades da Roda: a experiência aiônica*. Concluídas as observações das rodas e as entrevistas iniciais, foi possível propor experiências de rodas de conversas com as crianças e as professoras. Nos episódios a seguir, são apresentados diálogos entre a pesquisadora e as crianças em que por meio de

perguntas as crianças foram manifestando seus gostos, curiosidades e hipóteses. Nos diálogos, pedimos que nos apresentassem o lugar preferido delas na escola e ouvimos suas percepções acerca do ato de fazer perguntas.

Roda de conversa (turno matutino):

Pesquisadora: Vocês gostam do parquinho?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Vamos fazer o seguinte: Eu gostaria muito de conhecer o parquinho, muito, muito... Vocês podem me levar lá?

Crianças: Sim!

Pesquisadora: Então vamos combinar uma coisa? Vocês vão me levar no parquinho e vão observar. Vocês sabem o que é observar?

Crianças: Olhar!

Pesquisadora: Ah... olhar... olhar o que?

Marília: Olhar tudo.

Pesquisadora: Ah... olhar tudo, olhar direitinho... observar o parquinho, certo?

Crianças: Certo (Aguiar, 2023, p. 131).

Roda de conversa (turno vespertino):

Depois da apresentação, eu disse que faria umas perguntas e quem quisesse responder solicitasse o microfone. Heitor respondeu:

Heitor: Eu não sei se sou muito fera em perguntas.

Pesquisadora: E o que é ser fera em perguntas?

Heitor: Ser fera em perguntas é acertar qualquer pergunta que o amiguinho falar.

Pesquisadora: Mas será que existe resposta certa e resposta errada?

Heitor: Existe as duas.

Pesquisadora: Será que existe pergunta sem resposta? Será que tem coisa que a gente pode perguntar e a gente não pode saber a resposta?

Beatriz: Não.

Pesquisadora: Vocês gostam de perguntar?

Crianças: Sim!

Pesquisadora: Quem gostaria de perguntar?

Heitor: Acho que todo mundo sabe essa pergunta: Por que chove?

Heitor: Por que chove?

Ele mesmo respondeu:

Heitor: Eu já sei como chove. É quando o sol fica muito quente e a água evapora, aí depois a nuvem fica cheia e chove.

Pesquisadora: Essa foi uma pergunta muito interessante. (...)

Miguel: Esse é o homem pergunta (Aguiar, 2023, p. 134).

No diálogo supracitado, é possível perceber que as crianças e a pesquisadora refletiram sobre o ato de fazer perguntas, coadunando com as perspectivas de Pulino (2011, p. 143), que assim discorre sobre a pergunta filosófica:

O perguntar é o que move o grupo, que se desenrola segundo regras definidas previamente pelo (a) professor (a) e aperfeiçoada por todos os participantes durante a dinâmica do filosofar [...] Na Educação Infantil podemos exercitar-nos em filosofar durante o momento da Roda inicial, do acolhimento das crianças, quando elas trazem brinquedos ou materiais interessantes de casa.

Por fim, na finalização da exposição da presente categoria, faz-se importante analisar a manifestação criadora das crianças, onde foi possível perceber a manifestação da arte, da criação, da musicalidade e da emoção. Assim, foi entregue uma lata para criança (em alusão à história do livro), com a disponibilização de materiais para que pintassem suas latas da forma que quisessem. Um ponto relevante da pesquisa foi quando, após as pinturas, as crianças voltaram para a roda. A proposta era que cada discente pudesse mostrar a sua lata para o grupo; mas, elas descobriram outra utilidade para o objeto: começaram a batucar, seguindo um ritmo.

Pesquisadora: Que legal! Vocês descobriram outra utilidade da latinha? O que estão fazendo?

Miguel: Batendo.

Pesquisadora: Então a latinha pode ser então outra coisa?

João: Sim, uma bateria.

Marília: Um tambor (Aguiar, 2023, p. 138).

Figura 1: Decoração das latinhas.



Fonte: Aguiar (2023, p. 179).

No episódio descrito foi possível identificar uma situação imaginária por meio da manipulação de um objeto e da brincadeira do faz de conta. Em relação a isso, Vigotski (2021, p. 227) assevera: “[...] na brincadeira a criança opera com objetos como coisas que possuem sentido, opera com o significado das palavras, que substituem os objetos”. Assim, por meio desta manifestação infantil, tem-se o movimento de resistência das crianças ao que lhes é

proposto, às lógicas que, por vezes, foi pensada e planejada para elas. Trazendo suas novidades, elas subvertem as lógicas adultas, pois, na proposta aqui evidenciada, pensou-se apenas no compartilhar das produções estéticas; mas, elas trouxeram o faz de conta e a musicalidade; logo, a roda se ampliou e ficou potente a partir do olhar infantil, abrindo possibilidades de interação e desenvolvimento.

Ao percebermos esse rompimento com a previsibilidade por meio da criação, sustentamos nossas percepções a partir dos pressupostos de Vigotski (2003, p. 303) quando aponta que:

Ao mesmo tempo, a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo. A vida só se transforma em reação quando se libera definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam.

Sob esse prisma, a resistência das crianças revela-se um aspecto da criação, convertendo o cotidiano da roda em um espaço vivo de superação e da novidade infantil. A experiência vivenciada permitiu-nos observar como essas relações se processam, expondo uma predominância da ótica adulta sobre a criança, perpetuando assim a visão de que ela ainda não é, ainda carece ser. Em contrapartida, ao perceberem a roda como lugar de infância, de possibilidades e de manifestação infantil, as crianças subvertem essa ótica adultocêntrica por meio de suas ações criadoras e reelaboradoras. Isso ratifica a ideia de que elas são seres de fala e que encontram-se numa fase de constantes descobertas (Aguiar, 2023).

Ademais, foi possível observar que as crianças, apesar de sofrerem muitos silenciamentos no cotidiano escolar, subvertem essas lógicas e usam suas potencialidades criadoras das mais diversas formas, reelaboram ao seu modo situações já vivenciadas (Reelaboração criadora, abordada por Vigotski, ao falar sobre a brincadeira) e lançam mão da criação quando lhe são apresentados momentos em que podem manifestar suas ações criadoras, como foi o caso das ações propostas na pesquisa: desenhos, pinturas livres e convite às conversas no momento da roda.

Considerações finais

No presente estudo foram abordadas concepções acerca da roda de conversa e a importância de escutar as crianças em tal contexto. Pensando nas questões iniciais deste

trabalho, a roda de conversa se nos revela como espaço/tempo cotidiano que, embora possa ser voltado ao acolhimento, muitas vezes é organizado de forma burocrática para o controle dos corpos e vozes infantis. Essa configuração torna a prática democrática fragilizada pela supremacia do tempo produtivo, o que pode inviabilizar o exercício da autonomia e da escuta.

Todavia, uma das principais descobertas aqui apontadas diz respeito à criação e à subversão infantil diante de uma lógica hegemônica e adultocêntrica que permeia as relações nos espaços escolares, muitas vezes silenciadores das infâncias. As relações estabelecidas nesse lugar também possibilitam essa resistência infantil, na qual as crianças ressignificam normativas por meio do faz de conta e da musicalidade, por exemplo.

Tais achados têm nos inspirado a escrever sobre o assunto, a fim de que a prática da roda de conversa reflita uma concepção que enxergue a criança como ativa em seu processo de desenvolvimento humano e compreenda sua forma de se constituir via relações sociais, culturais e históricas estabelecidas entre seus pares e os adultos. Portanto, a roda evidencia-se como um lugar de encontro e tensões, essencial para uma práxis docente que valorize as múltiplas linguagens e manifestações criadoras das infâncias. As reflexões aqui traçadas apontaram a urgência em valorizar a potencialidade da voz infantil por meio do diálogo e de práticas democráticas que rompam com a previsibilidade e se abram ao novo que emerge na infância.

Nesse sentido, assumimos a necessidade da mudança de olhar para as crianças por meio de uma escuta atenta às multiplicidades de saberes existentes na escola da infância, onde as narrativas infantis estão imbuídas de vivências, imaginação e processos subjetivos que ajudam a compreender o universo que as cerca (Cysne; Frota; Goldberg, 2020; Rocha, 2001). Nessa perspectiva, a escuta configura-se como uma estratégia fulcral e indispensável para “[...] o desenvolvimento de abordagens em que a cultura de comunicação comece a partir da posição da criança” (Agostinho, 2020, p. 384), indo além de uma auscultação verbal; pois, ouvir as crianças, implica compreender suas múltiplas linguagens e suas diversas formas de expressão (Sarmiento, 2011).

Em face da importância de uma escuta sensível na escola das infâncias, levanta-se a possibilidade de a roda de conversa propiciar um espaço de diálogo, de construção de relações entre pares, do exercício da democracia e, sobretudo, de configurar-se como espaço/tempo de reflexão da prática docente na busca de sentidos e concepções

pedagógicas que podem ser construídas e reconstruídas a partir das experiências vivenciadas com as crianças. Diante disso, emerge a necessidade de se ouvir as perspectivas infantis nesse espaço que convida a uma postura circular, numa dimensão de tempo que respeite cada ser que a integra. Uma roda que fomenta sonhos, desejos e trocas, que nos conecte às nossas ancestralidades, bem como a uma condição de infância que nos ensina que, enquanto seres humanos, precisamos estar abertos à escuta do outro.

Por conseguinte, a Psicologia Histórico-Cultural faz esse convite a nós professoras/es, quando nos propõe refletirmos sobre a clareza de onde queremos chegar, a termos ciência de qual é nossa concepção de ser humano e evidencia a importância do coletivo e das relações das quais fazemos parte. Nessa perspectiva, docentes da infância, não detêm a ‘predominância da fala, mas organizam tempos e espaços de aprendizagem que promovam desenvolvimento e que também os constituam historicamente com os outros. Ademais, não há espaço para a hierarquia de saberes, mas sim horizontalidade no olhar, na escuta e nas interações, numa dimensão que não é medida, nem controlada, mas vivenciada na temporalidade do *Aión* que nos leva à experiência da condição de infância permeada de novas possibilidades e experiências.

Que possamos nos permitir aprender com as crianças e suas mais diversas falas.

Referências

AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos. **A criança na Educação Infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência**. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2023.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A docência na Educação Infantil COM a participação das crianças. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v 27, n. 2, p. 375-388, maio/ago. 2020. e-ISSN 2238-0302. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11428>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11428/114115313>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-36. ISBN 9788532627278. Título original: Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da Educação Infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146035>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/sJ3HkbjgbTDmRLd49mrQ4dt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2024.

CYSNE, Juliana de Brito; FROTA, Ana Maria Monte Coelho; GOLDBERG, Luciana Germano. Narrativas: uma possibilidade para ouvir e aprender com as crianças. In: FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana Brito (org.). **Infâncias, crianças, Educação Infantil**: diferentes olhares [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2020. p. 216-232. ISBN 9788578267117 (E-book).

FINCO, Daniela. Educação Infantil e gênero: meninos e meninas como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 210 p. p. 159-180. ISBN 9788574962016.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalheite. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 262 p. ISBN 8532605087. Título original: *Surveiller et punir*.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 134 p. ISBN 9788532614025.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na Teoria Histórico-Cultural. **Psi. da Ed.**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção de informação. São Paulo: Cengage Learning, 2005. 205 p. ISBN 9788522104772.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200013>.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. v. 3. 271 p. p. 59-74. ISBN-10: 8532621961. ISBN-13: 9788532621962.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da Filosofia: infância da Educação”. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da Filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-13. ISBN 9788575265109.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam o encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140. ISBN 9788524914348.

LOPES, Jader Janer Moreira. **O menino que colecionava lugares**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MELLO, Suely Amaral. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 18, n. 2, p. 183-197, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1525>.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. 276 p. p. 41-50. ISBN 9788544417317.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro M. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: CONGRESO IBERO-AMERICANO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, 6, 2017, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.], 2017. p. 724-733. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa. Acesso em: 3 abr. 2024.

PAIVA, Ana Carina dos Santos de Sousa; ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; CRUZ, Sílvia Helena Vieira. O desenvolvimento da atividade “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil. **Da Investigação às Práticas**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 73-88, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i2.166>. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/166/315>. Acesso em: 20 maio 2024.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. 276 p. p. 11-24. ISBN 9788544417317.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Lugares de infância: a filosofia no cotidiano infantil. In: PEREIRA, Arlene Costa; AUTUORI, Carla; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; PERALTA E, M. Vitória; MARTINS, Marilena Flores; ALMEIDA, Ordália Alves; KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; ARAGÃO, Regina Orth; MENDES, Renata; SIMONSTEIN, Selma F.; PEREIRA, Soeli T.; OLIVEIRA, Zilma de Moares Ramos. **O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador**. Ed. de série: Suzi Mesquita Vargas. Brasília: Gerdau; Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. 194 p. p.136-155.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Lugares de infância: tempos de encontro. In: BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah (orgs.). **Desenvolvimento humano e**

Educação: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Aracaju, SE: EDUNIT, 2016. p. 71-96.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; KRÜGER-FERNANDES, Larissa; BORGES, Fabrícia Teixeira. Conversar e argumentar: rodas de conversa como estratégia de pesquisa sobre processos argumentativos com crianças. **Rev. Lat. Soc.**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 59087, 2021. ISSN-e 2253-6469. DOI: <https://doi.org/10.17979/relaso.2021.11.1.8361>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361470136_Conversar_e_argumentar_Rodas_de_conversa_como_estrategia_de_pesquisa_sobre_processos_argumentativos_com_crianças. Acesso em: 14 out. 2024.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 16, p. 27-34, jan./abr., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2024.

ROSA, Glenda Matias Oliveira. A infância no contexto dos direitos humanos: a criança como sujeito de fala. In: PULINO, L. H. C. Z.; SOARES, S. L.; LONGO, C. A.; SOUSA, F. L. **Diversidade, cultura, educação e direitos humanos:** mediação da aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento. Brasília: Paralelo 15, 2018a. 224 p. p. 179-200.

ROSA, Glenda Matias Oliveira. **No descomeço era o verbo:** Manoel de Barros e a roda de conversa na Educação Infantil. Curitiba: Appris, 2018b. 157 p. ISBN-10: 8547311149. ISBN-13: 978-8547311148.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 210 p. p. 27-60. ISBN 9788574962016.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lúcia Rabello. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78. ISBN 9788524914348.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 3. ed: 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 160 p (Pensadores & Educação, 5).

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Experiência estética na Educação Infantil e processos imaginativos de crianças contadoras de histórias. **Zero-a-Seis**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 46, p. 1049-1068, jul./dez. 2022. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e84277>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/84277/51865>. Acesso em: 20 maio 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular. 2021. 288 p. p. 209-239. ISBN 9786558910121

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a. 128 p. ISBN 9788577433483.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b. 164 p. ISBN 9788576505792.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Organização, prefácio, comentários e notas: Guillermo Blanck. Apresentação: René van der Veer. Introdução: Mario Carretero. Tradução: Cláudia Shilling. Ed. com. São Paulo: Artmed, 2003. ISBN 8536300477.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da criança**. Tradução: Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Companhia Editorial Veja, 1979. Título original: Psychologie et l'éducation de l'enfance.

Notas

ⁱ O termo *aiônica* deriva da palavra *Aión*. Pulino (2016) define a temporalidade infantil a partir dessa dimensão — o tempo aiônico —, inspirando-se no clássico fragmento de Heráclito que associa o tempo ao brincar de uma criança. Para a autora, a infância não se submete à rigidez do tempo cronológico; ela habita um fluxo contínuo de devir e de eterno retorno, caracterizado pelo ato puro e livre de "criançar".

ⁱⁱ Nome dado pela professora à atividade proposta às crianças. Mais uma vez, tem-se aí a recorrência no diminutivo para conversar ou explicar algo.

Sobre as autoras

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar

Doutora e Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (UnB). Especialista em Educação em Direitos Humanos (UnB) e em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural. Graduada em Letras e Pedagogia. Professora da SEEDF e integrante do Fórum de Educação Infantil do DF (FEIDF).

E-mail: regina.jodely@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4622-5649>

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Professora Associada da UnB (PGPDE e CEAM). Graduada em Psicologia (USP), Mestra e Doutora em Filosofia (UNICAMP), com pós-doutorado (Paris 8 e UERJ). Pesquisa desenvolvimento humano, educação, processos de subjetivação e direitos humanos.

E-mail: luciahelenaczp@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4701-2872>

Recebido em: 27/04/2025

Aceito para publicação em: 19/01/2026