



Polifonia e a ressignificação do papel docente: diálogo transatlântico entre educadores do Brasil e Portugal

*Polyphony and the re-signification of the teaching role:
transatlantic dialogue between teachers from Brazil and Portugal*

*Polifonía y a resignificación del papel docente:
diálogo transatlántico entre profesores de Brasil y Portugal*

¹Dhemy de Brito²
Universidade do Minho

Resumo: Este estudo aborda a ressignificação do papel docente ao analisar a atuação de três professoras do Ensino Fundamental no Paraná, sul do Brasil, e duas educadoras do Primeiro Ciclo em Braga, no norte de Portugal. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, empregando questionários e entrevistas semiestruturadas dentro de um estudo de casos múltiplos. O objetivo é examinar como as educadoras concebem os espaços de diálogo com as crianças em sala de aula, à luz dos conceitos de polifonia e do direito de voz. Os resultados revelam que, apesar das diferenças contextuais institucionais, as educadoras enfrentam desafios semelhantes na promoção de práticas pedagógicas que garantam a visibilidade das ideias e perspectivas das crianças. Conclui-se que a adoção de uma abordagem polifônica e a valorização das vozes infantis têm o potencial de transformar significativamente as práticas escolares, promovendo maior engajamento e criticidade entre as crianças, assim como um equilíbrio ético e democrático mais harmonioso entre vozes adultas e infantis.

Palavras-chave: Ressignificação do papel docente; Polifonia; Direito de voz; Formação de professores; Crianças.

Abstract: This study addresses the reframing the teaching role by analyzing the practices of three elementary school teachers from Paraná, in southern Brazil, and two educators from the First Cycle in Braga, northern Portugal. The research adopts a qualitative approach, utilizing questionnaires and semi-structured interviews within a multiple case study framework. The objective is to examine how educators conceive spaces for dialogue with children in the classroom, in light of the concepts of polyphony and the right to a voice. The findings reveal that, despite institutional contextual differences, educators face similar challenges in promoting pedagogical practices that ensure the visibility of children's ideas and perspectives. It is concluded that adopting a polyphonic approach and valuing children's voices have the potential to significantly transform school practices, fostering greater engagement and critical thinking among children, as well as a more harmonious ethical and democratic balance between adult and child voices.

Keywords: Re-signification of the teaching role; Polyphony; Right to a voice; Teacher training; Children.

Resumen: Este estudio aborda la resignificación del rol docente al analizar la actuación de tres profesoras de Educación Primaria en Paraná, sur de Brasil, y dos educadoras del Primer Ciclo en Braga, en el norte de Portugal. La investigación adopta un enfoque cualitativo, empleando cuestionarios y entrevistas semiestructuradas dentro de un estudio de casos múltiples. El

¹ Dhemy de Brito – Universidade do Minho.

² Doutor. Universidade do Minho (UM), Braga, Portugal. E-mail: dbrito@ie.uminho.pt; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9514020733707107>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2184-067X>.

objetivo es examinar cómo las educadoras conciben los espacios de diálogo con los niños en el aula, a la luz de los conceptos de polifonía y derecho de voz. Los resultados revelan que, a pesar de las diferencias contextuales institucionales, las educadoras enfrentan desafíos similares en la promoción de prácticas pedagógicas que garanticen la visibilidad de las ideas y perspectivas de los niños. Se concluye que la adopción de un enfoque polifónico y la valorización de las voces infantiles tienen el potencial de transformar significativamente las prácticas escolares, promoviendo un mayor compromiso y criticidad entre los niños, así como un equilibrio ético y democrático más armonioso entre las voces adultas e infantiles.

Palabras clave: Resignificación del papel docente; Polifonía; Derecho de voz; Formación de profesores; Niños.

Recebido em: 10 de setembro de 2024

Aceito em: 15 de novembro de 2024

Introdução

[...] *Da minha língua vê-se o mar.*

(Vergílio Ferreira)

Este artigo propõe reflexão sobre a ressignificação do papel docente com base na análise de dados obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco educadoras: três professoras do Ensino Fundamental no estado do Paraná, sul do Brasil, e duas docentes do Primeiro Ciclo no distrito de Braga, norte de Portugal. O estudo fundamenta-se em duas perspectivas teóricas centrais – o conceito de polifonia (Brito, 2024) e o direito de voz das crianças – com o objetivo de investigar como essas profissionais da educação compreendem sua prática pedagógica e de que forma concebem e promovem espaços de diálogo com as crianças no ambiente escolar.

Com base em um estudo de casos múltiplos (Yin, 2010), esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas como técnicas de produção de dados. A análise dos resultados aponta que, possivelmente em virtude de uma matriz histórico-cultural comum (Andrade, 2021), tanto o Brasil quanto Portugal enfrentam desafios semelhantes na implementação de práticas pedagógicas que busquem promover espaços de diálogo com as crianças, apesar das diferenças contextuais em termos de instituições e características das crianças. No entanto, as falas das educadoras revelaram práticas e reflexões que podem servir de inspiração para novas formas de atuação pedagógica, mais éticas e respeitosas, nas relações de alteridade com as crianças.

Os resultados apontam que a ressignificação do papel docente, a partir das percepções das educadoras brasileiras e portuguesas, pode resultar numa transformação profunda no



ensino com crianças, orientando-se por práticas pedagógicas mais sensíveis aos direitos infantis. Ao analisar as percepções das docentes em articulação com o conceito de polifonia, observa-se que aquelas que adotam uma abordagem polifônica, reconhecem a autonomia das crianças e promovem de forma ativa seu direito de voz tendem a alcançar um maior engajamento em sala de aula, favorecendo a formação de sujeitos socialmente mais críticos. Ademais, essa atuação pedagógica revela-se mais atenta e responsiva às necessidades e interesses superiores das crianças, promovendo, assim, uma prática educativa marcada por maior sensibilidade e respeito.

Conclui-se, a partir deste estudo, que a reflexão em torno do conceito de polifonia e do direito de voz das crianças nas práticas pedagógicas revela-se essencial para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e equitativa. Recomenda-se, portanto, que as políticas de formação de professores integrem esses princípios, promovendo uma formação docente que valorize a multiplicidade de vozes e a participação ativa das crianças no processo educativo, assegurando, assim, um ambiente de ensino que respeite e potencialize as diferentes perspectivas e contribuições infantis.

O direito de voz das crianças: perspectivas ontológicas e sociais na educação

A ontologia do direito de voz fundamenta-se na compreensão de que as crianças são sujeitos plenos, detentores de uma visão de mundo única que deve ser devidamente valorizada e respeitada. Esta perspectiva contraria a visão tradicional que concebe as crianças apenas como seres em desenvolvimento ou objetos passivos de socialização numa ordem social adulta (Montadon, 2001; Sirota, 2001, Ferreira, 2002a, 2002b). Em contraste, reconhece-se sua existência autônoma e sua capacidade intrínseca de contribuir para o ambiente de aprendizagem, oferecendo insights e perspectivas que enriquecem a dinâmica educacional. O reconhecimento ontológico das crianças como sujeitos ativos transforma profundamente a natureza das interações pedagógicas, reformulando a concepção de ensino e aprendizagem.

A Sociologia da Infância, ao emergir da crítica sobre a importância da localização das crianças no espaço-tempo, promove uma reflexão aprofundada sobre a invisibilidade e o silenciamento das crianças e, em particular, da infância. Conforme salientado por Marchi (2010, p. 187), essa crítica se fundamenta na concepção de uma criança "ausente" ou como uma espécie de "fantasma onipresente", desprovida de qualquer forma de reconhecimento de seu protagonismo social e raramente considerada como um objeto de estudo autônomo. Segundo a autora, o fato de as crianças "nunca terem sido estudadas com autonomia conceitual fez com que o estatuto de ator social lhes tenha sido muito comumente negado" (Marchi, 2010, p. 187).



As discussões acerca do direito de voz das crianças, até então, são alargadas pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1989 e ratificada pelo Brasil em 1990. Concebida como um princípio fundamental, a convenção assegura às crianças o direito de expressar suas opiniões livremente em todos os assuntos que as afetam, com suas opiniões sendo devidamente consideradas conforme sua idade e maturidade. Como um marco normativo tanto na esfera pública quanto política (Rosemberg & Mariano, 2010), a CDC estabelece um compromisso internacional no reconhecimento das crianças não apenas como sujeitos de direitos, mas, também, como agentes com capacidade de participação ativa na sociedade.

Estabelece-se, portanto, o compromisso de bem-estar social e a discussão sobre a visibilidade das vozes infantis como resultado de reflexões, tanto da CDC quanto do campo da Sociologia da Infância. Por esse caminho, buscou-se explorar os modos de vida das crianças e o impacto delas na sociedade enquanto sujeitos de conhecimento pleno (James, 2007). Nesse contexto, são publicados pela CDC artigos específicos na proposição da participação das crianças e seu direito de voz.

1. Os Estados-partes assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança. 2. Para esse fim, à criança será, em particular, dada a oportunidade de ser ouvida em qualquer procedimento judicial ou administrativo que lhe diga respeito, diretamente ou através de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais do direito nacional (CDC, 1989).

Apesar das normativas que garantem os direitos das crianças e das inúmeras pesquisas científicas que evidenciam os impactos positivos da incorporação das vozes infantis na construção de novas perspectivas educacionais, pouco avanço foi observado na efetivação prática do reconhecimento dessas vozes (James, 2007). No contexto educacional, este direito se manifesta na necessidade de ouvir e respeitar as vozes das crianças dentro do processo pedagógico, assegurando que suas perspectivas sejam integradas na construção das práticas educacionais. Entretanto, é possível observar contextos educacionais ainda focalizados no cumprimento exílio de currículos fechados, o que tende a resultar na limitação de práticas educacionais mais holísticas e que oportunizam a criticidade infantil, sobre si e sobre o mundo, atribuindo às crianças o papel passivo de “sujeito-aluno”.

Conforme analisa Marchi (2010), o desenvolvimento teórico dos conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" promove um deslocamento significativo no olhar analítico da Sociologia da Educação. Esse desenvolvimento reconhece as crianças como sujeitos



autônomos, dotados de uma capacidade inerente de contribuir para seu ambiente de aprendizagem, oferecendo insights e perspectivas que enriquecem a dinâmica educacional.

Os conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança como construções sociais. Tendo-se dado o encontro destas categorias dentro de um mesmo meio (a escola) [...] e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança. O lugar onde ela deve exercer seu "ofício" e comportar-se de acordo com a natureza de sua "identidade infantil" tal como esta emana da definição socialmente dada à infância (Marchi, 2010, p. 190).

Este enquadramento atribui papéis institucionais às crianças, mesmo na primeira infância, centralizando a "institucionalização da infância" como um movimento de invenção e racionalização das atividades para esta fase da vida. Esse processo resulta na construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil. No entanto, pesquisas de autores como Malaguzzi (1993), com a abordagem de Reggio Emilia, reforçam a perspectiva de que as crianças podem ser, e frequentemente são, protagonistas no processo educativo, possuindo potencialidades e direitos desde o nascimento. A valorização das múltiplas linguagens e formas de expressão das crianças, conforme destaca o autor, é um elemento central dessa abordagem, promovendo uma educação que reconhece e responde à complexidade da experiência infantil (Malaguzzi, 1993).

No contexto social, o direito de voz das crianças representa uma transformação paradigmática nas relações de poder e de alteridade dentro da sala de aula. Tradicionalmente, a estrutura educacional tem sido marcada por uma hierarquia rígida, na qual o professor exerce controle absoluto sobre o conteúdo e a metodologia, enquanto os alunos são posicionados como receptores passivos. Essa dinâmica reforça a imagem que a sociedade atribuiu às crianças, como inacabadas e incompletas (Prado, 2014). A valorização do direito de voz das crianças requer a desconstrução dessa hierarquia e a descentralização do poder, promovendo, assim, uma abordagem educacional mais democrática e participativa.

Conforme Mayall (2002), a escuta ativa das crianças possibilita uma compreensão mais aprofundada de suas necessidades e interesses, permitindo que a educação responda de maneira efetiva às suas expectativas e potencialidades. Nesse sentido, ao reconhecer as crianças como sujeitos ontológicos plenos, a educação se transforma em um espaço de diálogo e co-construção no qual, a partir da escuta e do reconhecimento do que se ouve, a construção do conhecimento pode ser transformada através do compartilhamento de saberes entre adultos e crianças.

Sendo assim, a implementação do direito de voz das crianças nas instituições escolares demanda reflexão profunda sobre as mudanças estruturais e culturais necessárias. Adicionalmente, o progresso na integração das vozes infantis na formulação de novas perspectivas educacionais



exige que os educadores não apenas reconheçam as capacidades autônomas das crianças, mas também promovam diálogo harmonioso e polifônico entre as vozes infantis e as adultas (Brito, 2024). É através dessa interação polifônica que se pode contribuir para a construção de um conhecimento fundamentado na ética e no respeito pelas crianças, possibilitando a criação de novas abordagens educacionais mais inclusivas e significativas.

O conceito de polifonia e as esferas do direito infantil

No campo da Sociologia da Infância, o conceito de polifonia (Brito, 2024) é fundamentado tanto por uma perspectiva ontológica quanto social. Este conceito busca promover práticas mais horizontais e harmoniosas ao discutir a integração das vozes infantis com as vozes adultas, bem como a legitimação da multiplicidade vocal infantil, que se manifesta através de diversas redes de significação e expressão. A compreensão subjacente afirma que as vozes infantis devem operar com liberdade, refletindo suas próprias perspectivas e capacidades individuais, que são simultaneamente independentes e igualmente relevantes (Brito, 2024).

Desvincula-se da abordagem tradicional de "dar voz" às crianças, uma vez que essa perspectiva, por si só, perpetua uma dinâmica autoritária de poder, na qual os adultos mantêm controle sobre "se" e "quando" as vozes infantis serão ouvidas. Segundo Brito (2024), em vez de se limitar ao ato unilateral de concessão de voz, o conceito defende a ressignificação do poder adulto, movendo-o para um espaço de colaboração genuína e co-construção entre adultos e crianças. Nesse sentido, a polifonia enfatiza a importância de criar um ambiente onde as vozes infantis não são apenas ouvidas, mas integradas de forma equitativa e dinâmica em todos os contextos.

No âmbito dos estudos interpretativos da Sociologia da Infância, que se dedicam à análise dos processos de subjetivação e à construção simbólica dos mundos de vida das crianças (Sarmento, 2008), o conceito de polifonia propõe investigação aprofundada desses processos à luz das culturas sociais e contextos em que elas estão inseridas. James (2007, p. 266) ressalta que tais pesquisas interpretativistas surgem da "[...] necessidade de reconhecer que as diversidades que distinguem uma criança de outra são tão importantes e tão significativas quanto as semelhanças que possam compartilhar".

Assim, a abordagem polifônica implica não apenas a valorização das múltiplas vozes infantis, mas também uma análise crítica e contextualizada das experiências individuais, destacando a relevância das diferenças culturais e pessoais na construção de significados e práticas educativas. No âmbito educacional, essa perspectiva amplia a compreensão das realidades infantis e contribui para contextos de sala de aula mais inclusivos e sensíveis às variadas dimensões das experiências infantis.



O conceito de polifonia propõe a concretização de políticas que favoreçam os direitos das crianças, integrando três esferas políticas essenciais: cultura, autonomia e reconhecimento (Brito, 2024). A abordagem polifônica visa articular essas esferas de maneira que promova uma compreensão abrangente e integrada dos direitos infantis. Por essa lógica, “a intersecção dessas esferas é crucial para a construção de políticas que não apenas reconheçam, mas também integrem as múltiplas dimensões da experiência infantil” (Brito, 2024, p. 268).

Ao refletir sobre o direito à cultura, essa esfera busca compreender o universo simbólico das crianças, incluindo suas expressões artísticas, formas de comunicação e interações sociais. Esta esfera aborda a cultura como uma rede de significados (Geertz, 2009 [1973]) e examina diversos aspectos como o capital cultural (Bourdieu, 1989; 1998), as culturas infantis e suas formas de transmissão (Corsaro, 2001; 2011; Sarmento, 2003; 2004; 2008; 2021). Além disso, enfatiza a ludicidade como um meio crucial pelo qual as crianças se comunicam e interagem com o mundo ao seu redor.

Sobre o direito à autonomia, o conceito concentra-se na validação da capacidade das crianças para a criação cultural independente e suas potencialidades nas tomadas de decisão. Desvincula-se da imagem de criança “passiva, fraca e dependente, imatura e, portanto, incapaz de tomar decisões responsáveis sobre a sua vida” (Pechtelidis, 2021, p. 53). Esta esfera analisa as habilidades de autoria infantil quando seus direitos de expressão são plenamente garantidos (Girardello, 2018). A discussão inclui a importância de promover valores de liberdade na construção ética das relações com as crianças e nas práticas desenvolvidas em seus contextos de vida, assegurando que elas possam exercer sua autonomia de forma significativa.

O reconhecimento da natureza instintiva e particular de um indivíduo gera impactos profundos tanto na dinâmica da vida social quanto na formação do ser enquanto membro ativo da sociedade (Honneth, 2009). Este aspecto é analisado na esfera do direito ao reconhecimento. Aqui, explora-se as relações entre as categorias sociais da infância e da idade adulta, investigando a alteridade e a intergeracionalidade dessas relações (Hermann, 2006). Conforme destaca o autor, “o outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente” (Hermann, 2006, p. 9). Este direito é abordado sob a perspectiva de reconhecer e incorporar as habilidades e experiências das crianças nas propostas adultas. Entende-se que a promoção da liberdade social, tanto individual quanto coletiva, é essencial para a construção da identidade pessoal das crianças e para a inclusão de suas vozes na esfera social e política.

No contexto educacional, o conceito de polifonia desafia a concepção monológica tradicional, onde apenas a voz do professor é considerada legítima. Esse conceito ressignifica o papel docente, promovendo uma reflexão sobre o conhecimento que é construído de forma coletiva, através da interação e do diálogo entre todas as vozes, tanto adultas quanto infantis, presentes na



sala de aula. Sob essa perspectiva, ao valorizar, reconhecer e incorporar as vozes das crianças, a educação transforma-se em um processo mais democrático, no qual todas as partes possuem o direito e a oportunidade de participar. Essa abordagem não apenas promove o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, mas também fortalece a autoestima e o senso de pertencimento das crianças, preparando-as para serem cidadãos ativos e engajados na sociedade.

Os caminhos metodológicos da pesquisa

A presente investigação configura-se como um estudo de casos múltiplos, segundo a abordagem de Yin (2010), envolvendo a participação de cinco profissionais da educação: três professoras do Ensino Fundamental no estado do Paraná, sul do Brasil, e duas educadoras do Primeiro Ciclo no distrito de Braga, norte de Portugal. De acordo com a distinção estabelecida por Yin (2010), o conceito de "replicação literal" refere-se à identificação de semelhanças entre os casos analisados, enquanto a "replicação teórica" diz respeito à análise dos contrastes observados. Assim, a escolha deste método visa identificar tanto aproximações quanto distanciamentos nas práticas pedagógicas das educadoras brasileiras e portuguesas, destacando as nuances presentes em cada contexto educacional.

Embora Brasil e Portugal compartilhem uma matriz histórico-cultural comum (Andrade, 2021), este estudo não tem como objetivo principal realizar uma comparação direta entre as realidades educacionais desses países, tendo em vista as profundas distinções geográficas, econômicas e sociais que os caracterizam. O cerne desta investigação reside na análise das percepções das educadoras acerca de sua prática pedagógica com crianças, evitando, assim, a necessidade de expor dados demográficos ou estruturais das instituições de ensino às quais as participantes estão vinculadas. Limo-me, portanto, a apresentar informações essenciais, como a idade das educadoras, o tipo de instituição (pública ou privada), as idades das crianças sob sua responsabilidade e a carga horária de trabalho de cada profissional. A seguir, apresenta-se a tabela com os dados das participantes do estudo.

Tabela 1 – Descrição das participantes da pesquisa

Nome	País	Idade	Escola	Idade das Crianças	Carga Horária
Carla	Brasil	25	Privada	6 – 10 anos	20 horas
Bruna	Brasil	38	Privada	6 – 12 anos	40 horas
Valeria	Brasil	42	Pública	6 – 10 anos	20 horas
Maria da Graça	Portugal	29	Pública	6 – 10 anos	40 horas
Filipa	Portugal	28	Pública	6 – 10 anos	40 horas

Fonte: Autor, 2024.



Tendo em vista a localização geográfica distinta das participantes, os procedimentos de coleta de dados foram organizados em duas etapas distintas. A primeira etapa consistiu no levantamento das informações necessárias para a elaboração do instrumento de coleta, por meio da construção de um roteiro de entrevistas semiestruturadas com as educadoras em Portugal. Na segunda etapa, procedeu-se ao envio de um questionário e do mesmo roteiro de entrevistas semiestruturadas às professoras localizadas no Brasil. O questionário foi disseminado via a plataforma Google Forms, o que facilitou o subsequente tratamento e análise dos dados recolhidos.

Para a elaboração do questionário e do roteiro das entrevistas semiestruturadas, já dispunha de dados preliminares obtidos a partir da observação participante realizada nas cinco turmas, tanto no Brasil quanto em Portugal, o que me permitiu um maior aprofundamento na formulação das questões, com o intuito de obter informações mais detalhadas sobre a prática docente de cada profissional. As observações participantes ocorreram entre fevereiro e março de 2021, no Brasil, e entre novembro e dezembro de 2023, em Portugal. Esses dados preliminares permitiram uma análise comparativa com os resultados das entrevistas, preenchendo lacunas informativas em determinados aspectos da investigação.

Os roteiros das entrevistas foram delineados com uma estrutura semiestruturada, com o objetivo de incentivar as participantes a se expressarem de forma livre, retomando e ajustando os tópicos de modo a alcançar a "compreensão do mundo do outro" e "estruturar o seu pensamento" (Savoie-Zajc, 2003, p. 285). Esses roteiros desempenharam um papel fundamental na condução das entrevistas, funcionando não como um conjunto rígido de perguntas, mas como um suporte estruturado que assegurasse a abordagem de todos os temas relevantes (Savoie-Zajc, 2003). Tal abordagem semiestruturada reduziu a incerteza quanto à amplitude e profundidade das respostas oferecidas pelos participantes, promovendo uma maior riqueza de dados (Flick, 2005).

A fim de otimizar a análise e interpretação do material coletado por meio das entrevistas e dos questionários, os dados foram sistematicamente organizados em gráficos. Esses gráficos foram acompanhados por excertos relevantes das entrevistas, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais aprofundada e detalhada dos resultados obtidos. Tal procedimento também permitiu a identificação de eventuais contradições ou a confirmação dos achados deste estudo, contribuindo para uma análise mais robusta e fundamentada.

A sistematização dos dados permitiu a identificação de temas nos quais as professoras revelaram maior profundidade e também daqueles que se mostraram mais sensíveis ou desafiadores ao discutir suas práticas docentes com as crianças. Observou-se que as respostas fornecidas pelas professoras foram mais elaboradas e reflexivas durante as entrevistas

presenciais, em comparação com as respostas obtidas através dos questionários administrados por meio do Google Forms. Com base na organização dos temas identificados tanto nos questionários quanto nas entrevistas, foi possível analisar as variações na profundidade e na natureza das respostas coletadas por meio dos dois métodos distintos. A incidência dos temas pode ser visualizada na nuvem de palavras apresentada a seguir.

Gráfico 1 – Incidência de temas dos questionários e entrevistas



Fonte: Autor, 2024.

Nas declarações das educadoras, emergiram de forma recorrente expressões como "medo" e "insegurança", além de uma preocupação constante em atender às exigências do "currículo" e às demandas da "escola". Essas expressões, em grande parte, estiveram associadas à pressão subjacente que as educadoras enfrentam no seu cotidiano profissional. Em contrapartida, e de maneira mais sutil, as professoras reconheceram a importância de valorizar as perspectivas das crianças no contexto escolar. Tal reconhecimento foi evidenciado pela frequência dos termos "liberdade", "participação" e "protagonismo", além de referências à obra de "Paulo Freire".

Observou-se que as menções a esses termos estavam associadas ao reconhecimento, ainda que implícito, da necessidade de adotar uma abordagem mais participativa e centrada nas crianças no ambiente educativo. Consequentemente, a análise dos dados foi estruturada em dois tópicos principais: 1) as encruzilhadas na ressignificação do papel docente; e 2) a polifonia e o direito de voz das crianças em sala de aula: impactos e desafios. Estes serão detalhados nos tópicos subsequentes.



As encruzilhadas na ressignificação do papel docente

Quando instigadas a refletir sobre seu papel docente na prática educativa com as crianças, as educadoras do Brasil e de Portugal expressaram perspectivas semelhantes, especialmente no que se refere aos desafios inerentes à profissão. Apesar das variações entre as instituições nas quais essas educadoras atuam, um ponto convergente emergiu das entrevistas: as expressões "medo" e "insegurança" foram recorrentes entre as cinco participantes, revelando um sentimento de apreensão em relação ao que elas descreveram como "o novo" conceito de conceber as crianças como coconstrutoras do seu próprio conhecimento.

As educadoras Bruna e Carla, ambas atuantes no contexto educacional brasileiro, compartilharam perspectivas semelhantes ao abordarem as dificuldades associadas à inclusão efetiva das crianças como participantes ativas nas propostas pedagógicas em sala de aula. Bruna salientou a tensão existente entre a concepção do protagonismo infantil e as exigências impostas pela instituição escolar no que se refere ao cumprimento dos conteúdos curriculares. Conforme relatado por Bruna, "apesar de saber a importância de colocar as crianças como protagonistas, eu preciso dar conta dos conteúdos durante o ano todo que a escola me exige. Não é fácil. Uma coisa é a gente saber o que tem que fazer, outra, é fazer em meio a tantas coisas da escola".

Ao analisar a declaração da professora, observa-se a forte pressão institucional à qual ela está sujeita em sua prática docente, particularmente no que diz respeito ao cumprimento de metas curriculares rígidas. Essa pressão, por vezes, dificulta a implementação de abordagens pedagógicas mais participativas e centradas nas crianças. A própria educadora sintetiza essa situação ao afirmar que "acabamos por ficar entre a cruz e a espada", evidenciando o dilema constante entre atender às demandas institucionais e promover uma educação que valorize, segundo ela, o protagonismo infantil.

Quando questionada sobre o mesmo tema, Carla argumenta: "sempre tento propor atividades em que as crianças tomem algumas decisões em grupo ou que elas mesmas possam elaborar algo a partir do conhecimento que já têm". Contudo, a educadora destaca: "quando preciso voltar ao livro para dar conta do conteúdo, acabo por ter que interromper a proposta". A fala de Carla revela uma prática docente orientada por tentativas de promover atividades que incentivem a tomada de decisões coletivas pelas crianças, com o objetivo de torná-las mais críticas em relação aos conteúdos abordados em sala de aula. No entanto, ao mencionar a interrupção devido às exigências curriculares, a educadora expõe as limitações impostas pela estrutura educacional vigente. Esse cenário levanta questionamentos sobre a viabilidade de práticas pedagógicas centradas na criança em um sistema que prioriza a eficiência e a cobertura de conteúdos, muitas vezes em detrimento da flexibilidade e da autonomia infantil.



Carla também destaca o conflito entre o desejo de proporcionar maior liberdade às crianças e a pressão de cumprir as exigências curriculares dentro dos prazos estabelecidos. Em suas palavras: "o medo por não dar conta de tudo no final do semestre acaba por ser maior do que nossa vontade de dar mais liberdade para as crianças. Eu sei que depende de mim a mudança, mas é complicado", enfatiza a educadora. O dilema apresentado pode ser interpretado à luz da análise de Giddens (2003 [1989]) sobre os conceitos de estrutura e agência. Segundo o autor, "a influência constrangedora das estruturas sociais está profundamente enraizada nas práticas cotidianas, mas essas mesmas estruturas são simultaneamente o meio e o resultado das práticas que organizam" (Giddens, 2003 [1989], p. 25). Nesse sentido, o autor sugere que, embora as estruturas sociais imponham limitações, elas também são moldadas pelas ações e práticas diárias, indicando que a mudança, apesar de desafiadora, é possível e pode ser alcançada por meio da agência dos indivíduos.

Ao analisar a dicotomia presente na fala de Carla, é possível compreender que as tensões inerentes à prática docente, em face das restrições impostas pela estrutura curricular e das expectativas institucionais, tendem a limitar a implementação de práticas pedagógicas mais polifônicas. Nessa perspectiva, a coexistência harmoniosa entre as vozes das crianças e as do(a) educador(a) é frequentemente comprometida, dificultando o desenvolvimento de um espaço dialógico onde a participação ativa e o direito de voz infantil possam se manifestar de forma plena.

Em um contexto ainda mais restritivo, Valéria sublinha que a coordenação pedagógica da instituição onde trabalha impõe um controle rigoroso sobre o andamento das atividades educacionais, o que acentua sua insegurança em relação à sua prática docente. A professora explica que, além de ser exigido o cumprimento integral do conteúdo programático estabelecido pelos manuais didáticos, todas as docentes da instituição são obrigadas a manter um "ritmo sincronizado" de ensino. "Na minha escola, todas as professoras precisam trabalhar os conteúdos ao mesmo tempo e terminar os bimestres juntas. Dá ainda mais insegurança trabalhar assim, porque é como se todas as crianças tivessem que ser iguais e aprender de modos iguais, ao mesmo tempo", afirma Valéria.

Adicionalmente, Valéria destaca que essa padronização das práticas pedagógicas não apenas restringe suas possibilidades de atuação, mas também compromete a criação de espaços significativos de diálogo e interação com as crianças. Ao impor um ensino uniformizado, o sistema acaba por desconsiderar as diferenças individuais e os diversos ritmos de aprendizagem, reforçando, assim, o "ofício de aluno" às crianças (Marchi, 2010), sem voz e sem vez. A professora reflete sobre o impacto dessa estrutura rígida em sua prática: "Há dias em que o processo se resume a chegar, abrir o livro, passar o conteúdo no quadro e pronto", assinala.



Não obstante as afirmações da educadora, é possível observar que essa uniformidade e padronização reflete uma concepção universalizadora de infância e de criança, fundamentada na ideia de que esses sujeitos aprendem de maneira homogênea e em tempos idênticos. Tal concepção limitadora ignora a pluralidade das infâncias e das crianças, silenciando suas formas distintas de significação e expressão (Sarmento, 2004). Ao negligenciar as diferenças socioculturais e subjetivas que permeiam o processo de aprendizagem, essa perspectiva contribui para a invisibilização das singularidades infantis, contrariando o direito à cultura, conforme discutido no conceito de polifonia (Brito, 2024).

Ademais, essa visão padronizada e unitária de criança e infância deslegitima as capacidades e experiências individuais e coletivas dos sujeitos infantis, anulando a diversidade de seus saberes e vivências. Tal postura compromete o reconhecimento das crianças enquanto agentes de suas próprias trajetórias, uma questão central no âmbito do direito ao reconhecimento (Honneth, 2009). Ao desconsiderar a multiplicidade de vozes e experiências presentes no espaço escolar, essa abordagem hierarquiza as formas de saber, estabelecendo uma lógica que prioriza a eficiência e a padronização em detrimento da valorização da subjetividade e da autonomia das crianças.

Cunha (2020, p. 4), ao analisar a relevância do reconhecimento, por parte dos educadores, da pluralidade das infâncias e das crianças, enfatiza que “a atuação passa a se dar mais em consonância com as crianças, ao compreenderem que as infâncias que vivem são distintas face às suas pertenças de classe, raça, gênero e cultura, e que este fato impacta nas relações e nas escolhas pedagógicas”. Nesse contexto, torna-se fundamental a formulação de práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas também valorizem e celebrem a diversidade das infâncias. Essas práticas devem ser flexíveis e sensíveis às múltiplas realidades e experiências que as crianças vivenciam, de forma a adaptar-se às suas necessidades, contextos socioculturais e individuais.

A análise do medo e da insegurança manifestados pelas educadoras brasileiras evidencia a tensão resultante da necessidade de equilibrar demandas opostas: por um lado, o cumprimento de um currículo rígido e prescrito, avaliado de maneira estrita, e, por outro, o desejo pedagógico de promover a autonomia intelectual e a capacidade reflexiva das crianças. Esses sentimentos, portanto, não apenas refletem uma resposta às pressões institucionais, mas também revelam um conflito entre a adesão a modelos tradicionais de ensino e a aspiração por práticas educacionais mais democráticas e inclusivas, nas quais a voz das crianças e sua participação crítica sejam devidamente valorizadas. Esse dilema aponta para a urgência de um repensar sistêmico e um enfrentamento estruturado, como sugere Giddens (2003 [1989]), no sentido de alinhar as expectativas das instituições com a agência das educadoras, promovendo



transformações que possibilitem a construção de uma prática pedagógica mais plural e centrada nas crianças como sujeitos ativos do processo educativo.

No contexto desta discussão, evidenciam-se diferenças significativas entre as perspectivas das educadoras brasileiras e portuguesas quanto aos espaços de diálogo em sala de aula. Na autoavaliação de suas práticas pedagógicas, Maria da Graça e Filipa, ambas educadoras em Portugal, sublinharam que a experiência em escolas com um perfil tradicional marcante as ensinou, conforme suas próprias palavras, "como não ensinar os miúdos". Filipa, em particular, destacou que muitas educadoras na região de Braga continuam a reproduzir modelos tradicionais de ensino, o que, segundo ela, resulta em um distanciamento crescente por parte dos alunos. A educadora observa que "os miúdos já não se envolvem porque estão fartos disto tudo. E são coisas tão simples de mudar. Entretanto, estas educadoras não querem saber de mudanças. Querem continuar a fazer sempre o mesmo".

A fala da educadora evidencia uma crítica contundente ao modelo tradicional de ensino, que tende a priorizar a transmissão unidirecional de conhecimento e a adesão a roteiros curriculares rígidos, em detrimento da participação ativa e do diálogo autêntico com as crianças. Ciente dessas limitações, Filipa relatou que, nos últimos anos, tem integrado atividades ao ar livre como parte essencial de sua prática pedagógica, independentemente do conteúdo a ser trabalhado. Segundo a educadora, "os miúdos ficam mais atentos quando mudamos de sítio. Eles precisam de algo novo. Coisas engraçadas que os façam despertar, ter interesse", afirma Filipa, sugerindo que a simples modificação do espaço de aprendizagem pode revitalizar o engajamento e a participação das crianças, promovendo uma experiência educativa mais dinâmica e envolvente.

A experiência de Filipa sublinha a necessidade de uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas tradicionais, especialmente em contextos nos quais a passividade das crianças é intensificada pela rigidez curricular e pela ausência de inovação metodológica. Ao propor um deslocamento, tanto físico quanto conceitual, da sala de aula, a educadora afirma que consegue engajar as crianças de maneira mais significativa, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico. Esse movimento aponta para a importância da criação de espaços de diálogo, onde as vozes das crianças possam se articular de forma harmoniosa com as proposições dos educadores, promovendo, assim, práticas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo polifônicas e dialógicas, ampliando a interação e a coconstrução do conhecimento (Brito, 2024).

Sob a mesma perspectiva, as reflexões de Maria da Graça sobre sua prática pedagógica convergem de maneira significativa com as metodologias adotadas por Filipa, destacando uma abordagem educacional centrada na criança e na construção ativa do conhecimento. Contudo, Maria da Graça reconhece que a implementação dessas metodologias enfrenta desafios



específicos, especialmente nos primeiros meses do ano letivo. Ela observa que, durante esse período inicial, as crianças tendem a apresentar um nível elevado de agitação, o que torna as atividades propostas, voltadas à invenção e à criatividade, suscetíveis a gerar um ambiente de sala de aula aparentemente caótico. Em suas palavras: "mudar a forma com que se atua com as crianças não é fácil, mas é necessário tentar. Por exemplo, no início do ano letivo, elas [as crianças] estão muito mais agitadas. Eu apresento as propostas, peço que inventem coisas e os planos acabam por saltar dos eixos", analisa Maria da Graça.

A educadora ressalta que essa dinâmica tende a estabilizar-se à medida que o ano letivo avança: "já no segundo período, as coisas fluem muito melhor e já não se esforçam tanto como antes". Essa evolução sugere que a adaptação a metodologias mais flexíveis e participativas exige tempo e persistência, tanto por parte dos educadores quanto das crianças. Implica também que os benefícios de uma abordagem pedagógica que valoriza a autonomia e a criatividade tendem a manifestar-se de forma mais plena a médio e longo prazo. "O nosso papel é manter-nos constantemente atualizados", enfatiza a educadora.

Assim como suas colegas brasileiras, Maria da Graça e Filipa enfrentam pressões institucionais significativas relacionadas à cobertura dos conteúdos curriculares, o que introduz uma camada adicional de complexidade na adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Maria da Graça reconhece que "é necessário cumprir o que nos é exigido desde o início do ano", indicando uma tensão persistente entre as demandas formais da instituição e o desejo de implementar uma pedagogia que priorize o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, ela também observa que, apesar dessas pressões, é viável "contornar" as exigências curriculares de forma que as crianças ainda adquiram o conhecimento necessário: "Elas aprendem tudo na mesma".

A declaração de Maria da Graça adquire uma relevância particular, pois, além de abordar a dicotomia frequentemente observada entre a inovação pedagógica e o cumprimento das exigências curriculares, alinha-se com as propostas de Giddens (2003 [1989]) sobre o enfrentamento das estruturas institucionais. A educadora portuguesa destaca que, mediante criatividade e flexibilidade, é viável integrar ambas as demandas, promovendo uma educação que não apenas atende aos objetivos formais, mas também engaja e motiva os alunos de forma significativa.

A experiência compartilhada por Maria da Graça e Filipa sublinha a importância de uma pedagogia que, mesmo diante de desafios institucionais e comportamentais, persista na busca por uma educação mais dinâmica e centrada nas crianças. É possível observar, a partir de suas falas, que a necessidade de equilibrar as expectativas curriculares com a promoção de um ambiente de aprendizagem e a valorização da participação ativa e da criatividade das



crianças é, sem dúvida, um desafio constante. No entanto, como evidenciado por Maria da Graça, esse equilíbrio é possível e, quando alcançado, resulta em uma experiência educacional mais rica e significativa para as crianças. Esta abordagem, ao harmonizar as exigências institucionais com a formação das crianças, não apenas lhes confere as ferramentas necessárias para se tornarem pensadoras críticas e autônomas, mas também as capacita a navegar e florescer num mundo em incessante transformação.

No que se refere à ressignificação do papel docente, as cinco educadoras que participaram deste estudo enfatizaram a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios e as experiências que as crianças trazem consigo ao ambiente escolar, permitindo, assim, que o direcionamento das práticas pedagógicas possa ser ajustado em favor do interesse superior das crianças. Bruna, em sua resposta ao questionário, destacou: "não podemos continuar atuando com elas [as crianças] como as professoras de antigamente. Precisamos nos atualizar porque as crianças não são iguais às de décadas passadas". Esta afirmação sublinha a imperiosa necessidade de uma atualização contínua da prática pedagógica, pautada pela descentralização do poder adulto e pela ressignificação de alteridade (Brito, 2024) no contexto educacional contemporâneo.

Quando questionada sobre sua perspectiva, Bruna aprofundou sua reflexão, reconhecendo que, embora o desafio seja considerável, os benefícios são evidentes. "O desafio é grande, mas dá para perceber o quanto mais interessadas as crianças ficam na sala quando são encorajadas a falar, dar opiniões e tomar decisões", afirmou a educadora. Essa declaração revela uma compreensão mais ampla de que o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem não apenas intensifica seu interesse e motivação, mas também enriquece de maneira significativa a experiência educativa como um todo.

É imprescindível salientar que essa abordagem pedagógica, ao reconhecer e valorizar a voz e a participação das crianças, transcende a mera adoção de uma estratégia de ensino, constituindo-se como uma mudança paradigmática na concepção do papel docente. O educador, ao ultrapassar a função de mero transmissor de conhecimento, inaugura um ambiente em que as crianças são chamadas a participar ativamente na reflexão e na co-construção do saber. Tal ressignificação exige dos educadores uma disposição para reconfigurar as dinâmicas de poder na sala de aula, promovendo um espaço em que as vozes das crianças não apenas sejam ouvidas, mas também influenciem de forma substancial o desenvolvimento do currículo e dos percursos pedagógicos.

Entretanto, essa mudança não é isenta de desafios. Ao analisarmos sob o conceito de polifonia, tal mudança requer constante reflexão crítica sobre as dinâmicas de alteridade nas práticas pedagógicas e uma disposição para lidar com a complexidade



inerente ao ambiente escolar, onde vozes e perspectivas polifônicas coexistem. Além disso, a implementação eficaz dessa abordagem demanda um suporte institucional que reconheça e valorize o direito de voz infantil, permitindo que tais práticas não sejam apenas pontuais, mas sistemáticas e contínuas.

Portanto, ao discutir a ressignificação do papel docente, é crucial considerar tanto as potencialidades quanto as dificuldades inerentes a essa transformação. O reconhecimento da importância de valorizar os saberes das crianças é um passo significativo, mas a efetiva materialização dessa ideia exige um compromisso contínuo na promoção de espaços que permitam às crianças exercer plenamente seu papel como autoras do seu processo educacional. Assegurar a polifonia das vozes infantis não apenas enriquece a experiência de aprendizagem das crianças, mas também promove a formação de indivíduos críticos e reflexivos, aptos a engajar-se de maneira ativa e construtiva na sociedade. Esse princípio, como será explorado nas declarações das educadoras a seguir, oferece uma perspectiva que transcende a mera transmissão de conhecimento, cultivando uma cidadania mais consciente e participativa.

A polifonia e o direito de voz das crianças em sala de aula: impactos e desafios

Nas entrevistas, as educadoras foram questionadas acerca de suas percepções sobre os espaços de diálogo em sala de aula e as oportunidades oferecidas para que as crianças participem ativamente nas tomadas de decisão. Adicionalmente, com base em termos como "participação", "protagonismo" e "autonomia", indagou-se em que medida as educadoras compreendem tais conceitos e de que forma esses princípios são efetivamente incorporados e visibilizados nas interações cotidianas com as crianças.

As educadoras portuguesas Maria da Graça e Filipa destacaram, ao refletirem sobre a importância de criar espaços onde as crianças atuem como autoras em sala de aula, que suas licenciaturas incluíam uma disciplina dedicada aos direitos infantis. "Lembro-me de que na licenciatura tivemos uma unidade curricular que abordava extensivamente os direitos das crianças, a importância da participação infantil e a capacidade das crianças de tomarem decisões por si próprias", explicou Filipa, ao sublinhar que tal disciplina integrava a grade curricular da Licenciatura em Educação Básica. "A unidade curricular era Sociologia da Infância e da Educação, e lá fomos diversos textos sobre conceitos de participação e voz das crianças", acrescentou a educadora, evidenciando a relevância acadêmica desse tema na sua formação.

Em contraste com a fala de Filipa, Maria da Graça explicou que, por ter concluído sua licenciatura há alguns anos, à época não foram oferecidas disciplinas que abordassem a temática dos direitos das crianças. "Eu não tive nenhuma unidade curricular na minha



licenciatura que abordasse estes temas. No entanto, participei de alguns eventos na universidade que já discutiam estas questões. Estas discussões deveriam ser mais valorizadas para nós, educadoras". Ao ser questionada sobre como avalia o impacto dessas discussões, que versam sobre o direito de voz e a autoria infantil nas escolas, a educadora foi enfática: "Ó pá, estamos bastante atrasadas. Precisamos de adotar uma abordagem mais moderna na nossa prática pedagógica com as crianças. Estas discussões na licenciatura são extremamente úteis e proporcionam uma visão mais ampla e aberta", ressaltou Maria da Graça.

De forma similar, ao ser questionada sobre o impacto das unidades curriculares em sua prática docente, Filipa destacou: "Sem dúvida! Trata-se de perspectivas muito diferentes sobre a infância. Confesso que as educadoras de infância em Portugal beneficiariam imenso de ter mais unidades curriculares como esta". Essas falas demonstram o reconhecimento da importância de uma formação acadêmica mais atualizada e alinhada às demandas contemporâneas da pedagogia, que enfatize a centralidade das crianças como protagonistas e atores sociais (Sarmento, 2004).

Nas falas de Filipa e Maria da Graça, emerge de forma clara a relevância das unidades curriculares cursadas na licenciatura, especialmente aquelas que abordam os direitos das crianças, como fundamentais para moldar suas práticas pedagógicas. Ambas as educadoras destacam que compreendem o direito à voz e à autoria não apenas como princípios a serem aplicados em sala de aula, mas como conceitos centrais e profundos do campo dos estudos da infância. Esse entendimento mais aprofundado revela a importância de incluir, de maneira mais sistemática e robusta, disciplinas que abordem a infância, as crianças e seus direitos na formação inicial e continuada de professores que atuam diretamente com a infância.

As educadoras brasileiras Valéria e Carla, ao refletirem sobre a participação infantil em sala de aula, também ressaltaram a relevância de uma formação específica para a atuação com crianças. Valéria, ao rememorar sua experiência acadêmica, destacou que durante sua licenciatura havia um foco intenso nas discussões acerca do pensamento de Paulo Freire. Segundo a educadora, "Paulo Freire é quase como o guru dos cursos de Pedagogia. Aqueles livros 'Pedagogia do Oprimido', 'Pedagogia da Autonomia', tudo a gente leu. Eu acho importante ler para que as crianças participem das aulas, mas depois, quando a gente chega na escola, a realidade é outra". Ao ser questionada sobre seu entendimento dos conceitos de "participação" e "direito de voz", Valéria afirmou: "participar, para mim, é envolver elas [as crianças] nas aulas. Deixarem elas falarem, não?".

De forma semelhante, Carla expressou sua compreensão sobre a importância de assegurar o direito das crianças à voz no ambiente escolar. "As crianças precisam falar, expor suas ideias, participar, escolher. Eu sei que isso é muito importante [...]. Acho que garantir o



direito delas de ter voz é dar esses espaços nas minhas aulas, para que elas contribuam de alguma forma”, afirmou a educadora. No entanto, ao ser questionada sobre como acolhia as falas e contribuições das crianças nesses momentos, Carla respondeu: “Depende. Se eu ver que dá para encaixar no que eu propus para a aula, por que não?”.

A análise da declaração da professora revela que, apesar da valorização do direito de voz das crianças durante as aulas, suas contribuições são avaliadas para determinar se serão integradas às propostas pedagógicas. Esta observação leva à reflexão sobre as dificuldades práticas associadas à incorporação das perspectivas infantis no ambiente escolar, destacando a necessidade de aprovação por parte dos adultos. Dessa forma, é possível examinar os desafios intrínsecos que surgem na intersecção entre o direito de voz das crianças e a ressignificação do papel do educador. À luz do conceito de polifonia, é fundamental que a discussão sobre “dar voz às crianças” transcenda o mero debate teórico, integrando-se profundamente nas práticas e nas relações estabelecidas com as crianças. É preciso deixar que as vozes infantis ecoem e que as crianças possam falar de si, do mundo e do que sabem sobre ele.

No contexto da discussão abordada em seu questionário, a educadora brasileira Bruna mencionou ter participado de um congresso onde foi introduzido conceitos da Sociologia da Infância e a relevância de “escutar as crianças”. Em seu relato, Bruna registrou: “lembro que nessa palestra a professora falava da importância de dar voz às crianças. Isso me impactou muito porque ela dizia que dar voz é mais do que deixar as crianças falarem. É deixar elas tomarem as decisões e mudarem a realidade do ambiente que elas estão”. Ao ser questionada na entrevista sobre a importância dessa palestra em sua formação, Bruna destacou: “penso que seja muito importante que esse tipo de conversa esteja mais aprofundado nas disciplinas da licenciatura. Eu, pelo menos, não estudei nada da Sociologia da Infância na minha graduação”. A declaração da educadora sublinha a necessidade de integrar disciplinas voltadas para os Estudos Sociais da Infância nos currículos das licenciaturas em educação, visando proporcionar uma formação mais especializada na compreensão dos contextos sociais das crianças (Sarmento, 2008). “É um jeito importante de pensar a infância. Diferente da psicologia da educação, por exemplo”.

A análise das declarações das educadoras, tanto brasileiras quanto portuguesas, ressalta a importância das disciplinas de formação docente que abordam os direitos das crianças e a autoria infantil no contexto escolar. Enquanto as educadoras portuguesas, Filipa e Maria da Graça, destacam a influência substancial de disciplinas como a Sociologia da Infância em suas práticas pedagógicas, as educadoras brasileiras, Valéria e Carla, referenciam suas concepções à obra de Paulo Freire. No entanto, observou-se uma certa limitação prática na aplicação dessas teorias no cotidiano escolar. As diferenças na formação, no contexto e na interpretação



dos conceitos entre as educadoras revelam que, embora a noção de direito e autoria infantil seja valorizada em teoria, na prática, a voz das crianças enfrenta desafios estruturais significativos. Estes desafios incluem a pressão para cumprir o currículo de maneira rígida e a constante avaliação das contribuições infantis sob uma perspectiva predominantemente adulta. Este panorama indica a necessidade de um alinhamento mais efetivo entre teoria e prática (James, 2007), especialmente no ambiente escolar.

Dessa forma, a conclusão que emerge é que, embora o reconhecimento dos direitos das crianças seja um princípio amplamente compreendido entre as educadoras, sua implementação prática esbarra em desafios institucionais e pedagógicos. A formação docente que se aprofunda nos estudos da infância, mais especificamente na Sociologia da Infância, se mostra essencial para que os educadores desenvolvam uma compreensão mais abrangente e sensível da polifonia entre suas vozes e as vozes das crianças, permitindo que elas sejam, de fato, para mais do que atores sociais, autoras de seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, assim como já analisado por James (2007), a preconização do mantra teórico, político e popular, sobre tais direitos não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas, sendo necessário um esforço contínuo para integrar essas perspectivas ao cotidiano escolar, de forma que as contribuições das crianças não sejam apenas permitidas, mas verdadeiramente incorporadas e valorizadas no processo educacional.

Considerações Finais

Este estudo visou examinar como as profissionais da educação percebem sua atuação em sala de aula e a concepção dos espaços de diálogo com as crianças, através de um intercâmbio transatlântico entre educadoras brasileiras e portuguesas. No entanto, considerando as numerosas diferenças geográficas, econômicas e sociais entre Brasil e Portugal, a investigação não se propôs a comparar as realidades educacionais de ambos os países, mas a analisar como os dados refletem nos distintos contextos nos quais as educadoras exercem suas funções.

Observou-se que as educadoras enfrentam desafios análogos na implementação de práticas pedagógicas que visam criar espaços de diálogo com as crianças, apesar das diferenças substanciais entre os contextos institucionais e as características das crianças. No entanto, mesmo diante das limitações institucionais evidenciadas nas declarações das educadoras, foram identificadas práticas e reflexões que têm o potencial de inspirar novos modelos de atuação educacional.

No que concerne à análise dos dados relativos ao conceito de polifonia, observou-se que as educadoras enfrentam dificuldades impostas pela concepção universalizadora prevalente nas



instituições em que atuam, que exige o estrito cumprimento dos currículos estabelecidos. Sob a perspectiva do direito à cultura, os modos de significação das crianças são sistematicamente silenciados, uma vez que a rigidez curricular tende a invisibilizar a pluralidade das experiências infantis e restringir as formas como as crianças podem interagir com o conteúdo apresentado.

As dicotomias de alteridade, discutidas no âmbito do direito à autonomia conceitual, também se manifestam nas dificuldades enfrentadas pelas professoras ao tentar equilibrar a importância de promover espaços de diálogo em sala de aula com a pressão institucional para cumprir as exigências curriculares. Ao enfatizarem que, em certas ocasiões, o procedimento se resume a "chegar, abrir o livro e passar o conteúdo", essas práticas desconsideram a autoria infantil e impedem a implementação de abordagens pedagógicas polifônicas no contexto escolar.

Este cenário levanta importantes reflexões sobre a necessidade de reavaliar as políticas educacionais que, ao priorizarem a eficiência e a padronização, acabam por negligenciar as complexidades do processo de ensino-aprendizagem. O medo e a insegurança, conforme destacado pelas educadoras, apontam para a urgência de fomentar um ambiente educacional mais flexível e responsável às necessidades e interesses das crianças, onde o diálogo e a reflexão crítica possam ocupar um lugar central na prática docente.

Em conclusão, a reflexão sobre o conceito de polifonia nas práticas escolares revela a importância de considerar as múltiplas vozes presentes no espaço educativo, especialmente as das crianças, que muitas vezes permanecem silenciadas nas decisões pedagógicas. Tanto no contexto brasileiro quanto no português, as falas das educadoras mostram que, embora haja uma consciência crescente sobre o direito de voz das crianças, sua efetiva implementação encontra barreiras institucionais e pedagógicas que limitam a atuação docente em uma perspectiva mais dialógica e participativa. As diferenças entre as práticas educativas nos dois países, especialmente no que diz respeito à formação docente e às pressões curriculares, destacam a necessidade de revisitar e expandir as abordagens pedagógicas para que sejam mais inclusivas e acolham as contribuições das crianças de maneira genuína.

A prática polifônica, ao entrelaçar as vozes de todos os participantes no complexo enredo educacional, não se limita a enriquecer o processo de aprendizagem; ela também cultiva uma pedagogia mais justa e reflexiva, na qual as crianças emergem como agentes essenciais na construção do saber. A edificação de ambientes escolares que fomentem a participação genuína e o diálogo incessante torna-se, assim, o alicerce para uma profunda ressignificação do papel do educador. Esse movimento revela a educação não apenas como um ato de transmissão de conhecimento, mas como um processo colaborativo e transformador, em que o saber é co-criado e continuamente reconfigurado no encontro entre a experiência e o pensamento das crianças.



Referências

Andrade, J. G. *Língua portuguesa global: Comunicar no panorama mediático luso-brasileiro*. Braga: UMinho Editora, 2021.

Bourdieu, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

Bourdieu, P. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Brito, D. Sociologia da Infância e o direito de voz das crianças: reflexões sobre o conceito de polifonia. *Sociedad e Infancias*, 8(2), pp. 263-273, 2024. Disponível em: <https://dx.doi.org/975581>

Corsaro, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 117, 2001, pp. 113-134.

Corsaro, W. A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Cunha, S. M. *Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 27, mai., pp. 01–20, 2020.

Ferreira, M. Editorial. In: *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 2002a.

Ferreira, M. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! –as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2002b.

Flick, U. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa. Monitor, 2005.

Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009 [1973].

Giddens, A. *A constituição da sociedade*. Tradução de Álvaro Cabral (2.ª ed.). Martins Fontes, São Paulo, 2003 [1989].

Girardello, G. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, pp. 71-92, jan.-abr, 2018.

Hermann, N. Ética, estética e alteridade. In: Trevisan, A.; Tomazetti, E. (Orgs.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí, Rio Grande do Sul, 2006.

Honneth, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

James, A. *Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials*. American Anthropologist, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.

Malaguzzi, L. *The Right to an environment. In Municipality of Reggio Emilia, Infant Toddler Centers and Preschools – The Hundred Languages of Children*. The Reggio Emilia: ATA. Correggio (Re) Stampa, 1993.



Marchi, R. C. O “ofício do aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202, 2010.

Mayall, B. *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Maidenhead: Open University Press, 2002.

Montandon, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.112, março, p. 33-60, 2001.

Pechtelidis, Y. A Criança como Ator Social / The Child as a Social Actor. In: Tomás, C.; Trevisan, G.; Carvalho, M. J. L.; Fernandes, N. (eds.) *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais*. Braga: Uminho Editora, p. 51-58, 2021.

Prado, R. L. C. *A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia). 293 f - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Rosemberg, F.; Mariano, C. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez, 2010.

Sarmento, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

Sarmento, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

Sarmento, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmento, M. J.; Gouveia, M. C. S. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 17-39, 2008.

Sarmento, M. J. Culturas Infantis / Children's Culture. In: Tomás, C.; Trevisan, G.; Carvalho, M. J. L.; Fernandes, N. (eds.) *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais*. Braga: Uminho Editora, p. 179-186, 2021.

Savoie-Zajc, L. A entrevista semi-dirigida. In B.Gauthier, (Dir.) *Investigação social: da problemática à colheita de dados (3^a ed.)*, (pp.15-32). Loures: Lusociência, 2003.

Sirota, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. n.112, março, 2001.

Yin, K. R. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (4^aed.). Porto Alegre: Bookman, 2010.